

ТИТУЛКА КОЛЬОРОВА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Колективна монографія

*За загальною редакцією
кандидата педагогічних наук, доцента
Кобаля В. І.*

**МУКАЧЕВО
2021**

УДК [378.011.3-057.4:373.2+373.3]:316.72:001.891(02.064)

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного
університету (протокол № 7 від 28 жовтня 2021 р.)*

Рецензенти:

Олійник М.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Кучай О.В., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

П 84

Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теоретико-практичний аспект : монографія / Кобаль В.І. та колектив авторів / за заг. ред. Кобаля В. І. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. – 436 с.

ISBN 978-617-7495-40-0

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо професійної підготовки фахівців у системі дошкільної та початкової освіти. Висвітлено історичні та теоретико-методичні аспекти розвитку освіти, навчання та виховання. Визначено актуальні питання навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах полікультурного середовища. Презентовано досвід організації процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах сучасної системи освіти.

Видання адресоване науковцям, аспірантам, керівникам наукових і освітніх закладів, слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти, педагогічним працівникам, викладачам та студентам ЗВО, усім, хто цікавиться проблемами вищої школи.

Авторський колектив: Кобаль В.І., Гавришко С.Г. [Післямова, 2.6], Атрощенко Т.О. [2.1], Барна Х.В. [2.2], Бондар Т.І. [2.3], Добош О.М. [Передмова, 2.4], Іванова В.В. [1.1], Кас'яненко О.М. [2.5], Микуліна А.К. [2.7], Михайлова К.В. [2.8], Пинзеник О.М. [2.9], Рего Г.І. [1.2], Русин Н.М. [2.10], Томашевська М.О. [2.11], Фенцик О.М. [2.12], Фізеші О.Й. [1.3], [2.6], Чекан О.І. [1.4], Черепаня М.Т. [1.5], Черепаня Н.І. [1.6], Швардак М.В. [2.13], Щербан Т.Д., Щербан Г.В. [2.14].

Упорядник: Добош О.М.

ISBN 978-617-7495-40-0

© Мукачівський державний університет, 2021

© Кобаль В.І. та колектив авторів, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 7

РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ 10

1.1 ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ 10

Іванова Вікторія

1.2 ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНІЙ ТА ІНОЗЕМНІЙ МОВАМ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 27

Рего Ганна

1.3 БУКВАРІ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ 47

Фізеші Октавія

1.4 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 70

Чекан Оксана

1.5 СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ 89

Черепаня Марія

1.6 АНАЛІЗ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ 112

Черепаня Наталія

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ 129

2.1 ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 129

Атрощенко Тетяна

2.2 ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ДОВКІЛЛЯМ У ЗДО» 146

Барна Христина.

2.3 ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ 164

Бондар Тамара

2.4 ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 185

Добош Олена

2.5 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ 204

Кас'яненко Оксана

2.6 УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 222

Кобаль Василь, Гавришко Сергій

2.7 ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА 242

Микуліна Антоніна

2.8 СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНКИ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ З ПЕДАГОГІКИ ДОШКІЛЬНОЇ 258

Михайлова Катерина

2.9 РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТУВАННЯ 280

Пинзеник Олена

2.10 ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ 301

Русин Надія

2.11 ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	318
<i>Томашевська Мирослава</i>	
2.12 ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗВО: ФІЛОЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	337
<i>Фенцик Оксана</i>	
2.13 ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	355
<i>Швардак Маріанна</i>	
2.14 НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	374
<i>Щербан Тетяна, Щербан Ганна</i>	
ПІСЛЯМОВА	398
БІБЛІОГРАФІЯ	399
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	431

ПЕРЕДМОВА

Динамічні процеси, що відбуваються в Україні, торкаються й сфери освіти, загострюючи проблеми підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкільної та початкової освіти й освітнього менеджменту. На сьогоднішній день основним спрямуванням сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка творчої особистості педагога, адаптованого до загальноєвропейських стандартів. Сучасний етап розвитку освіти актуалізує вирішення проблеми оцінки професіоналізму педагога, рівня його професійної компетентності і культури. Згідно з Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, пріоритетною на сучасному етапі є проблема виховання високодуховної, творчої особистості. У сучасній освіті особливої значущості набуває підготовка активного, ініціативного педагога, здатного до постійного самовдосконалення, спроможного бути конкурентоздатним і реалізувати свій потенціал на користь суспільства, загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога.

Також важливою проблемою сучасної освіти є підготовка педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність у закладах освіти з багатонаціональним складом. Інтеграція світової спільноти, тенденція до взаємного збагачення, мирного співіснування і співпраці сьогодні визначають

життя держав, народів, кожної людини, вони є характерною і невід'ємною рисою сучасного суспільства. За цих умов полікультурність освіти і виховання визначається одним із провідних принципів Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті та відтворюється в державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти.

Педагогічна освіта сьогодні є важливою складовою розвитку будь-якої держави. Нове інформаційне суспільство, відкривши величезні можливості, створило й серйозні труднощі для сучасної людини. Світ, який швидко змінюється, кидає людству виклик, вимагаючи від нього мобільності, самореалізації, постійного поповнення своїх знань упродовж всього життя. Саме тому необхідно кардинально змінити вимоги до навчальних і професійних навичок; оновити зміст і структуру педагогічної освіти; використовувати практико-орієнтовані технології й методи підготовки фахівців у сфері дошкільної і початкової освіти та освітнього менеджменту; переглянути ставлення до інтелектуальних, емоційних і соціальних запитів тих, хто навчається; максимально насичувати освітні програми науково-дослідним компонентом; формувати навички переносу теоретичних знань у практику.

Однак, успішне реформування вітчизняної системи освіти неможливе без вивчення педагогічної спадщини та зарубіжного досвіду і впровадження найбільш прогресивних ідей в освітній простір України.

Таким чином, проблема професіоналізму фахівця взагалі та його професійної компетентності, зокрема, розглядається як одна з центральних у психолого–педагогічних дослідженнях.

Метою даного видання є популяризація досвіду формування професійної компетентності педагогічних кадрів вищої кваліфікації для системи дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища.

Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

– висвітлення історичних та теоретико-методичних аспектів розвитку освіти, навчання та виховання;

- визначення актуальних питань навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах полікультурного середовища;
- презентація досвіду організації процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах сучасної системи освіти.

Отже, об'єктом дослідження є процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у закладах вищої педагогічної освіти.

Предметом дослідження є формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища.

Монографію «Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теоретико-практичний аспект» підготовлено як результат виконання завдань НДР кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету, затвердженої Міністерством освіти і науки України «Науково-методичні аспекти формування професійної компетентності педагогічних кадрів вищої кваліфікації для системи дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища» 0115U006509 (2015-2020).

Адресується науковцям, аспірантам, керівникам наукових і освітніх закладів, слухачам післядипломної педагогічної освіти, педагогічним працівникам, викладачам та студентам ЗВО, усім, хто цікавиться проблемами вищої школи.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

1.1. Проблема професійної підготовки педагога до соціалізації дітей дошкільного віку в педагогічній теорії та практиці

Входження України в новий освітній простір і приєднання до Болонського процесу істотно вплинуло на цілі й зміст освіти. У зв'язку з переходом до ринкової економіки і зростанням тенденцій глобалізації освіти стає очевидною необхідність підготовки фахівців сфери освіти, орієнтованої на забезпечення зростання їх статусу на основі підвищення професійної компетентності. Тому одним із пріоритетів вищої педагогічної освіти є підготовка компетентного, конкурентоспроможного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання і готового до самоосвіти та самовдосконалення. При цьому «Концепція модернізації української освіти» підкреслює, що стратегічним завданням освіти є конструювання таких освітніх систем, в умовах яких дитина отримала б запас моральних, інтелектуальних, громадянських сил, необхідних для того, щоб адаптуватися в сьогоденній ситуації, бути готовим діяти в постійно мінливих соціально-економічних умовах. Тому перетворення зачіпають, в першу чергу, систему дошкільної освіти як базовий, початковий щабель соціально-особистісного становлення дитини.

У зв'язку з модернізацією української освіти основним напрямком підготовки педагога стає звернення до особистості кожної дитини, компетентний і творчий підхід до процесу її освіти та соціалізації. Важливим фактором успішності в розвитку дитини в період дошкільного дитинства виступає особистість самого педагога і рівень його професійної компетентності.

Звідси визначається роль закладу дошкільної освіти в соціалізації особистості, а саме, надання дитині допомоги в процесі засвоєння соціального досвіду і входження в систему соціальних відносин. Разом з тим, розвиток дошкільної освіти, перехід від традиційної системи навчання і виховання до

розширення спектра і поліпшення якості освітніх послуг підвищує вимоги до педагога, який працює з маленькою дитиною. При цьому необхідно підкреслити соціальну значимість його професії і важливість проблеми формування у нього готовності до управління процесом соціалізації дітей дошкільного віку, підвищення його професійної компетентності в даному напрямку діяльності.

У сучасній педагогічній літературі накопичено значний матеріал з проблеми соціалізації особистості та вивчення її з позицій різних наук: філософії (Е. Дюркгейм, І. Кант, Б. Паригін, Л. Фейєрбах і ін.), соціології та психології (Г. Андрєєва, Б. Ананьєв, Н. Смелзер, Д. Фельдштейн та ін.), педагогіки (Б. Вульфів, Н. Голованова, Я. Коменський, Дж. Мід, А. Мудрик та ін.). Представлені дослідники визначають поняття соціалізації як сукупність соціальних процесів, завдяки яким індивід відтворює певну систему знань, норм, цінностей і функціонує як повноцінний член суспільства. У свою чергу, слід зазначити, що ряд сучасних вчених, таких як М. Галагузова, А. Іванов, І. Липський, Л. Мардахаєв вважають, що соціалізацію в соціально-педагогічному сенсі необхідно розглядати як процес соціального впливу на особистість під впливом стихійних, відносно регульованих і цілеспрямованих умов, з метою засвоєння суспільних норм, цінностей, смислів, суспільно і особистісно значущих якостей, способів поведінки, що дозволяють виявити свої індивідуальні особливості та можливості, а також використання їх в навколишньому середовищі. Виходячи з даного визначення, авторами підкреслюється особлива роль педагогів у здійсненні процесу соціалізації дитини.

Проблема професійної підготовки кадрів завжди перебувала у центрі педагогічної уваги. У останні роки особлива увага зосереджена на різних аспектах проблеми формування професійної компетентності педагога, що стала предметом досліджень таких науковців, як: Т. Добутько, І. Зязюн, О. Запесоцький, Н. Лобанова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Олійник, С. Сисоєв, Н. Тализіна, Є. Шиянов та ін. У дослідженні Х. Шапаренко розроблено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів на

засадах акмеологічного підходу для підвищення якості їх підготовки до професійної діяльності в закладі дошкільної освіти [9]. Проблема підготовки може розглядатися у багатьох аспектах: психологічному (врахування нахилів, індивідуальних особливостей); моральному (позитивне ставлення до педагогічної професії); практичному (оволодіння системою професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [3, с. 8]. У дослідженнях науковців (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, І. Зязюн, Б. Корольов, О. Мороз, С. Сисоева та ін.) наголошується на необхідності підготовки фахівців нової генерації, спроможних адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід упродовж усього життя. Якість професійної підготовки педагогів дошкільного фаху зумовлює рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують увагу вчені, розглядаючи різні аспекти проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти та фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленька, З. Борисова, Н. Голота, Н. Грама, Т. Жаровцева, Н. Денисенко, Е. Карпова, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.

Питання формування готовності педагога дошкільної освіти до професійної діяльності розглядаються сьогодні в ракурсі компетентнісного підходу (А. Антонова, С. Козлова, Л. Семушина, Л. Поздняк, Н. Тализіна та інші). При цьому необхідно виділити ряд сучасних вчених, які внесли величезний вклад в розвиток компетентнісного підходу стосовно професійної підготовки педагога. Серед них В. Байденко, І. Зимня, Е. Зєєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін., які визначають його як один із пріоритетних напрямків державної політики в сфері професійної освіти педагогів.

Аналіз сучасного стану дошкільної освіти показує, що орієнтація на цінність розвитку особистості дитини є одним із пріоритетних напрямків її модернізації. Це пов'язано з тим, що сучасне суспільство акцентує особливу увагу на розвиток загальнолюдських і особистісних цінностей дитини, необхідних для успішної взаємодії в навколишньому світі.

Одним із сучасних орієнтирів дошкільної освіти в зв'язку зі значними соціально-економічними змінами в житті країни виступає створення сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини в закладі дошкільної освіти, що обумовлює необхідність в пошуку інноваційних підходів до формування освітніх програм для дітей дошкільного віку з позиції їх соціалізації.

У змістовному плані більшість комплексних програм нового покоління соціалізації дошкільника приділяє незначну увагу. Так, згідно з програмою «Дитина», соціалізація відбувається у процесі навчання та творчих пошуків самої дитини. Підходи, запропоновані програмою, стимулюють інтерес до занять, розвивають пізнавальні, естетичні й етичні особливості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, уміння й здібності. Відповідно до концептуальних засад програми «Дитина», розвиток уваги, повага, турбота, любов до дитини є тим ґрунтом, на якому росте уміння та віра у свої сили, інтерес до навколишнього життя, здатність дивувати, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати.

О. Кононко, В. Кузьменко зазначають, що програма «Дитина» спрямована на розвиток соціальної компетентності через формування самоповаги і поваги у ставленні до інших, що виникає внаслідок позитивної оцінки дорослими комунікативної компетентності дитини. Особливий акцент в програмі зроблено на залучення дітей до світу природи, виховання дбайливого ставлення до природних об'єктів. Програма, зорієнтована на соціально-особистісний розвиток дитини, виховання позитивного ставлення до навколишнього світу. Однак соціалізація зростаючої і розвиваючої особистості дитини набагато ширше за своїм змістом і вимагає до себе особливого підходу і реальної технології.

Основним завданням використання подібних технологій в умовах закладу дошкільної освіти є дієве залучення вихованців до системи знань, накопичених людством, до загальнолюдських цінностей, норм і правил, що дозволяє жити і діяти в сьогоденні та майбутньому. Разом з тим, включення дошкільнят в різноманітну діяльність пізнавальну, ігрову, художньо-естетичну, трудову та інші – дозволяє педагогам поступово формувати у дітей норми і правила

поведінки і спілкування, прояв власної активності в умовах поваги його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей.

Особливо вдало питання соціального розвитку і виховання дітей дошкільного віку представлені в парціальній програмі з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Автори цієї програми вважають за необхідне виховання інтересу, уваги і доброзичливого ставлення до оточуючих. Разом з тим соціальний розвиток дітей будь-якої вікової групи пов'язують виключно з розвитком мови дитини і формуванням історико-географічних уявлень. Весь інший зміст соціалізації розкривається в інших напрямках роботи з дітьми, але при цьому зовсім немає згадок про саму соціалізацію дитини.

Комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства» під редакцією А. Богуш, містить розділ «Дитина у соціумі», який спрямований на обізнаність дітей із різними соціальними ролями людей, з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; на формування елементарної здатності взаємодіяти з людьми які оточують дитину, узгоджувати свої дії, поведінку з іншими, усвідомлювати своє місце в середовищі, позитивно сприймати себе.

Програмою, націленою на соціальний розвиток дитини дошкільного віку, є і програма «Я у світі». Закладені в освітній лінії «Дитина в соціумі» основи соціальної компетентності дитини засвідчуються комплексом знань, умінь та базових якостей за такими змістовими блоками: «Сім'я, родина», «Інші люди», «Дитяче товариство», «Об'єднання людей».

Аналізуючи процес соціалізації дитини в період дошкільного дитинства необхідно виділити завдання, які стоять перед ним на даному етапі розвитку:

- природно-культурні завдання – досягнення певного рівня фізичного і тендерного розвитку. Дитина пізнає світ навколо і самого себе в цьому світі. Уже півторарічний малюк ідентифікує свою статеву приналежність (хлопчик / дівчинка), хоча це відбувається швидше інтуїтивно, за сукупністю зовнішніх

морфологічних ознак. Дошкільник засвоює елементи етикету, символіки, освоює елементарні гігієнічні навички, розвиває і реалізує фізичні задатки;

- соціально-культурні завдання – пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові визначаються суспільством в цілому, а також етнорегіональними особливостями і найближчим оточенням людини. Це оволодіння мовою і специфічно людськими способами освоєння дійсності (предметно-маніпулятивна діяльність, орудійна діяльність), регулювання поведінки шляхом оволодіння моральними і ціннісними нормами. Завдання, пов'язані з участю в сімейному житті, колективі однолітків, спілкуванні з дорослими дуже різноманітні і відображають ступінь соціального розвитку особистості дитини;

- соціально-психологічні завдання – становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті і на перспективу, самореалізація і самоствердження, які на етапі дошкільного дитинства мають специфічний зміст і способи вирішення. Самосвідомість особистості можна розглядати як досягнення певної міри самосвідомості, наявність відносно-цілісної «Я-концепції» і певного рівня самоповаги і міри самоприйняття. Наприклад, на третьому році життя дитина навчається відокремлювати себе від дорослого, ставитися до себе як до самостійного «Я», де виникають початкові форми свідомості, посилюється активність дитини і виникають нові взаємини з дорослими.

Конкретизуючи перераховані напрями роботи, завданнями соціалізації дітей дошкільного віку є наступні:

- формування уявлень про соціальний світ і про самого себе;
- виховання соціальних почуттів;
- виховання активної соціальної позиції;
- формування уявлень про себе, про оточуючих людей, природу, рукотворний світ.

До агентів ранньої соціалізації відносяться – сім'я, інші родичі, однолітки, вихователі освітніх закладів. Рання соціалізація здійснюється в сім'ї і в умовах закладу дошкільної освіти, де складаються перші уявлення про світ, про добро і

зло, де дитина усвідомлює себе. Даний вік характеризується як період накопичення елементів системи ціннісних орієнтацій (в сфері суспільних відносин), поступово знаходять адекватно мотивоване вираження.

При цьому засобами ранньої соціалізації є:

- формування побутових і гігієнічних умінь;
- оточуючі дитину продукти матеріальної культури;
- елементи духовної культури;
- стиль і зміст спілкування;

- послідовне залучення дитини до численних видів і типів відносин в основних сферах його життєдіяльності – спілкуванні, грі, пізнанні, предметно-практичній та продуктивній діяльності.

Отже, з педагогічної точки зору, кожен вид діяльності вносить певний внесок у процес соціалізації особистості у відповідності зі своєю специфікою і тому важливий і сам по собі, і у взаємозв'язку з іншими видами, організованими в єдиний педагогічний процес [1]. У процесі здійснення різних видів діяльності дитина проявляє пізнавальну і комунікативну активність, перша з яких виражається в допитливості, інтересі до навколишнього (явища суспільного життя, предметне оточення, природа), друга в здатності задовольнити різноманітні потреби дитини в емоційній близькості з дорослими і однолітками, в його підтримці, оцінці, пізнанні та ін. Як показують дослідження М. Лісіної, А. Рузької та ін., в дошкільному віці спілкування може бути самостійною діяльністю, при цьому воно особливо продуктивно для соціалізації особистості дитини. Дуже важливу роль для дошкільника відіграє спілкування з однолітками, оскільки саме воно вчить дітей правилам поведінки в соціумі, формує вміння прислухатися до чужої думки і, з огляду на це, йти на компроміс, сприяє відпрацюванню способів партнерської і конкурентної поведінки, що дуже важливо для вдосконалення механізмів соціалізації дитини. Спілкування дитини з однолітками відбувається на рівних, воно дуже відрізняється від спілкування з дорослими [6].

Аналіз робіт педагогів-дослідників з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку дозволяє зробити висновок про те, що сформованість саме комунікативних якостей особистості є одним з найбільш істотних критеріїв соціалізації дошкільника.

Пошук нового змісту розвитку дитини здійснюється шляхом спрямування на активізацію ролі самої дитини в процесі її соціалізації. Тому перед педагогом, організуючим роботу з дітьми дошкільного віку, стоїть завдання максимально реалізувати особистісні якості кожної дитини, при цьому створювати найбільш сприятливі умови для її розвитку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

Передумовами для вирішення цієї проблеми послужили науково-педагогічні підходи до визначення сутності соціалізації дітей дошкільного віку, а також сучасні підходи і напрямки в професійній підготовці педагогів в зазначеному напрямку діяльності.

З урахуванням того, що реалізація процесу соціалізації визначається діяльністю безпосередніх учасників даного процесу (педагогів ЗДО), рівнем їхньої професійної готовності до даного виду діяльності необхідно визначити стан цієї проблеми в теорії і практиці професійної освіти. Його оцінка спиралася на комплексний аналіз існуючих теоретичних досліджень з проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти в цілому і до соціалізації дітей в період дошкільного дитинства, зокрема.

Дослідження цієї проблеми вимагало звернення до аналізу сучасного стану підготовки фахівців дошкільного профілю в системі вищої професійної освіти. Даний рівень підготовки представлений спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Зміст підготовки педагога дошкільного профілю відображено в кваліфікаційних характеристиках – нормативних моделях компетентності педагога, що відображають науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційні характеристики представлені в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти і, по суті, є сумою узагальнених вимог до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду, в тому числі

в аспекті соціалізації дітей дошкільного віку. Зокрема, до типових завдань професійної діяльності відносяться: планування і проведення заходів щодо соціальної профілактики в процесі навчання і виховання, надання допомоги в соціалізації дітей дошкільного віку.

Так як підготовка педагога до соціалізації дітей дошкільного віку є важливою складовою загально педагогічної підготовки, в ході цього дослідження представлений короткий аналіз робіт, присвячених як загальним проблемам підготовки педагогів дошкільної освіти, так і її особливостям в означеній предметній проблемі.

Проблема професійної діяльності педагога дошкільної освіти є об'єктом досліджень А. Бородіч, О. Драгунової, І. Ерофєєвої, В. Логінової, Є. Панько, К. Прахової, П. Саморукової та інших.

Питання, пов'язані з її загальною характеристикою і структурою, а також специфікою професійних умінь фахівця даного профілю розглядаються в роботах Т. Куликової, Л. Семушіної, Л. Поздняк, В. Ядешко, які внесли великий вклад в розробку комплексно-дослідних програм по формуванню особистості майбутнього педагога.

У зазначених дослідженнях проглядається єдине розуміння сутності готовності педагога до здійснення професійної діяльності, яка не зводиться лише до сукупності набутих знань і умінь, а визначається ще й сформованість особистісних якостей фахівця і особливостями його мотиваційної сфери.

Як і будь-який вид діяльності, педагогічна діяльність може бути вивчена з точки зору її структури і компонентного складу. Аналізу структури професійної діяльності присвячені роботи Н. Гоноболіна, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна і ін.

Так, педагогічна діяльність, на думку Н. Кузьміної та Є.Панько, має складну структуру і включає в себе ряд взаємопов'язаних компонентів:

- гностичний;
- проєктувальний;
- конструктивний;

- організаторський;
- комунікативний [4].

З огляду на специфіку роботи щодо соціалізації дитини, функціональний склад педагогічної діяльності педагога дошкільного профілю передбачає наявність всіх компонентів, представлених автором. При цьому кожен з компонентів несе певне функціональне навантаження.

Гностичний компонент забезпечує педагогу накопичення і систематизацію знань основ соціалізації дитини в період дошкільного дитинства, допомагає побачити особистісні якості кожної дитини, визначити взаємовідносини дітей в дитячому колективі.

Проектувальна і конструктивна діяльність являє собою перспективне планування занять по ознайомленню дошкільнят з соціальною дійсністю, проектування різних видів дитячої діяльності, що сприяють успішній соціалізації дитини.

Організаторський компонент допомагає педагогу організувати свою діяльність і діяльність дітей в процесі соціалізації. Комунікативний компонент забезпечує налагодження відносин педагога з дітьми і вирішення конфліктних ситуацій в групі, сприяє підвищенню мотивації учасників педагогічного процесу до набуття знань про навколишню соціальну дійсність.

Важливим структурним компонентом діяльності педагога дошкільної освіти є вміння аналізувати педагогічний процес. До педагогічних умов формування у студентів цього вміння відносять:

- знання сутності педагогічного аналізу, етапів його проведення, методів і прийомів здійснення;
- розуміння педагогічного процесу дошкільного закладу як цілісної системи;
- психологічна установка студента на свідоме оволодіння умінням;
- етапність у формуванні вміння, виконання студентами системи завдань, що моделюють зміст і структуру діяльності вихователя;

- постійний контроль за ходом розвитку вміння, самооцінка студентами його сформованості;
- озброєння студентів еталонами, зразками педагогічного аналізу, а викладачів методичними рекомендаціями з формування у них вміння аналізувати педагогічний процес в закладі дошкільної освіти [8].

Велику увагу проблемі підготовки фахівців дошкільного профілю приділяла Л. Семушина. Автор, вивчаючи структуру діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, виділяє такі функції, як: охорона життя і здоров'я дітей дошкільного віку; функції, що забезпечують здійснення освітньої роботи з дітьми; педагогічної освіти батьків, функція самоосвіти.

В її дослідженні створено теоретичну модель педагога дошкільної освіти, проаналізовано співвідношення загальноосвітньої, педагогічної та спеціальної підготовки фахівців дошкільного профілю. Л. Семушина розробила професіограму вихователя, в яку входять: властивості і характеристика особистості педагога; вимоги до психолого-педагогічної підготовки вихователя дошкільного закладу; обсяг і склад спеціальної та методичної підготовки; педагогічні вміння вихователя (аналітичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні; вміння, спрямовані на оцінку отриманих результатів і визначення педагогічних завдань).

Розглядаючи структуру педагогічної діяльності на основі аналізу науково-педагогічної літератури, можна виділити основні напрямки в її дослідженні. Педагогічна діяльність розуміється як:

- особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старшого до молодшого покоління накопичених людством культурних цінностей, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві;
- особливий вид суспільно-корисної праці дорослих людей, свідомо направленої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до соціальних цілей, що склалися;

- сукупність наукової та практичної діяльності, здійснюваної професійними педагогами-дослідниками і педагогами практиками;
- сукупність всіх видів діяльності, що реалізують функцію суспільства з підготовки дитини до активної участі в соціальному житті.

Діяльність педагога дошкільної освіти спрямована на реалізацію певних функцій: інформаційної, розвиваючої, орієнтовної, конструктивної, організаторської, мобілізаційної, дослідницької (А. Щербаков). Виявлення і вивчення цих функцій дає можливість визначити зміст знань і умінь, необхідних майбутньому педагогу в процесі його підготовки до професійної діяльності в умовах вищої професійної освіти.

Проблема педагогічних умінь займає в дослідженнях з педагогіки вищої школи одне з головних місць. Професійна діяльність педагога, виявлення специфіки, змісту професійно-педагогічних умінь, необхідних фахівцеві дошкільного профілю, шляхи формування цих умінь у процесі підготовки вивчалися багатьма вченими-дослідниками.

Існує безліч підходів до структурування змісту освіти і визначенню набору взаємопов'язаних компонентів, необхідних для професійної діяльності. Так, В. Сластьонін, визначаючи готовність педагога до професійної діяльності, виділяє такі структурні компоненти:

- науково-теоретичний (наявність певного набору суспільно-політичних і психолого-педагогічних знань);
- практичний (наявність сформованих професійно-педагогічних умінь і навичок);
- психофізіологічний (наявність передумов для оволодіння педагогічною діяльністю і сформованих професійно значущих якостей особистості);
- фізичний (відповідність фізичного стану і розвитку вимогам педагогічної діяльності).

М. Дьяченко та Л. Кандибович розглядають готовність педагога як сукупність професійно значущих компонентів:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії);

- орієнтаційний (знання про особливості умов професійної діяльності, її вимог до особистості);
- вольовий (вміння керувати своїми діями);
- оцінний (самооцінка своєї професійної діяльності).

На підставі цих суджень можна зробити висновок, що професійна готовність розглядається багатьма вченими як системна якість особистості, що включає в себе систему знань, умінь і навичок, професійно обумовлених якостей особистості, мотивів і основ професійної майстерності.

Професійно-особистісний розвиток вихователя ЗДО досліджено в роботі Е. Лейкін. Автор підкреслює залежність гармонійного становлення особистості дитини дошкільного віку від рівня розвитку вихователя в процесі їх спільної діяльності. При цьому розвиток професіоналізму вихователя визначається рівнем сформованості мотиваційно-потребової сфери, ціннісних орієнтацій, педагогічної рефлексії, оволодіння інноваційними технологіями та професійно значущими якостями [5].

Однією з вимог, що пред'являються до сучасних педагогічних кадрів, є підвищення рівня загальної культури, орієнтація в питаннях соціалізації. Питання професійної культури педагога як умови високого рівня кваліфікації та високої якості його роботи привертала увагу видатних учених в усі часи (З. Амбросимова, М. Боброва, Є. Бондаревська, Т. Браже, А. Гордєєва, І. Ісаєв, Є. Сіляєва, А. Ситник, Н. Щуркова та ін.). Так, М. Боброва, досліджуючи проблему дидактичної підготовки педагогічних кадрів для дошкільних освітніх закладів, говорить про формування професійної культури майбутнього фахівця, яка забезпечить його готовність до продуктивної взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Теоретичний рівень дослідження проблеми професійної підготовки педагогів дошкільного профілю розглядається і в роботах А. Антонової, яка підкреслює необхідність зростання ролі культурологічної та психолого-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти.

Отже, можна зробити висновок, що професійній підготовці фахівців дошкільної освіти приділяється велика увага в наукових дослідженнях педагогів (А. Антонова, І. Гончарова, С. Козлова, Л. Семушина, Л. Поздняк, Н. Тализіна та інші).

Розвиток професійної освіти, головним чином, заснований на необхідності підготовки фахівців до роботи в певній галузі діяльності. Тому, підходячи до проблеми професійної підготовки педагога дошкільної освіти до соціалізації дітей дошкільного віку, необхідно виділити кілька робіт, присвячених проблемі дослідження.

Першу спробу наукового обґрунтування можливості залучення дітей до соціального світу через ознайомлення з життям країни зроблено Є. Радіною. Розроблена нею програма надалі лягла в основу досліджень інших вчених (З. Ліштван, Т. Маркова, В. Нечаєва, П. Саморукова), присвячених проблемам соціалізації дошкільників в процесі наслідування, предметної та ігрової діяльності. Програма містить матеріал, який підтверджує інтерес дітей до соціальної дійсності. І хоча ці вчені прямо не ставили перед собою завдання відбору змісту, розробки методики залучення дітей до світу дорослих, вони внесли істотний вклад в теорію і практику соціального виховання.

Слід зазначити, що до 60-х років минулого століття досліджень в даному напрямку не велося взагалі. Лише деякі вчені в 60-80-х роках почали розробляти проблему ознайомлення дітей з соціальною дійсністю. З цією метою була визначена методика формування у дітей уявлень про події суспільного життя, а також виховання у дитини ставлення до таких подій. Так, М. Богомолова і Е. Сулова вивчали проблему інтернаціонального виховання, С. Козлова займалася оцінкою і формуванням у дітей історичних і соціальних уявлень, В. Глотова, Г. Григоренко розробили діагностику засвоєння дітьми знань про працю дорослих, С. Петеріна говорила про соціалізацію дітей в процесі формування умінь і навичок культури поведінки.

З огляду на досить інтенсивний інтерес до соціального розвитку дошкільників, необхідно відзначити недоліки в існуючих підходах до проблеми

ознайомлення дітей із соціальною дійсністю: головний акцент робився на відборі знань і засвоєння їх дітьми; соціальний світ був обмежений громадським життям дорослих; вивчався в основному старший дошкільний вік; практично не розглядався вплив знань соціальної дійсності на моральний розвиток дитини. Винятки становили дослідження О. Гостюхін, А. Кошелевої, Я. Неверович, Я. Коломінського, Р. Буре і ряду інших авторів.

Зміст сучасних досліджень проблеми ознайомлення дітей із соціальною дійсністю абсолютно змінився. Предметом вивчення стають питання «соціальної компетентності дитини» (Т. Антонова, Є. Арнаутова, Л. Парамонова), усвідомлення дитиною себе як представника людського роду (С. Козлова, О. Князева), формування у дитини «картини світу» (О. Смирнова), формування емоційно-сміслових узагальнень і ціннісних орієнтацій (В. Абраменкова, М. Новицька і ін.), усвідомлення предметного світу як джерела пізнання соціальної дійсності (О. Дибіна) і способів соціальної взаємодії (В. Рубцов та ін.)

Цікавим є в світлі розгляду проблеми соціального розвитку дитини робота О. Дибіної, присвячена вивченню педагогічних основ ознайомлення дітей з предметним світом як компонента соціалізації: в роботі відзначені основні напрямки підготовки фахівців дошкільного профілю. На думку автора, ними є: озброєння студентів теоретичними знаннями основ і особливостей соціалізації в період дошкільного дитинства, розуміння майбутніми педагогами значущості предметного світу, залежність успішного формування особистості від рівня професійної підготовки педагога [2].

Отже, представлені педагогічні дослідження проблеми соціалізації дітей дошкільного віку не дають цілісного уявлення про особливості і методики здійснення цього виду роботи в умовах освітнього закладу. Тим часом рівень професійної компетентності педагога багато в чому визначає успішність соціалізації особистості.

Наведений аналіз наукових досліджень дозволив зробити висновок про те, що питання підготовки педагогів дошкільної освіти до соціалізації дітей дошкільного віку розглядаються в основному в контексті вирішення проблем

загальної підготовки педагогів і окремо дослідження самого процесу соціалізації. Тому необхідно підкреслити потребу в системних розробках дослідження професійної підготовки педагога до соціалізації дітей дошкільного віку, уточнити її структуру та зміст, а також технологію реалізації в системі вищої професійної освіти.

Основним документом, що визначає зміст освіти, служить державний освітній стандарт вищої професійної освіти, що представляє собою змістовне ядро, що включає матеріал, необхідний і достатній для досягнення необхідного рівня професійної компетентності. Освітні стандарти вищої професійної освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» встановлюють обов'язковий мінімум підготовки фахівця до соціалізації дошкільників і визначають вимоги до змісту дисциплін загальної та предметної підготовки.

Вивчення нормативних курсів забезпечує формування загально педагогічної та психологічної основи для подальшої теоретичної та практичної підготовки педагога. Блок соціально-гуманітарних дисциплін, представлений такими курсами, як «Філософія», «Соціологія», «Історія», спрямований на формування системи знань, що дозволяють орієнтуватися в соціальних ситуаціях, формування у педагогів умінь аналізувати інформацію про природу людини, соціальне середовище як умови його життєдіяльності, а також уміння аналізувати і знаходити рішення в найбільш поширених проблемах соціального характеру.

Блок загально-професійних дисциплін та дисциплін предметної підготовки розкриває питання соціалізації дитини, відображені в області соціально-педагогічної діяльності. У програмі «Дошкільна педагогіка» дане питання представлене такими розділами, як «Соціальні чинники розвитку», «Дитина і соціум», «Роль середовища і виховання в соціальному становленні дитини». Курс дошкільної педагогіки спрямований на освоєння студентами теоретичних основ розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, на розуміння цілісного процесу закладу дошкільної освіти. В курсі «Теорія та методика

співпраці з родинами» представлена родина як соціальний інститут і її роль в соціальному розвитку дитини дошкільного віку.

Крім того, в навчальних планах підготовки фахівців дошкільного профілю зміст роботи щодо соціалізації дитини представлено навчальною дисципліною «Соціалізація дітей дошкільного віку» (дисципліна предметної підготовки). Зміст представленої дисципліни орієнтований на збагачення студентів «умінням змістовно, цікаво, по-новому організовувати педагогічний процес, піклуючись про розвиток внутрішнього світу дитини, її духовності, її людяності», що, в свою чергу, допоможе педагогу керувати процесом соціалізації грамотно і перспективно.

Отже, блок загально-професійних дисциплін та дисциплін предметної підготовки зорієнтований на формування у педагогів дошкільної освіти таких важливих і професійно значущих умінь, як уміння діагностувати і визначати рівень розвитку дошкільника, проектувати і конструювати педагогічний процес, організовувати різні види дитячої діяльності і аналізувати її результати, пов'язані з соціальним розвитком дошкільників. Все це є важливим компонентом в системі підготовки педагогів дошкільної освіти до соціалізації дітей дошкільного віку.

Визначаючи роль дисциплін методичного блоку в професійній підготовці студентів до соціалізації дітей дошкільного віку, важливо відзначити його спрямованість на формування конкретних методичних знань і умінь, оволодіння конкретними формами і методами навчання і виховання дітей, вміннями формувати у них світогляд. Освоєння змісту дисциплін методичного блоку допоможе майбутнім педагогам усвідомити актуальність соціалізації дітей дошкільного віку і зорієнтує на особливості їх залучення до світу дорослих в різних видах діяльності.

Разом з тим, слід зазначити істотне значення педагогічної практики у формуванні професійної готовності студентів до соціалізації дітей дошкільного віку. Так як в процесі педагогічної практики моделюються ті ситуації і умови здійснення процесу соціалізації дітей дошкільного віку, з якими майбутній фахівець зустрінеться в самостійній професійній діяльності.

Аналіз навчально-методичного забезпечення підготовки педагогів до соціалізації дітей дошкільного віку переконує в необхідності його вдосконалення на основі систематизації накопичених практикою напрацювань в цій галузі, внесення доповнень у зміст підготовки студентів з урахуванням сучасних тенденцій в соціалізації дошкільників, збагачення практичного досвіду студентів, використовуючи для цього можливості як нормативних, так і спеціальних навчальних курсів.

На основі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури, присвяченої проблемі формування професійної готовності педагога до соціалізації дітей дошкільного віку слід зазначити, що в них не повно представлені питання, якими конкретно знаннями і вміннями повинен опанувати вихователь і організатор-методист дошкільної освіти для педагогічно грамотного керівництва конкретною діяльністю дітей, як формувати цю систему знань і умінь у майбутніх фахівців дошкільної освіти. Тому, комплексне вивчення змісту підготовки педагога до соціалізації дітей дошкільного віку дає орієнтири і додаткові стимули в роботі з підвищення професійної компетентності педагога в зазначеному напрямку діяльності, орієнтацію на сучасні напрямки в професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. Ця робота потребує подальшого наукового осмислення і активного практичного втілення в освітній процес педагогічного ЗВО.

1.2. Полікультурне виховання дітей і навчання державній та іноземній мовам у закладах дошкільної освіти

За останні роки зроблено чимало у розбудові національної системи освіти та демократизації освітянської діяльності: це розробка нової законодавчої бази; створення нових підручників і педагогічної преси; оновлення змісту освіти, зокрема у сфері утвердження гуманістичних цінностей, її спрямованості на розвиток особистості.

Як первинна складова частина системи безперервної освіти в Україні, суттєвої оптимізації зазнала і галузь дошкільної освіти. Прогресивні тенденції

розвитку України як незалежної європейської держави диктують соціальне замовлення на всебічно розвинену, духовно багату, толерантну, самодостатню особистість з високим рівнем комунікативної компетентності, яка здатна вправно володіти засобами як рідної, так й іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Пріоритету набув розвиток саме національного типу освітянської діяльності, що органічно вписується у світовий європейський освітянський простір.

Сучасне осмислення проблем мовної освіти зумовило новий погляд на мову як суспільне явище, що передбачає формування мовної культури та вміння правильно й виразно висловлювати свої думки в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Особливо вагомого значення набуває мовна політика освіти в умовах поліетнічного середовища.

Серед інших регіонів України Закарпатська область виділяється саме своєю поліетнічністю. За підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року, на території області проживають представники понад 100 національностей і народностей [4]. Пліч-о-пліч живуть українці, угорці, румуни, росіяни, роми, словаки, німці та інші національні меншини, що робить цей край унікальним і неповторним. Саме національна колоритність є характерною особливістю Закарпатської області. Таке різноманіття є наслідком як історичного розвитку краю (Закарпаття понад тисячу років входило в склад Угорщини, сорок років – Чехословаччини, а за радянський період зазнало чималої русифікації), так і його географічного положення. Закарпаття межує з Угорщиною, Словаччиною, Румунією та Польщею. На півночі та північному сході з Львівською та Івано-Франківською областями.

Усе сказане вище має прямий вплив на те, що на території краю споконвічно актуальними були питання національного, патріотичного, полікультурного виховання, формування комунікативних компетентностей, позитивного, толерантного ставлення до представників різних національностей [10, с.158]. Життя людини – суперечливий і динамічний процес, який проходить серед інших людей. Це, в свою чергу, вимагає від кожної особистості засвоєння

реалій соціального та індивідуального існування, правил і норм матеріального та духовного співжиття відповідно до власних можливостей, переконань і рівня культури [2, с. 4].

Метою полікультурного виховання особистості є забезпечення розвитку необхідних життєвих компетенцій, таких як толерантність, комунікативність, активна солідарність та розуміння інших етнічних спільнот, повага до інших культур, уміння жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань; готовність до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі, зберігаючи при цьому свою соціально-культурну ідентичність.

Оскільки в середньому дошкільному віці у дитини з'являються перші ознаки етнічної ідентичності, саме в цей час необхідно активно впливати на формування етнічної й конфесійної толерантності, бережливого ставлення до рідного краю, до культурної спадщини свого народу, пошани до своїх земляків та гордості за їх досягнення, вдосконалення знань з рідної мови та вивчення іноземних мов.

Рідна мова є основним засобом людського спілкування, індикатором етнічної ідентичності особистості та невичерпним джерелом виховання. Для кожного народу, вона є найкраща, наймиліша і найближча його серцю. Саме через рідну мову дитина знайомиться з навколишнім світом та з людьми, які її оточують, тощо. Тільки при перебуванні в рідному, материнському мовному середовищі у дитини дошкільного віку формується адекватна «Я-Концепція» та розвивається почуття національної самоідентифікації.

Проте, кожен громадянин незалежної Української держави, незалежно від національності, повинен володіти мовою країни, в якій він живе, знати і шанувати звичаї та традиції, культуру.

Запорукою щасливого життя в іноетнічному середовищі є вміння домовлятися та вирішувати свої проблеми, а це можливо передусім засобами мови. Володіючи спільною мовою, люди розуміють один одного, виробляють

норми поведінки, взаємодіють між собою. Без розуміння мови не можливо налагодити спільну діяльність [13, с.75].

На думку Л.Шевченка, видатного дослідника інтелектуального потенціалу мови, саме через мову нація сублімується в цивілізаційних традиціях, реаліях і формах культури, здатних до інтеграції у світовий досвід і, водночас, зберігає власну неповторність [14, с. 48]. Проте, основним аргументом противників необхідності навчання державній мові представників національних меншин, що проживають на території Закарпаття, є саме те, що освоєння ними нового лінгвістичного простору супроводжується втратами позицій на «материнському» полі, акультурацією та асиміляцією [11, с. 134].

Отже, основним питанням, що постає перед педагогами закладів дошкільної освіти є «створення системи безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язковість оволодіння громадянами України державної мови, а також надає можливість опанувати рідну (національну) мову» [3, с. 4-9], без втрати національної ідентичності.

Історичний досвід розвитку теорії і практики навчання завжди був у полі зору науковців. Теоретичні основи українського національного шкільництва розробляли Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський. Над проблемою становлення і розвитку національної теорії дошкільної освіти плідно працювали Л. Артемова, А. Богущ, Н. Лисенко, М. Стельмахович та ін.

Роздуми про полікультурність та її місце в педагогічній діяльності також не нові. Ідеї полікультурного виховання знаходимо ще в стародавніх трактатах Сократа, Платона, Аристотеля, згодом, у працях Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, С. Русової, К. Ушинського, С. Шацького та багатьох інших.

Дослідники сучасності (О. Матушак, І. Перепелюк, Г. Розлуцька, С. Черепанова та ін.) присвятили свої наукові розвідки питанням полікультурного виховання дітей дошкільного віку, молодших школярів, молоді. Дослідження В. Асаєвої, В. Беха, Є. Войцеховської, С. Ганаби, О. Гуренко, С. Івасик, В. Кузьменко, В. Мисан, О. Муляр, Л. Нагорної, Н. Романенко,

С. Сисоевої, І. Синиці, О. Скубашевської, Н. Якса та ін. розкривають роль формування полікультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів загальноосвітньої школи, соціальних педагогів, фахівців у галузі дошкільної освіти, бібліотечної справи та в умовах неперервної освіти. Теорія та практика навчання дітей раннього та дошкільного віку другої мови окреслена в педагогічній та методичній спадщині минулого (Я.-А. Коменський, К.Ушинський, С.Русова, Є.Тихєєва та ін.) та в передовому досвіді сучасності (А.Богущ, Н.Бондаренко, Н.Гавриш, І.Гудзик, В.Дороз, Л.Кочубей, В.Тихоша, О.Хорошковська, та інші). Психологічні засади розвитку мовлення відображені в працях Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтєва, О.Лурії, І.Синиці та ін.

Визначенню компонентів мовленнєвого розвитку в неоднорідному мовному середовищі займалися Є.Голобородько, В.Іваненко, Т.Мельник Н.Місяць, Г.Михайловська, Н.Пашківська, М.Пентилюк, М.Успенський, О.Хома, О.Хорошковська та ін. Дані дослідження у переважній більшості стосувалися методики навчання російської мови на теренах України. Щодо навчання української мови угорської меншини, знаковою видається дисертаційна робота О.Хоми, яка порушила питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання державної мови у школах з угорською мовою навчання.

Заклади дошкільної освіти Закарпаття, зазвичай, відвідують діти різних національностей: українці, угорці, росіяни, словаки, роми, та інші, віком від двох до семи років. Внаслідок подій, які відбулися останнім часом в Україні в дошкільні інституції прибули діти переселенців з Криму, Донбасу, Луганської області та іноземних країн. Таким чином, групи збагатилися непритаманними до цього часу Закарпаттю такими національностями: кримські татари, афроукраїнці, індуси та ін. Це, в свою чергу, вимагає від вихователів наявності високих комунікативних компетентностей, толерантності, емпатії, гуманізму, тактовності та загальної ерудованості. Першочерговим завданням вихователя є

показати дітям, що, незважаючи на свою різнобарвність, різноманітність і неординарність, між ними є багато спільного.

Тільки тоді можна добитися успіху у полікультурному вихованні дітей, доброзичливому ставленні до людини іншої раси, етнічної й конфесійної групи, якщо в повсякденній діяльності враховувати три компоненти: пізнавальний, емоційний й поведінковий. Тільки маючи певні уявлення та знання про інші національності, їх звичаї та обряди дитина може сформувати до них своє ставлення. Адже часто дорослі навіюють дитині негативні стереотипи щодо певної національності, що в свою чергу, формує неприязне ставлення дитини до представників даної національності. Вихователю слід забезпечити необхідний інформаційний простір та сюжетно-розвивальне середовище, яке сприятиме накопиченню досвіду різних контактів з об'єктами навколишнього світу, рефлексії цього досвіду та інтеграції вражень у цілісну картину світу. Без емоційного компоненту навчання дітей теж не буде ефективним. Щоб зацікавити їх певною інформацією, цю інформацію слід перевести в емоційну площину. Дитина повинна відчувати радість, гордість, сум, співпереживання, злість чи розчарування. Тільки відчувши живі емоції, вона зможе сформувати свою життєву позицію та закріпити її в поведінковій діяльності. Допоки мова йде тільки про теоретичні поняття без прив'язки до конкретних людей, подій, вчинків дана інформація не вважається засвоєною.

Щоб забезпечити дітей інформацією про традиції і сучасну культуру людей, що живуть у Закарпатті, їх слід ознайомити з життєвим простором в якому жили та живуть зараз етнічні представники нашого краю. У першу чергу ознайомити дітей з тим, як прикрашали свій будинок, посуд, одяг, меблі українці різних регіонів Закарпаття та представники саме тих національностей, діти яких відвідують нашу групу. Таким чином, наочно можна показати дітям певні особливості народних промислів, які яскраво виявляються в художніх ремеслах: вишивці, гончарному виробництві, плетінні, різьбі по дереву тощо; звичаї, обряди, традиції даних національностей. Доречним буде залучення до цієї праці батьків, оскільки, саме вони володіють цікавою та достовірною інформацією про

свої національні особливості. Батькам можна запропонувати принести для ознайомлення предмети домашнього вжитку, оздоблені автентичними візерунками, розповісти та показати техніку їх виготовлення. Діти середньої та старшої групи можуть відтворювати національні елементи в своїй роботі на заняттях з художньої праці, ліплення, малювання та у самостійній роботі. Надзвичайно ефективним було б проведення батьками майстер-класу для дітей з елементами народних промыслів (ткацтва, плетіння, оздоблення посуду, писання писанок тощо).

Необхідно зробити акцент на тому, які основні професії поширені на території краю. Звернути увагу дітей, що вид діяльності їхніх батьків залежить не від національної приналежності, а від географії проживання. У гірських районах – це скотарство, різьба по дереву, ткацтво; у низовинних – виноградарство, птахівництво тощо [10, с. 158].

Вихователь повинен завжди знаходити можливість для того, щоб непомітно підкреслити унікальність кожної національності та їх спільні риси. Сприятиме формуванню у дітей полікультурного виховання використання на заняттях, святах та розвагах тематики кулінарних уподобань різноманітних національностей, що живуть на Закарпатті. Оскільки, незважаючи на те, що є страви, які у побуті ототожнюються з певною національністю (бограч, гуляш, лечо, лоці-печенє, перкелт, попрікаш, рокот-крумплі – закарпатські угорці; різні види токану – закарпатські румуни; бухти, страпачки – закарпатські словаки; шніцель та яловичина по-швабськи – закарпатські німці; гурка, смажені рубці – закарпатські роми тощо) є багато страв, де важко визначити, якій із національностей вони належать. З давних-давен на Закарпатті готують голубці, деруни, млинці, холодець та інші страви, які вже важко назвати національною стравою якогось конкретного народу. Такого роду заняття сприятимуть усвідомленню того, що, незважаючи на відмінності, між звичаями, обрядами, кулінарними уподобаннями національностей, які проживають на території Закарпаття, вони мають багато спільного [10, с. 159].

Доречним буде також порівняння страв, що вже знайомі дітям із новими, досі невідомими або мало відомими стравами. Наприклад, до невідомих найпопулярніших страв кримських татар відносяться: шиш-кебаб – шашлик з баранини, конини або індички; імам-баїлди – баклажани, фаршировані овочевим асорті з перцю, помідорів, цибулі, часнику, петрушки та з додаванням родзинок; лагман – суп з локшини; долма (толма, сарма) – маленькі голубці, загорнуті у виноградне листя (цікаво, що в Закарпатті теж, ще з ХІХ століття в деяких селах практикують виготовляти такі голубці); кубете – соковитий пиріг з бараниною, картоплею та цибулею; ечпочмак – пиріжок із дріжджового тіста з додавання начинки з картоплі, м'яса та цибулі. А ось чебуреки та плов – найпопулярніші страви серед татар, уже встигли прижитися до смакових уподобань закарпатців. Також, набуває популярності пахлава – улюблені солодощі татар. Що стосується національної кухні афроукраїнців та індусів – вона є занадто специфічною і потребує таких інгредієнтів, які дуже часто не можна знайти в Закарпатті.

Ознайомлюючи з національними стравами даних народів, ми можемо отримати необхідну інформацію від батьків та родичів дітей даних національностей, які відвідують групу. За потреби, можемо використовувати відеозаписи, презентації, фотографії з сімейного альбому тощо.

Ще на початку ХХ ст. директор Пряшівського закладу з підготовки вихователів та вчителів Мігаль Ланг розумів важливість та актуальність мовного питання в полікультурному середовищі Закарпаття. Він розробив методику навчання угорській мові (на той час, державної мови на території краю) в неугорськомовних дошкільних закладах та початкових школах [11, с.135]. Педагог звернув увагу на те, що майже в кожній групі поряд із дітьми корінної національності є декілька дітей угорської національності. Як стверджував М.Ланг, чим більша кількість дітей, які володіють державною мовою – тим легшим буде вихователю навчити дітей розмовляти державною мовою, адже з кожною такою дитиною педагог виграє додаткового «вчителя».

Як бачимо, з плином часу, ситуація, що стосується розподілу дітей у закладах дошкільної освіти Закарпаття, суттєво не змінилася. На даний час,

майже немає жодного закладу, який відвідували б діти тільки однієї національності. Тому, залучитися підтримкою «дитини-вчителя» може кожен вихователь. Зокрема, педагог підкреслював, щоб досконало навчити дітей угорської, тобто держаної на той час мови, вихователю необхідно володіти рідною мовою тих дітей, яких він має намір навчати. На його думку, «без знання рідної мови не можна налагодити духовний зв'язок ані з дітьми, ані з їх батьками; без знання їхньої культури не можна привити любов до угорської ...» [7, с. 52].

Однією з умов формування полікультурного виховання та ефективного навчання дітей дошкільного віку державній мові є забезпечення можливості для постійного прослуховування правильного мовного зразку та створення відповідного мовного середовища, що сприятиме використанню набутих знань на практиці. Використання в закладі дошкільної освіти художніх творів різних народів сприятиме формуванню міжкультурних і міжнаціональних зв'язків. Народний фольклор та твори закарпатських письменників допоможуть вихователю залучити дітей до багатонаціональної спадщини Закарпаття.

Навчаючи дітей неукраїнської національності державній мові, слід насамперед усвідомити, що українська мова для них є іноземною і може відрізняється від рідної мови і за походженням, і за граматичною структурою [12, с. 183]. Також неможливо вивчати іноземну мову, не беручи до уваги культурні компетенції дітей, адже кожна мова несе в собі характерні риси певної культури і зазнає на собі вплив іншої культури.

Вихователю слід прагнути організувати навчальний процес таким чином, щоб іноземна мова вивчалася як феномен національної культури, як «мовна модель» цього світу і цієї культури. Створити умови для розвитку соціокультурного компонента та забезпечити в кінцевому результаті повноцінне міжкультурне спілкування і взаєморозуміння, тобто діалог культур [11, с. 136], дотримуючись при цьому вікових особливостей дітей, активізації мисленнєвої діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та ін.), розвиток різних видів пам'яті тощо.

Досліджуючи психологію навчання іноземних мов, В.Артемов дійшов висновку, що у мові відсутній безпосередній зв'язок з мисленням, цей зв'язок опосередковується дійсністю та досвідом і виступає в слововживанні. Основна відмінність людей, що говорять різними мовами, полягає не у відмінності мислення різними мовами, а в незбігові семантичних полів слова [12, с. 183]. Діти, навчаючись рідній мові, знаходять прямий зв'язок слова і поняття, слова і предмета, між ними не існує третього члена. Проте, під час вивчення іноземної мови між словом та поняттям, словом та предметом – виступає третій член у вигляді рідної мови. Наприклад, діти угорської національності, вивчаючи українською мовою слово «хліб», чуючи це слово, дивляться на хліб (предмет) ототожнюють його зі словом рідної мови (kenyer [кеньир]) і вивчають слово «хліб», розуміючи, про що йде мова. Так само, діти словацької національності вивчаючи українською мовою слово «хліб», чують це слово, дивляться на предмет, ототожнюють його зі словом рідної мови (chlieb [хльєб]).

На нашу думку, і зараз, доречним вважаємо використання методики навчання іноземної мови, запропонованої М. Лангом, яку він активно використовував на початку ХХ століття при навчанні державної мови дітей неугорської національності. За його методикою, навчання дітей іншої національності українській мові слід розпочати з використання елементів невербальної комунікації, а саме міміки, жестів, рухів. Ця рекомендація базується на спостереженні, що за допомогою невербальної комунікації можуть порозумітися люди різної національності. Навіть, не знаючи мови, використовуючи схожі рухи та вираження емоційних станів, ми можемо передати свої почуття, емоції, настрої тощо. Для того, щоб діти не просто порозумілися один з одним, а й вивчили мову, невербальну комунікацію слід об'єднувати з вербальною. Наприклад, не називаючи слово, яке визначає даний емоційний стан, можна дитині посміхнутися, і повторити декілька разів: «Я посміхаюся», показуючи при цьому жестом руки на себе «Я» і при цьому звернути увагу дитини на посмішку – «Посміхаюся». Якщо, у відповідь дитина нам теж посміхнеться, слід показавши жестом руки на дитину повторити: «Ти»

звернути увагу дитини на посмішку – «Посміхаєшся». У даному випадку відпадає потреба у використанні перекладу відповідних слів на угорську мову «Én mosojgok», «Te mosojgysz» ([ин мошойгok], [те мошойогс]) чи словацьку мову «Ja sa usmievam», «Ti sa usmievas» ([я са усмевам], [ті са усмеваш]). Проте, в словацькій мові частіше вживають вираз «Usmievam sa», «Usmievas sa» ([усмевам са], [усмеваш са]). Це аналогічно звичному для закарпатців «усміхаюся» та «усміхаєшся». Залежно від того, на якому слові у нас акцент (чи просто на посмішці чи на конкретизації особових займенників «Я» і «Ти») можемо вживати таке словосполучення. Доречно, в різних видах діяльності закріпити вживання як одного, так і іншого виразу, таким чином, дитина, правильно розуміючи значення слів, буде повторювати, показуючи на себе «Я посміхаюся» і, показуючи на нас, говорити «Ти, посміхаєшся». Аналогічно, слід навчати дітей словам, які означають дію (дієслова). Так відпадає потреба у використанні третього ключового елемента (слова рідної мови), це в свою чергу спрощує запам'ятовування слова української мови.

Використовуючи мову рухів, можна показати практично всі дієслова «Я іду», «Я сиджу», «Я лежу», «Я їм», «Я п'ю» тощо [12, с. 183].

Розпочинати навчання мови слід з чіткого закріплення дітьми змісту, що означає жест «вказівний палець направлений на предмет» і розуміння поставленого на українській мові запитання: «Що це?» та «вказівний палець направлений на живу істоту» і розуміння поставленого на українській мові запитання: «Хто це?». Таким чином, заодно, ми навчаємо дітей, що відноситься до живих, а що до неживих об'єктів.

Знову переконуємося в доречності слів М.Ланга, що вихователю необхідно володіти рідною мовою тих дітей, яких він має намір навчати, оскільки вихователь повинен чітко знати та відчувати граматичні відмінності державної та рідної мови дітей. Для українців неможливо уявити собі спілкування без родової приналежності, натомість, в угорській мові нема категорії граматичного роду. Тому, навчаючи угорських дітей українській мові, необхідно звернути їх увагу на родові відмінності. Показуючи на дівчинку, жінку слід казати «Вона», на

хлопчика чи чоловіка – «Він». Також, важливо звернути увагу дітей на зміну закінчення відносно того, про кого йде мова. Якщо «Вона – то «пішла», «сіла», «мила» тощо, якщо «Він – то «пішов», «сів», «мив» тощо. Середній рід слід пояснювати після того, коли дитина добре усвідомить відмінності, і правильно вживатиме закінчення жіночого та чоловічого роду: «Воно – то «пішло», «сіло», «мило» тощо.

Найважливіше завдання вихователя під час навчання дітей дошкільного віку іноземній мові, це підготовка мовленнєвого апарату дитини до вимовляння звуків даної мови. На це слід звернути поглиблену увагу. Адже, іноді через невміння правильно вимовити звук, дитині важко опанувати іноземну мову, оскільки викривлений, неправильно вимовлений звук повністю змінює значення слова або спотворює його до непізнаваності. Наприклад, в українській мові на відміну від угорської, є звук [х], який дітям угорської національності важко вимовляти і, зазвичай, вони його плутають зі звуком [г]. Тому, вихователю слід підбирати відповідні звукосполучення, де б чітко вимовлялися звуки [х], [г], [к], [г].

Для цього оптимальним буде наслідування звуків живої та неживої природи, де зустрічаються дані звуки. Саме з метою підготовки мовленнєвого апарату до розмовної мови, дитину в ранньому віці навчають наслідувати звуки, які вимовляють тварини «порося каже: хрю-хрю-хрю», «собака каже: гав-гав-гав», «ворона каже: кра-кра-кра», «гуска каже: га-га-га» і т.д. Так само ми повинні діяти і при вивченні іноземної мови. Чим частіше ми запропонуємо дитині вживати дані звукосполучення, тим швидше вона до них звикне і вимова їх стане чіткішою. Якщо немає можливості показати живі об'єкти, ми можемо використовувати картинки з зображенням тварин: поросяти, собаки, ворони, гуски тощо. Звичайно, для цієї цілі найкраще підходять скоромовки, смішинки, дражнили тощо [12, с. 184].

Важливо пам'ятати, що під час вивчення іноземної мови на означення певного предмету чи об'єкту слід вибрати спочатку тільки одне слово і, під час його показу або розмови про нього, намагатися завжди вживати саме це слово.

Таким чином, ми закріпимо в пам'яті дитини дане слово. Наприклад: якщо, вперше ознайомлюючи дитину з собакою, пояснюємо, що українською мовою це «собака», то недоцільно наступного разу показуючи картинку з відповідним зображенням й казати, що це: «собачка», «песик», «щенья». Тим більше, що в угорській мові не вживають стільки різновидів даного слова. Щоб показати відмінність, що мова йде про маленького чи великого собаку кажуть: „kis kutyá” [кіш кутьо], тобто додають слово „kis” [кіш], що в перекладі означає «мала, малий, мале» або „nagy kutyá” [нодь кутьо], що в перекладі означає «велика, великий, велике». Оскільки, багате вживання синонімів даного слова може дитину суттєво збити з пантелику, їй буде важко зрозуміти, чому ми міняємо назву даної істоти. Цього принципу, ми дотримуємося під час навчання всіх іншомовних слів, які вивчає дитина. І тільки тоді, коли вже дитина добре засвоїла їх значення, можемо доповнювати словниковий запас дитини даними синонімами, причому, провівши аналогію на рідній мові [12, с. 185].

Також, однією з особливостей угорської мови є відсутність лексичного наголосу. В угорській мові є тільки синтаксичний, логічний наголос, місце якого постійне – на першому складі слова. Також, він не є фонематичним, тобто не виконує функції розрізнення значення слів [1, с.276]. Тому, зазвичай, угорцям дуже важко дається правильне вживання наголосу. Ефективним методом закріплення у дітей відчуття наголосу є використання усної народної творчості, фольклору та поезії.

У наш час в закладах дошкільної освіти досить часто використовують для кращого засвоєння інформації прийоми мнемотехніки. Як відомо, мнемотехніка – це система різних прийомів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті, шляхом утворення додаткових асоціацій. До прикладу, малюнки використовують для заучування букв алфавіту, коли на певну букву є зображення предмета, який починається на таку букву, або використовують метод аналогії, коли порівнюють на що схожа та чи інша буква чи цифра. Досвід роботи з дітьми дошкільного віку показує, що за такою методикою дітям легше дається заучування цифр, літер тощо. Дитині легше скласти плавну розповідь за

сюжетом казки чи оповідання, якщо вона опирається на сюжетні малюнки до них.

Цікаво, що в дошкільних закладах Закарпаття початку ХХ ст. дуже активно використовували методику навчання віршів за малюнком, засновану на мнемотехніці. Дана методика спрощувала заучування представниками інших національностей навіть великих віршів. Вихователі підібрали необхідний для вивчення напам'ять віршований твір та до кожного змістовного ряду вірша малювали відповідний малюнок. З огляду на те, що не всі вихователі вміли чітко зобразити зміст віршів, на сторінках журналу «Дошкільне виховання» (який видавався з кінці ХІХ століття) майже в кожному номері друкувалися рекомендовані для навчання напам'ять вірші, з відповідними малюнками [7, с.52]. За допомогою малюнків діти поповнювали свій словниковий запас новими словами угорської мови, які потім плавно переходили у повсякденне вживання. Розглядаючи малюнки, вихователь спочатку показувала, які слова використовуються в даному вірші, розповідала зміст віршованого твору. Ефективність представленої методики в тому, що її можна використовувати для заучування віршів як на рідній, так і на іноземній мові. Звичайно, якщо йдеться про вивчення іноземної мови, тоді слід приділити більше уваги на ототожнення малюнка зі словом, його заучування та правильного відтворення. Оскільки, малюнки до віршів часто носять схематичний характер, необхідно переконатися, що дитина правильно інтерпретує малюнок і називає його словом. І тільки після ретельного розучування окремих слів можна переходити до власне заучування вірша. Окрім того, чітко, естетично виконаний малюнок допомагає формуванню у дітей естетичного смаку, почуття прекрасного, розвиває уяву, візуальну пам'ять, вміння самостійно відтворювати нескладні сюжети за малюнком.

Незважаючи на свою ефективність, дана методика має один недолік. На жаль, не кожен зміст вірша можна чітко відтворити на малюнку. Деякі вірші краще не намагатися відтворювати в малюнку, особливо, якщо йдеться про іноземну мову, оскільки неправильне тлумачення дитиною зображення буде радше заважати, ніж допомагати у засвоєнні тексту. Переглядаючи в Інтернеті,

малюнки рекомендовані для заучування віршів на українській мові, ми часто зустрічаємо неграмотно виконані зразки. На жаль, заборонити поширювати такі зразки не можемо, тому, вихователь сам повинен розуміти, що доречно використовувати, а що, ні. Звичайно, найкраще, якщо вихователь сам уміє малювати і разом з дітьми виготовляє такі схеми. Доречним буде порадитися з дітьми, як ми можемо зобразити на малюнку те, чи інше слово.

Таким чином, діти краще запам'ятають малюнок-підказку. Рекомендуємо, уважно прочитати вірш і продумати можливості виконання сюжетних малюнків до кожного з рядків віршу.

Наведемо схему заучування вірша за допомогою малюнків на рідній та іноземній мові.

*Методика заучування напам'ять вірша за допомогою малюнків
на рідній мові:*

1. Вибрати необхідний вірш (такий, який піддається схематичному замальовуванню);
2. Намалювати схематичні малюнки до кожного змістового ряду вірша;
3. Прочитати дітям вірш;
4. Читаючи другий раз, показувати картинки, при цьому розшифровуючи намальовані на малюнку деталі;
5. Запропонувати дітям розповідати вірш разом з вихователем, при чому показуючи на малюнках вірний порядок слів в рядках;
6. Запропонувати дитині самостійно розповісти вірш (вихователь показує на малюнку необхідні слова).

Пункт номер чотири та п'ять слід повторювати декілька разів залежно від потреби групи. Слідкуємо, щоб, за можливості, кожна дитина повторити вірш самостійно.

*Методика заучування напам'ять вірша за допомогою малюнків
на іноземній мові:*

1. Вибрати необхідний вірш;
2. Намалювати схематичні малюнки до кожного змістового ряду вірша;

3. Прочитати дітям вірш;

4. Показати на малюнку нові слова (наприклад: на малюнку намальований м'яч, без того, щоб називати його на рідній мові, вихователь зразу показуючи на малюнок каже «м'яч», діти декілька разів повторюють і закріплюють нове слово). Не рекомендується вивчати вірш, де є більше двох-трьох незнайомих слів. Тоді попередньо потрібно провести роботу по розучуванню невідомих слів за малюнками.

5. Коли діти добре закріпили зміст кожного слова, зображеного на малюнку, необхідно знову прочитати дітям вірш, читаючи, показувати картинки, при цьому розшифровуючи намальовані на малюнку деталі;

6. Запропонувати дітям розповідати вірш разом з вихователем, при чому показуючи на малюнках правильний порядок слів в рядочках;

7. Запропонувати дитині самостійно розповісти вірш (вихователь або сама дитина показує на малюнку необхідні слова) [7, с.52].

Організуючи вивчення іноземної мови, слід пам'ятати, що кінцевим результатом опанування мови є спілкування дітей цією мовою з іншими. Тому вибір тематики навчання слід якомога наблизити до життєвих ситуацій, які переживає дитина.

У наведених вище прикладах ми показали зразки навчання українській мові дітей угорської національності, але дану систему роботи ми можемо використовувати для навчання державної мови дітей різних національностей, які відвідують заклад дошкільної освіти та забезпечити навчання мов національних меншин дітьми української національності.

З метою полікультурного виховання вихователю слід забезпечити дітям можливість звертатися один до одного на рідній для дитини мові. Вихователю не слід робити винятки і обирати для навчання мову тільки декількох дітей або тих яких є більше. Якщо в групі є хоч одна дитина іншої національності, вихователь повинен розучити з дітьми основні фрази на її мові, які використовуються при вітанні, прощанні, знайомстві, під час свят тощо.

Під час навчання вихователь повинен виділити спільне та особливе для цієї мови. Підводить дітей до висновку, що незважаючи на нашу різноманітність, особливість, між нами є багато спільного.

За методикою навчати дітей мови потрібно за такою системою:

- **називаймо словом те, що найбільше зацікавило дитину.** Зазвичай, ми звикли навчати дитину тому, що ми вважаємо за потрібне. Проте, якщо вдуматися в рекомендацію М.Ланга, ми зрозуміємо надзвичайну ефективність даної рекомендації. Кожна людина з більшим ентузіазмом та зацікавленістю, а тим самим із більшою ефективністю буде навчатися тому, що її цікавить, що привернуло її увагу, а не тому, що її навчають примусово. Так само дитина. Якщо вона не відчуває зацікавлення до даного предмету чи теми, вона це не вивчить. Тому, при вивчанні державної або іноземної мови, звертаємо увагу на те, чим любить гратися дитина, що робить, чого хоче, і використавши її зацікавлення навчаємо мови;

- **спочатку вивчаємо дієслова.** Життя людини пов'язане з діяльністю. Де б вона не була – вона щось робить, чимось займається. Навіть елементарні життєві потреби пов'язані з дією (хочу їсти, хочу спати, хочу гуляти тощо). Тому, для того, щоб забезпечити ефективну взаємодію між дітьми або дітьми та дорослим, слід передусім опанувати дієслова. Найефективніше дитина вивчає мову при називанні дій, які щоденно повторюються. Це такі, як: «Доброго ранку, діти!», «встаньте», «сядьте», «йдіть на подвір'я», «йдіть в групу», «біжіть», «плескаймо», «співаймо», «граймося» тощо;

- коли вже дитина вивчила і добре розуміє значення дій, їх можна **поєднати з займенниками** (я, ти, він, вона, воно) **та різними іменниками**, які означають предмети, що виконують дані дії. Предмети теж обираємо з близького оточення дитини. Не забуваємо звертати увагу дитини на родові та множинні відмінності. Слідкуємо за правильними закінченнями та вірним наголосом;

- після того, як дитина вільно складає словосполучення з двох слів, **шукаємо відповідний віршик** в якому закріпимо набуті знання;

- *використавши просту мелодію з двох тактів, наспівуємо зміст віршика* на дану мелодію. Ритм, системне чергування підйому та спаду голосу – подобаються дітям. За допомогою наспівування діти краще закріплюють вірш;

- *гра* – це найефективніший засіб розвитку та закріплення розмовної мови та найдоступніший вид діяльності для дитини. Саме через ігрову діяльність стає можливим як заучування нових слів (через дидактичні ігри), так і заучування та вдосконалення фраз, які конче необхідні дитині в повсякденному житті (через сюжетно-рольові ігри) [5, с. 49-55]. Зазвичай, в грі повторюються певні дії, які супроводжуються словами. Діти легко засвоюють ці слова та змістове наповнення гри. Для навчання дітей іноземної (державної) мови, взаємодії один з одним, розвиток у них навичок доброзичливого, толерантного, шанобливого ставлення один до одного ефективними стануть усі види ігор:

театралізовані ігри відкривають простір для участі дітей у різних видах самостійної художньої діяльності, сприяють виробленню естетичного смаку тощо;

сюжетно-рольові ігри допоможуть дітям розучити прості діалоги;

народні ігри розвивають мовлення, сприяють кращому розумінню національного образу світу;

рухливі ігри – сприяють створенню позитивного мікроклімату, дружніх стосунків між дітьми;

дидактичні (навчальні) ігри розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюючи інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе [9, с.125].

Використовуючи виховний потенціал гри, вихователь повинен показати спільність мети, ціннісну єдність цих ігор різних національностей, які мешкають у Закарпатті. Звернути увагу дітей, що серед народних ігор багато однакових за своїм змістом і відрізняються тільки за назвою, атрибутикою, національним колоритом чи віршованим супроводом.

Етнокультурний компонент сприяє створенню емоційного фону, збуджує

інтерес, підвищує рівень мотивації навчання. Зазвичай, дітям цікаві як закарпатські, українські народні ігри: «Квочка», «Цімборка», «Цінторія», «Мак», «У ведмедя у бору», «Мишоловка» та ін., так й ігри інших народностей: словацькі – «Zahrajte mi, muzikanti...» («Заграйте мені музики»), «Podme na huby do lesa» (Ходім за грибами до лісу»), «Tancuj, tancuj, vykrucaj, vykrucaj...» («Танцюй, танцюй, вивертайся...») та інші., угорські – «Ég a gyertya» («Горить свічка»), «Lánc, láns, eszterlánc» («Ланцюжок, ланцюжок, естерланц»), «Nyuszi ül a fűben» («Зайчик сидить в траві»), «Bújj, bújj, zöld ág» («Рости, рости зелена гілочко») та інші [6, с.417];

- *заняття з художньої праці, ліплення, малювання* теж стануть потужним джерелом навчання дітей іноземної (державної) мови. Оскільки, саме через трудову діяльність формуються найнеобхідніші життєві навички, моральні якості та соціалізація дітей дошкільного віку. Проте, слід пам'ятати, що якщо нашою метою є навчання мови, то в ході діяльності слідкуємо за тим, щоб називати не занадто забагато слів, а тільки ті, які найбільше подобаються дітям [8, с. 472-473].

Незамінним методом полікультурного виховання та навчання мови є заняття з музичного виховання. Під час занять та самостійної музичної діяльності, діти вчаться слухати музику, співати, танцювати, виконувати ролі у театралізованих виставах тощо. Незаперечним є той факт, що музичне мистецтво має величезне значення в розумовому, моральному, естетичному і фізичному вихованні дітей дошкільного віку. Музика вчить дитину слухати, чути, уявляти те, що чуєш, розвиває зорове і слухове сприйняття, слухову пам'ять, образне і асоціативне мислення.

Одним із елементів музичного виховання в закладі дошкільної освіти, який можна ефективно використовувати з метою полікультурного виховання дітей дошкільного віку, є ознайомлення дітей з музичними інструментами. При ознайомленні з народними музичними інструментами, рекомендуємо використовувати ті, які поширені на території краю. По-перше, слід звернути увагу на ті музичні інструменти, які притаманні всім народностям, що

проживають на території Закарпаття, наприклад: бубон, сопілка, скрипка, цимбали та ін. Згодом, звернути увагу дітей, що є ще музичні інструменти, які притаманні певному окремому народу: дрімба, трембіта – українські; бугай, волинка – угорські; балалайка, бубонці – російські; гітара, мідний глечик – ромські; думбелек – парні литаври, які представлені як два горщики різних розмірів, на них натягнуто шкірні мембрани, чубук давул (великий барабан) лівою рукою б'ють тонкою тростиною, а правою рукою б'ють калаталом, давул (великий барабан) – лівою рукою тримають мідну тарілку, правою рукою б'ють калаталом – кримських татар, та ін. Таким чином, можна виділити самотність і неповторність кожного народу [6, с. 416-417].

У закладах дошкільної освіти систематично проводять різноманітні святкові заходи. Рекомендуємо у сценарій свят вводити фольклорний матеріал державною та рідною мовою дитини. У доступній для дітей формі проводити вечори розваг, присвячені національним святкам, традиціям та обрядам. Передусім рекомендуємо знайомити дітей з найбільш відомими і значущими святами різних народів, які живуть на Закарпатті і в основному тих національностей, представники яких відвідують дошкільну групу. Одним із обов'язкових видів музичної діяльності в закладах дошкільної освіти є танці, які можуть слугувати ефективним методом полікультурного виховання дітей. Використання яскравої атрибутики сприяє підвищенню якості руху та емоційного настрою. Наприклад, під час виконання українського таночку, дітям до рук можна дати віночки або стрічки, угорського – кошики або глечики, циганського – брязкальця, бубни, або хустинки тощо. Народна музика та спів тісно пов'язані з мовою, естетичними і народними традиціями, звичаями, духовною культурою народу. Під час використання фольклорних зразків музичному керівнику слід наблизити атмосферу заняття до народного побуту і традицій, поєднати у свідомості дошкільнят культурне минуле з їхнім теперішнім досвідом.

Полікультурне виховання дітей дошкільного віку повинне сприяти розвитку мови (державної та рідної), формуванню толерантності в

міжнаціональному спілкуванні, охоплювати відомості з регіонального краєзнавства, пов'язаного з історією, культурою, звичаями і побутом народів Закарпаття, вдосконалювати знання з етики, естетики, екології на доступному їхньому віковому сприйняттю рівні.

1.3. Букварі для початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XX століття: структурно-змістові особливості

Українська педагогічна наука набула чималого досвіду організації виховання підростаючого покоління. Вагомим внеском до неї стали ідеї К. Ушинського, О. Духновича, Б. Грінченка, С. Русової, Г. Ващенка, а також праці А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Основні напрями виховання на сучасному етапі досліджено українськими вченими в аспектах пріоритетності національного та родинного виховання (В. Скуратівський, М. Стельмахович, Б. Ступарик); громадянського виховання в системі чинників усебічного впливу на особистість (П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний, О. Сухомлинська); християнської моралі як першооснови формування духовності школярів (А. Вихрущ, О. Вишневський, Я. Войтенко та ін.).

Дослідниками встановлено, що впродовж тривалого часу першим підручником у житті дитини є буквар як засіб формування перших цілісних уявлень про довкілля, що виконує низку актуальних виховних завдань. У педагогічній літературі розглянуто окремі аспекти дидактичного змісту букваря (дослідження Т. Лубенця, Б. Саженок та ін.); найефективніші методи опанування грамоти в сучасних умовах (Н. Скрипченко, М. Вашуленко та ін.). Виховну спрямованість букварів вивчено недостатньо. Лише в дисертаційному дослідженні Н. Кузьменко «Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857–1997)» зроблено перші спроби узагальнити й систематизувати теоретичний та практичний досвід відомих українських учених зі створення шкільних підручників для національної початкової школи.

Цікавим у плані створення підручників, зокрема букварів, є досвід Закарпаття другої половини XIX – початку XX століття. Адже, історія Закарпаття багатогранна й унікальна. Велика кількість національностей та представників різних релігійних конфесій упродовж століть мирно співіснували на його території, взаємозбагачуючи культуру, традиції та освіту одне одного. Унікальним є географічне розташування Закарпаття, адже воно межує з чотирма європейськими державами: Польщею, Румунією, Словаччиною та Угорщиною. Предметом нашого дослідження є букваротворення для початкових шкіл Закарпаття упродовж майже ста років. Цей період у історії Закарпаття мав свої особливості, пов'язані передусім із його державною приналежністю (географічним розташуванням): до 1919 р. – до Австро-Угорщини, 1919-1939 рр. – Чехословаччини, 1939-1944 рр. – Угорщини. Закарпатська освіта та шкільництво розвивалися в контексті описаних вище змін і залежали від сукупності соціально-економічних, суспільно-політичних та культурно-освітніх чинників. Разом з тим, чимало прогресивних ідей не втратили своєї актуальності й у наш час. Ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання педагогічної спадщини забезпечить дотримання принципів єдності, спадкоємності та наступності поколінь у розвитку педагогічної науки. Звернення до першоджерел, в яких відображено надбання й традиції національної системи виховання в минулому, допоможе осмислити сучасність, віднайти провідні напрями подальшого розвитку української педагогіки.

Поява на закарпатських землях «Книжиці читальної для починаючих» О. Духновича у 1847 р. в Будині знаменує собою новий етап розвитку рідномовної освіти. Буквар О. Духновича відкривається текстом: «Изображение древныхъ и новыхъ Писменъ славенскихъ, печатныхъ, и рукописныхъ». Під «славенськими письменами» автор називає кирилівські букви, якими надруковано буквар, а під поняттям «новихъ писменъ славянскихъ» - гражданський шрифт, якого в букварі нема можливо через те, що його не було і в університетській друкарні в Будині. Для визначення системи виховних орієнтирів букваря О. Духновича, доцільно коротко проаналізувати стан освітньої системи на

закарпатських землях цього періоду, оскільки виховні ідеї, спрямованість навчання та виховання завжди визначаються суспільними умовами та обставинами. Вихід букваря О. Духновича припав на період перебування закарпатських земель у складі Австро-угорської імперії, що, безперечно, відбилося на розвиткові освіти й науки. Після смерті відомого закарпатського духовно-політичного та культурно-освітнього діяча А. Бачинського (1732-1809) поступово наростає хвиля мадяризації Закарпаття. Постать мукачівського єпископа, поборника національного розвитку русинського народу А. Бачинського є відправним пунктом екскурсу в історію шкільної освіти на Закарпатті, оскільки він підтримував політику освіченого абсолютизму королеви Марії-Терезії (1717 – 1780). Зокрема, у 1777 р. Марія-Терезія видала закон про загальну освіту – *Ratio educationis*, згідно з яким Угорщина була поділена на дев'ять освітніх округів. Центром одного з них став Ужгород [19, с. 22]. Відповідно до закону, народні школи, які знаходилися на території тодішніх закарпатських земель, отримали право викладання рідною «материнською» мовою. Відтепер тут працювало близько 200 шкіл з українською мовою навчання [8, с. 12]. Отже, однією із заслуг А. Бачинського є запровадження в усіх народних школах рідномовного навчання. Більше того, він закликав духовенство, яке на той час було поширювачем освіти серед простого народу, «щоби навчилося свого материнського руського язика» [Цит. за: 8, с. 16]. Але вже у 1790 р. австрійський імператор Леопольд II видав указ, згідно з яким у всіх школах Угорщини угорська мова стала обов'язковою, а на посаду вчителя допускався лише той, хто добре володів нею [8, с. 13]. Саме в таких умовах занепаду культурного життя закарпатського народу О. Духнович видав свій буквар «Книжниця читальная для начинающих» (1847 р. - перше видання). Буквар мав незвичайний успіх серед простого люду: за короткий час він витримав іще три видання (1850, 1852, 1854). Спричинило таку популярність підручника, зокрема, й те, що після угорської революції 1848-1849 рр. новостворений уряд лояльно ставився до представників неугорських національностей. Зокрема, незадоволенням національних меншин скористалася Габсбурзька династія, яка

уклала союз зі слов'янським населенням своєї імперії, надавши йому ширші можливості для національно-культурного розвою. Як наслідок – у багатьох закарпатських селах відкрилися народні школи з руською мовою навчання, учням яких, власне, й потрібні були нові букварики. Однак, вже у 1867 р., коли між Австрією та Угорщиною був укладений договір про врегулювання державно-правових відносин в рамках Габсбурзької монархії, розпочалась відверта мадяризація русинського населення, яка тривала до 1919 р. Наприклад, згідно зі статистичними показниками, у 1880 – 1890 рр. число русинських шкіл зменшилося з 393 до 211, тобто на 182 школи; з 1890 – 1900 рр. їх кількість зменшилася з 211 до 95, тобто на 116 шкіл. А в 1907 р. було ухвалено закон, який призвів до закриття шкіл з національними мовами навчання, у тому числі й русинськомовні [14, с. 9].

Перш ніж приступити до аналізу структурно-змістових особливостей букваря, декілька зауваг про педагогічні погляди О. Духновича, який вважав, що доля людства, а отже, й доля русинів, знаходиться в його ж руках: усе залежить від добродесного виховання - і соціальна й національна свобода, і матеріальні статки, і добробут простих людей. Тому великого суспільного значення він надавав вихованню, підкреслював його вирішальну роль у формуванні особистості. Це впливає із визначення О. Духновичем мети виховання: «Наставления [тут: виховання – О.Ф.] прямой конец или прямое направление да будет человечество, или, как кажется, людскость, человеколюбие... понеже человечество в гражданской жизни есть самая большая добродетель ... Наставление детей во обществе человеческом есть наиболее нужное, ибо люди, обще в товариществе живучи, без наставления были бы подобны неразумным сотворениям... и так общество человеческое подобное было бы скотам и зверям... протого человечество токмо через наставление может содержати» [10, с. 8]. Мета виховання впливає із суспільного ідеалу О. Духновича, в основі якого – загальнолюдська солідарність, рівність, просте трудове життя, яке досягається за рахунок моральної перебудови, духовного вдосконалення людей, зокрема, розвитку добродесності та гуманізму. Питання моральності педагог розглядав у

дусі християнського вчення про добро і зло. Звідси й впливає єдність морального та релігійного виховання у виховній концепції О. Духновича: «в молоді серця заскіпити страх божий» [10, с. 38]. Висока моральність, добродієність акумулюють у собі глибоку синівську любов до рідного краю. Отож виховання патріотизму в добу національного поневолення русинів, було надзвичайно актуальним: «Учителю також на совести да будет, у детей народолюбство збудити и в сердца их заскыпты любов до своєї народности, ибо человек без народности подобно волку блуждающему, котрому всякий лес, где найде себе пожитность, отчизниной будет» [10, с. 59]. На принципах виховання у праці побудована вся виховна теорія О. Духновича. Він вимагав зробити працю основою виховання, трудові процеси розглядав у тісному зв'язку з іншими сторонами формування особистості – фізичною, моральною, розумовою та естетичною. Тому педагог закликав батьків : «Дай сину твоєму здоровий розум, дай йому добрий нрав, дай йому науку, способность, трудолюбие» [10, с. 4]. На думку педагога, трудове виховання має враховувати вікові особливості школярів, не перевантажувати їх, не змушувати до непосильної праці: «В упражненіях телесних учитель да позорствует весьма на возраст и на состав тела учеников своих» [10, с. 36] Звідси впливає необхідність правильного фізичного виховання. Зокрема, О.Духнович перший із закарпатських педагогів наголосив на ролі фізичного виховання в процесі формування особистості, довів, що завдяки фізичним вправам «душевні і тілесні сили чудесно розвиваються» [10, с. 37]. Окрім цього, здійснюючи фізичне виховання, вчитель повинен постійно стежити за чистотою і охайністю дітей, «чистота бо тіла в союзі буває з чистотою душі» [10, с. 39]. Отже, як видно, педагогічна спадщина О. Духновича є чіткою організованою, логічно структурованою системою виховання підростаючого покоління з визначеними принципами, завданнями, напрямками, методами виховання, які стали надбаннями не тільки закарпатського народу, але й всієї української педагогічної системи. Примітно, що свої думки з приводу теорії виховання дітей О. Духнович практично реалізував на сторінках «Книжиці читальної для начинающих».

Зважаючи на політичні обставини, перше видання «Книжиці читальної для починаючих» (1847) двомовне – русько-угорське, бо на той час знання угорської мови було обов'язковим для кожного мешканця краю. Перші два розділи ознайомлюють школярів з угорськими та слов'янськими літерами, містять вправи із читання складів. Третій розділ - «Школські правила»- та четвертий - «Додаток» - призначені для читання віршів та прози. Обсяг букваря - 116 сторінок. Друге видання (1850) вже одномовне, що пов'язане в першу чергу зі зміною політичної ситуації на Закарпатті (революційні події 1848-1849 рр. в Угорщині). Сам О. Духнович згадував про це: «По закінченню нещасного заколоту, так званого коштутовського, в Угорщині – угорські русини, російськими полками запалені, почали по-народному думати, збудувавши силами слабими письменність свою. Я в тій справі був запалений, спонукав молодь руську до діла, витративши сили і гроші, видав зараз же дільце під заголовком «Книжиця для починаючих», яке для простого народу віршами чотири рази друкване велику принесло користь для народного духу і літератури» [12, с. 44]. В другому виданні у I–VIII розділах подаються загальні відомості про алфавіт, літери, склади, вміщено настанови, як треба читати. Запропоновані й початкові вправи для читання. Наступний розділ - «Школські правила» - ідентичний надрукованому у першому виданні. Останні шість невеликих розділів букваря мають виключно практичне значення. Тут порівнюються букви чотирьох алфавітів (старослов'янські, слов'янські готичні, німецькі готичні, римські). Крім того, подано по одній вправі для читання словацькою, німецькою та угорською мовами, вправа для опанування скоропису, назви чисел для рахунку і, нарешті, таблиця множення. Обсяг букваря – 120 сторінок. Наступне видання (1852) майже повністю повторює попереднє.

Предметом аналізу змістових особливостей букваря є дев'ятий розділ – «Школські правила», що представляє собою збірку віршованих творів (14 віршів) [11]. Окрім них, виховне навантаження мають вірш «Жизнь русина» та оповідання «Образь жизни», «Соловій». У «Книжиці читальній для починаючих» О. Духнович велику увагу приділив вихованню любові до

рідного краю, родини, свого народу, Батьківщини. Так, у вірші «Жизнь русина» автор змалював кращі риси української ментальності – працелюбність, індивідуальну свободу, глибокий зв'язок із природою. А у вірші «О будущей судьбі дітей» О.Духнович закликав молодших школярів до готовності до творчої праці на благо людей, героїчного подвигу в ім'я процвітання держави, до виконання прямого громадянського обов'язку – захистити свою країну: «Бо наша красна Краина, Любезная Отчизнина Пожадаєть то оть насъ, Храньме ю на каждый час». На глибоке переконання О. Духновича, справжній громадянин повинен любити не тільки свою націю, але й з повагою ставитися до представників інших національностей. Тому до змісту букваря він ввів тексти для читання мовами національних меншин, що проживали в той час на Закарпатті, а саме: словацькою, німецькою та угорською. На чільному місці у педагога формування духовності, що тісно пов'язується з релігійними виховними традиціями, адже церква прищеплювала молоді повагу до старших, патріотичні почуття, милосердя, пропагувала доброзичливі стосунки між людьми. Буквар вчить дітей шанувати Божі заповіді, жити згідно із правилами, що встановлені вищим законом. Важливим чинником формування високої духовності є виховання поваги до батьків, старших: И старшого все слухай, Каждому чести подай. Виховання високоморальної особистості є невід'ємною складовою виховної парадигми О. Духновича. На його думку, в людині необхідно плекати такі риси характеру, як порядність, гуманізм, доброзичливість, дисциплінованість, чуйність, щирість, відвертість, чесність, совісність. Він засуджує заздрість: Найболше зло завість; пихатість: То есть: себе славити, и другого низити; скупість: Скупость, то найболша глупость; а також хвалькуватість, брехливість. Весь буквар О.Духновича побудований на принципах трудового виховання. Тут вміщено авторські вірші на тему праці - «Про діла дітей», «О справовании дітей на поли», «Про майбутню долю дітей». На думку автора, «людина, вихована поза працею, є тягарем для суспільства, соціальним трутнем». Будь-яка праця корисна і варта поваги. Разом із тим гідні осуду неробство, лінощі: Но есть ганьба, стыд лежати, Лем от неба вшытко

ждати. О. Духнович зазначав, що більше користі й задоволення приносить дітям праця у колективі. Формування в учнів санітарно-гігієнічних навичок праці та правильної організації відпочинку є необхідним моментом виховання. У віршах «Книжиці читальної для починаючих» багато уваги приділено правилам дотримання гігієни тіла, одягу, режиму дня. Пропагуючи здоровий спосіб життя, автор водночас гнівно засудив алкоголізм та пияцтво: Бо хто паленчисько п'є, Той свою душу вб'є. У читанковій частині «Книжиці читальної для починаючих» містяться віршики, які розкривають тісний взаємозв'язок людини з довкіллям, формують в учнів любов до рідної природи, потреби глибше розуміти та пізнавати її красу, оберігати її - «Радость весни».

Отже, О.Духнович, будучи справжнім громадянином, патріотом своєї землі, намагався розвинути в учнів почуття громадянськості, реалізуючи при цьому всі напрямки виховання: патріотичний, духовний, релігійний, моральний, етичний, трудовий, екологічний, фізичний. Загалом «Книжиця читальна для починаючих» є значним внеском у розвиток теорії виховання молодших школярів.

Окрім «Книжиці читальної для починаючих» О. Духновича, було видано ще декілька букварів: у 1873 р. в Будапешті надруковано «Русско-славянскую азбуку» П. Генція; у 1887 р. «Русскую азбуку и первую читанку для первой классы народных школ» Л. Чопея; у 1898 р. В. Врabelь в Ужгороді видав «Буквар». Вони поширились у Закарпатті в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Проте в методичному аспекті їх укладено досить складно і в школах за ними було важко працювати [1, с. 16].

Скажімо, буквар П. Генція «Русско-славянская азбука» [7] – це, власне, переклад угорської абетки, який здійснив Й. Чосин, інспектор народних шкіл Земплинської жупи. Буквар складається з двох частин: перша (с. 3-58) – «Писання й одночасне читання рядкових або малих букв», друга (с. 59-110) – «Писання й читання початкових великих букв, і вправляння у рядкових малих буквах», числа (с.111). Впадає у вічі складність і різноманітність шрифтів, використаних у букварі: старослов'янський, гражданський, рукописний.

Більшість його текстового матеріалу букваря спрямована на виховання моральних якостей особистості, зокрема поваги до старших: Чти старенького старця, Хороший отрок счастье отца, Хороші діти – батькові-матері вінець; чесність та правдивість: Стій за правду горою, а бог з тобою, Не хвали в очі, не брани поза очі, На язикові медок, у серці – холодок, Лучче бідність та чесність, ніж прибуток і ганьба; відданість друзям: Нових друзів наживай, а старих не забувай, Старий друг стоить нових двох, Друга пізнаєш у нещасті та ін. Поряд з моральним вихованням на чільному місці - ідея громадянського виховання. Зокрема, про це йдеться у творах «Отечество» (с.93), «Молитва за отечество» (с.105). В цілому моральний ідеал людини-громадянина, незалежно від назви країни, автор висловив у тексті «Устав Азбуки» (с.91), який формулюється у п'яти постулатах: землеробство є основою добробуту для кожної окремої людини, так і держави в цілому; в єдності народу – сила та процвітання батьківщини; спокійний, працелюбний народ збагачується, в нього розвиваються науки, мистецтва. Обіцяного слід дотримувати; не робити кривди нікому (с.91). І вже в цьому букварі ми ніде не знайдемо слова «русин», «руський», «Верховина» і т.ін., як це було в «Книжиці читальній» О.Духновича. У змісті букваря однією з головних є ідея виховання працелюбного, дбайливого господаря: Доходи і расходи каждой день пиши хорошій добрий газда, Бог труди любить, Хто лінивий, тот і сонливий, Нехудое ремесло, кто сумеет сделать весло, Порядок душа всякого діла, Лїнь добра не ділає, без солі обїдає, а також невеликі оповідання - «Овчар і орел» (с.38), «Осине гніздо» (с.39), «Муха і віл» (с.70), «Лисиця і виноград» (с.70). Лейтмотивом усього букваря звучить думка, що дбайливий господар починається із сумлінного школяра. Про це йдеться у творах «Шкільні забави» (с.44), «Школа» (с.61), «Школьная жизнь» (с.63). Окрім цього, автор розповідає учням про різні професії (с.74), (с.79). Характерно, що П.Генцій у своїй абетці звертає увагу дітей на важливість дотримання правил особистої гігієни та безпеки («Встань по утру...» (с. 42), «Не грайся з вогнем» (с.43), «Школьная жизнь» (с.63), а також невеличкі тексти, в яких розповідається про значення зору в житті людини (с.34-35)). Чимало творів розкривають юним

читачам красу рідної природи: «Утро» (с.66), «Колосся» (с.80), «Осінька пісенька» (с.88). Характерна риса даного букваря - широке використання текстів, зміст яких спрямований на розширення кругозору молодших школярів. Серед них - «Город и деревня» (с.75), «Тепер обозрею село» (с.77), «Растенія» (с.83), «Земля» (с.97), «Воздухъ» (с.99), «Буря» (с.100), «Небо и земля» (с.101), «Четыре времена года» (с.165). Уривки з них використав як матеріал для читання А.Волошин у своїй «Азбуці» (1908). Буквар П.Генція, віддаючи данину часові й традиціям, містить твори релігійного змісту й молитви, зокрема «Бог-сотворитель» [с.106], «Боже провидіння» (с.106), «Святий обіт» (с.107), «Утреннее воздыхание» (с.107), «Вечерня молитва» (с.108).

Наступний етап у розвитку закарпатоукраїнського букварства має такі хронологічні межі - 1919-1939 рр., який в історичній науковій літературі прийнято називати Чехословацьким періодом. Протягом останніх місяців 1918 р. в Австро-Угорській імперії, як ми вже зазначали вище, відбулися значні політичні та соціальні перетворення. Отож, у 1919 р. була укладена Сен-Жерменська угода, за якою Закарпаття увійшло до складу Чехословаччини під назвою Підкарпатська Русь. У складі Чехословаччини Закарпаття мало сприятливіші, ніж у рамках Австро-Угорщини, умови для розвитку економіки, культури, освіти. Про це свідчать дані багатьох дослідників історії Підкарпатської Русі, зокрема В. Гомонная, І. Гранчака, А. Ігната, П.-Р. Магочія та ін. Так, у додатку до своєї праці «Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948» (1979) П.-Р. Магочій навів такі статистичні дані про розвиток шкільництва Підкарпатської Русі: у 1920 р. на Підкарпатській Русі працювало всього 475 шкіл, причому 321 з них були русинськими. У 1938 р. кількість шкіл зросла до 803 [19, с. 206]. Не можна не помітити, що різко зросла кількість шкіл із чеською мовою викладання, в яких навчалися переважно діти тих чехів, які були направлені на Підкарпатську Русь для роботи. Це свідчить про те, що і в нових політичних умовах спостерігалася тенденція до провадження початкового навчання мовою держави-домінанта (тут: Чехословаччини – Ф.О.), хоча офіційно питання чехізації руського населення урядом Чехословаччини не

порушувалося. Незважаючи на це, абсолютна більшість дітей краю все ж була охоплена навчанням. Якщо у 1920 р. в початкових школах навчалося близько 50 тисяч дітей, а поза школою залишалося 30% школоповинних, то в 1938 р. за партами сиділо уже більше 150 тис. дітей, а поза школою залишалося близько 8% дітей [16, с. 61]. Діячі Підкарпатської Русі швидко усвідомили зв'язок між формуванням національної самосвідомості й шкільною освітою. Про це свідчить зростання великої кількості періодичних видань, які відігравали особливу роль у формуванні національного ідеалу, виробленні культурно-освітнього стереотипу, серед яких «Подкарпатська Русь» (1926-1936) – орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор А. Волошин), присвячений історії рідного краю, педагогічним справам у початковій школі; «Учительський голос» і «Наша школа» – друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»; «Учитель» (1920-1936) – педагогічний журнал Шкільного відділу – реферату (редактор С. Бочек, пізніше - Й. Пешина і Ю. Ревай) та ін. [18, с. 15]. Значних успіхів шкільництво Підкарпатської Русі 1919-1939 рр. досягло в умовах демократичної політики уряду Чехословаччини. Але провідна роль у зростанні мережі шкіл належала культурно-освітнім діячам та педагогам, зокрема А. Волошину (1874-1945). Як депутат парламенту Чехословаччини, голова ряду просвітницьких та учительських громадських організацій він постійно турбувався про заснування нових шкіл, про забезпечення їх навчальними й методичними посібниками, про підвищення кваліфікації учительських кадрів. Він намагався створити школи нового типу. «Хочеме переробити давню книжну школу на нову, діяльну, давню аристократичну, на демократичну, школу формалізму на школу науково-обосновану, на школу правди, на школу поправді практичну і руську», - зазначав педагог [6, с. 121]. Свої педагогічні погляди він висвітлював у наукових працях «Педагогічна психологія» (1930, 1932), «Педагогіка і дидактика для учительських семінарій» (1923), «Педагогіка і дидактика» (1924, 1935), «Коротка історія педагогіки для учительських семінарій» (1921, 1931), «О соціальному

вихованню» (1924), «Методика» (1932), «Методика народно-шкільного навчання» (1935) та ін.

У контексті нашого дослідження особливу увагу слід звернути на педагогічну концепцію А. Волошина, яку він вибудував у напрямках виховання духовності, високої моралі та любові до народу, трудового, естетичного, фізичного виховання. У своїй праці «Методика народно-шкільного навчання» педагог виділив два аспекти розв'язання проблем удосконалення педагогічного процесу: процес навчання, який є основним засобом опанування знаннями, та процес виховання, як необхідний компонент формування особистості. Педагог розробив низку цінних рекомендацій щодо практичного втілення на кожному уроці основних завдань виховання. Наприклад, одним із важливих засобів національного та духовного становлення визнано уроки мови та літератури, а відтак і уроки навчання грамоти не втрачають своєї виховної значущості. «В мові, - зазначав А. Волошин, – проявляється ціле духовне життя народу. З материнською мовою дитина перебирає не лише слова, але і спосіб думання, почування і бажання. Це означає духовне сполучення, духовний зв'язок між членами родинного дому і цілого народу» [4, с. 44]. Зміст підручників повинен бути насичений такими творами, з яких можна було б «черпати моральний світогляд, дозрілої любові до родини, одушевлення до добродійств» [4, с. 58]. Трудове виховання у виховній концепції А. Волошина, як послідовника й продовжувача педагогічних ідей О. Духновича, теж займає важливе місце: «Робота не лише každоденний хліб нам подає, але і нашу душу кормить, бо ошляхетнює чуття, підкріплює волю, потішає в часі журби і при цьому додає здоров'я до нашого тіла» [4, с. 105]. Сучасну педагогові школу він бачив школою праці і вважав, що для початкової школи праця повинна бути принципом виховання. Не менш важливе естетичне виховання підростаючого покоління, яке здебільшого реалізується через предмети естетичного циклу, наприклад на уроках співів. «Гарна церковна пісня, - зазначено в «Методиці ...», - підносить нас духовно до Бога, а патріотична пісня одушевляє нас до горожанських чеснот. Коли співається разом в хорі. Цим розвивається почування солідарності. Народні

пісні, їхня краса мелодії, язика і думок є частиною народної культури, якою кожний вірний син цього народу одушевляється і ушляхетнюється. І так навчання співу служить як релігійному і моральному, так і патріотичному і естетичному вихованню» [4, с. 107]. Вагомим чинником усебічного розвитку особистості педагог вважав фізичне виховання, яке «виховує і душевно учня, привчає до порядку та скріплює волю, енергію, рівно ж почування солідарності» [4, с. 110]. А.Волошин неодноразово підкреслював значення солідарності у вихованні. Поняття солідарності він вживав на позначення співжиття у колективі, у певній спільноті. Тому цілком справедливим і доцільним є визначення соціального виховання у праці «О соціальному вихованню» (1924) як одного з принципів виховання, яке педагог характеризував словом *altruizm-a*, «любов до ближнього» [5, с. 10]. Очевидним є висновок, що для А. Волошина виховна парадигма складалась із різних напрямів виховання - духовного, патріотичного, естетичного, трудового, фізичного і соціального, що органічно взаємопов'язані один з одним і знайшли практичне відображення у змісті укладених педагогом підручників.

У зв'язку із розширенням мережі освітніх закладів на Підкарпатській Русі у 20-их рр. ХХ ст. виникла гостра потреба у створенні нових підручників для шкіл. А.Волошин займався проблемою розробки букваря для народних шкіл. Адже після О.Духновича, який в 1847 р. підготував для школярів букварик «Книжицю читальную для начинающихъ», принципово нових підручників для руських шкіл практично не було [16, с. 30] Укладаючи свій буквар, А. Волошин вивчив досвід створення подібних підручників у Галичині, Угорщині, Словаччині, але перш за все він прагнув продовжити велику справу О. Духновича. Відповідно до вимог, які ставив педагог до методики укладання підручників, їх мови та виховного впливу, в 1904 р. в Ужгороді вийшов друком перший «Буквар». Але в Будапешті не схвалили текст підручника, бо в ньому вживалися слова «Ужгород» замість офіційної назви «Унгвар» та «Пряшів» замість «Спереш». Перше видання довелося знищити й тут же випустити друге, де вже всі назви давалися в угорській транскрипції. Книжка була дуже популярна

і майже щорічно перевидавалася - всього вісім разів (1904, 1908, 1913, 1916, 1919, 1920, 1921, 1924 pp.) [1, с. 16]. Наступні видання букваря А. Волошина, зокрема видання 1913 р. ретельно доопрацьовані. Цей підручник перший у Підкарпатській Русі був збагачений українським літературним матеріалом [1, с. 16], що свідчить про усвідомлення приналежності русинів до України. Увесь матеріал букваря розбито на чотири розділи. Перший та другий ознайомлюють учнів з літерами. Характерно, що спочатку діти вивчають малі літери, а потім - великі. Засвоєння кожної нової літери відбувається в декілька етапів: виділення звука на початку та в середині слова (для цього зображуються відповідні малюнки знайомих для школярів предметів), потім наводиться зразок написання нової літери, її сполучення з іншими літерами, а далі – читання слів, речень з вивченою буквою. На кожному уроці передбачено вправи з граматики, а також на розвиток мислення (наприклад, вставити пропущену літеру або з поданих букв скласти слово). Завершальний етап – тексти для читання. В третьому розділі – «Церковно–славянское чтеніє» – автор букваря пояснює призначення церковнослов'янської мови, порівнює церковнослов'янські букви з літерами «гражданки». Тексти, вміщені у цьому розділі, - це в основному уривки із Псалтиря, а також молитви. Примітно, що ці розділи майже не відрізняються один від одного в різних виданнях. Зате четвертий розділ – «Чтенія», або «Читанка» – в залежності від року видання має суттєві відмінності. Наприклад, у виданні азбуки 1908 р. [3] А.Волошин умістив оповідання «Отчизна», в якому зазначає: «Наша отчизна – Угорщина. Ми родилися в Угорщині, она наша родна земля, наша родина» [3, с. 98]. Нагадаємо, що це видання букваря припало на час перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини, тому й виховання мало за мету – формування майбутнього громадянина Угорщини. До того ж цей підручник вийшов друком рівно через рік після горезвісного Закону Аппоні (1907), який «зобов'язував розвивати і зміцнювати в душах дітей дух відданості Угорській батьківщині і свідомість приналежності до угорської нації» [12, с. 44]. Із настанням перетворень у системі освіти, спричинених переходом закарпатських земель під юрисдикцію Чехословаччини, А. Волошин вмістив в

абетках славнозвісний вірш О. Духновича «Я Русинь бувъ, єсмь и буду» [6, с. 99], а також в оповіданні «Родина» зазначав: «Ми родилися и жієме на Подкарпатской Руси. Она наша родина... Туй родилися отець и мати, туй похоронили дідовъ и прадідовъ ...» [6, с.99].

Безперечно, національна політика, яку вела держава, впливала на освіту та виховання. Але попри все, справжній громадянин для А. Волошина – це, передусім, високоморальна людина. Тому переважна більшість його текстів спрямовано на виховання загальнолюдських моральних цінностей, на яких, відповідно, базуються громадянські. Так, у своїй абетці педагог намагався сприяти вихованню в підростаючого покоління таких моральних рис та якостей, як повага до старших («Зелений листь и корень» [6, с. 28]; «Родительська хижа» [6, с.56]; «Послушность» [6, с.52]; «Слухай старшихъ» [6, с.79]; «Благодарна дітина» [6, с. 93]); милосердя та співчутливе ставлення до сиріт («Иванъ и сиротка» [6, с. 56] ; «Не смійся надъ другим» [6, с. 34]; «Добросердечний хлопець» [6, с. 60]; «Оленка и сирота» [6, с. 97]); доброзичлива турбота про тварин («Якоб» [6, с.30]; «Гніздо потять» [6, с. 85]. Значна частина текстів спрямована на виховання працелюбності. Зокрема, це такі твори: «Петух и робітники» [6, с. 38], «Винниця» [6, с. 42], «Мала газдиня» [6, с. 54], «Яцко та Юла» [6, с. 59], «Не ганьба робити» [6, с. 97], «Осель и конь» [6, с. 88]. Відомо, що А.Волошин велику увагу приділяв здоров'ю підростаючого покоління, тому й вмістив на сторінках букваря відповідні оповідання «Сокоти здоровье» [6, с. 97], «Отъ паленки умеръ» [6, с. 104], «П'янство» [6, с. 105]. Окрім оповідань та віршів, у букварі наведено низку прислів'їв, у яких засуджуються лінощі: Єдним махом дерево не перетнеш; Менше говори, а болше роби; Роспещена мачка не ймає мишей; Як ся справуєш , такій и хосень маєш; Конець діло хвалить; тупість: Порожня похвала мудрого не прелестить; Порожний колос горі голову держить; брехливість: Ліпше не обіцяти, як слова не подержати та ін. З огляду на важливість естетичного виховання, яке реалізується, зокрема, через пісенну творчість, А. Волошин у зміст букваря ввів і народні пісні - «Ластівочко-щебетушко» [6, с. 77], «Добрий школяр» [6, с. 78], «Соловейко» [6, с. 81],

«Косарі» [б, с.88]. Значну частину складають тексти, які сприяють розширенню кругозору учнів. Вони здебільшого взяті з «Азбуки» А. Генція, а саме : «Хижа» [с.78], «Дворъ» [с.81], «Когуть и кури» [с.84], «Городъ» [с.93], «Поле, луг, ліс» [с.95], «Буря» [с.99], «Земля і вода» [с.102] та ін. Також укладач букваря використав велику кількість віршів зі спадщини свого духовного наставника О. Духновича. Це вірші «Мамко, мамко, куп ми тинту», «Честь», «Клятва», «Церков», «Не ганьба робити», «П'янство», «Я русин був» та ін. Як уже згадувалося, А. Волошин у букварі 1913 р. видання видрукував вірш українського поета Т. Шевченка «Сирітка». Великого значення у вихованні підростаючого покоління А. Волошин надавав релігії. В кінці кожного видання абетки він уміщував головні молитви. А в читанковій частині видруковано низку творів релігійного змісту, зокрема, «Ангель» [с.26], «Адам» [с.49], «Молитва школяра предъ ученімъ» [с.76], «Церковъ» [с.89], «Величайте Бога» [с.106] та ін.

Отже, у закарпатських букварях, що побачили світ на початку ХХ ст., А. Волошин виступив як поборник таких гуманістичних цінностей як доброта, правда, чесність, гідність, любов, повага до старших, мудрість, віра в Бога. Він прагнув прищепити кожній дитині кращі людські якості, розвинути патріотичні почуття та національну гордість. Відповідно до цієї мети, добирав і матеріали до своїх абеток, логічно й послідовно komponував їх.

Традиції О. Духновича та А. Волошина у створенні закарпатоукраїнських підручників з навчання грамоти також продовжував О. Маркуш (1891-1971). Слід зазначити, що окремої праці, в якій були б висвітлені власні педагогічні погляди О. Маркуша, не існує. Про їх виховну спрямованість можемо судити з його публікацій у педагогічному часописі «Учитель», редагованого ним часопису для молоді «Наш рідний край», а також з укладених ним підручників, зокрема, з - «Рідне слово» (1923), «Зорниця» (1924), «Новою Європою» (1925), «По рідному краю» (1926), що спонукали школярів до навчання, сприяли формуванню наукового світогляду, вчили любити свій народ і Батьківщину. Багато власних виховних ідей О. Маркуш реалізував на сторінках журналу «Наш рідний край». Також, у педагогічному часописі «Учитель» О. Маркуш

публікував статті щодо методики навчання грамоти рідної мови й виховання школярів на цих уроках. Наприклад, у статті «О научованю читаня» О.Маркуш зазначав: «Одна з найважливіших задач рідної школи: научити читати-писати. Однако нова школа і новий модерний учитель не може задовольнитися тільки тим, якщо діти навчатся читати і писати. Нова школа має возбуди окрему любов до книг і до читаня. З нової школи має виходити учень, який знає і буде поза школою обертати книжку і котрий читанем і самообразованем доповнить ті знання, які подала йому школа і які він у житті потребує» [22, с. 33]. О. Маркуш ретельно працював над створенням методики навчання грамоти, а також над принципами укладання букварів, бо «возбуди любов і інтерес до читаня має достигнути вже перша книжка, з якої починаємо вчити читати, писати і значить Букварь» [22, с. 33]. Стосовно вдосконалення змісту абетки педагог наголошував, що «нова педагогія потребує від Букваря, аби був дітям милим і цікавим. Новий Буквар не може містити в собі хаотично зложених слів і складів, шаблонних, банальних описів – але по можливості вже спочатку має давати дітям зрозумілі, цікаві слова, речення, дитячі приповідки, приказки, казочки» [22, с. 33]. Автор дійшов висновку, що «ніколи не можна предписувати Букварю то, що учитель як має переробити сей поданий матеріал. Бо метода і поступ учителя має залежати від його художества, від психологічного настрою учителя і дитини. Однако Букварь дає деяку основу до роботи вчителя, щоби не блудив по хибних дорогах, щоб використав вигоди, які були дотепер досягнуті ...» [20, с. 130]. Отже, вже тоді буквареві належала системоутворююча роль у визначенні пріоритетних напрямків виховання, які кожний вчитель міг конкретизувати в межах уроків навчання грамоти, а також здійснюючи міжпредметні зв'язки. Велике значення має для школярів-першокласників і «естетика красне розложеня друку, яке приємно вражає на око». Також важливо дотримуватися гігієни, зокрема «гігієна вимагає виразно, легко читаний друк» [20, с. 130]. Ці зауваження О. Маркуш висловив після випуску написаного ним у співавторстві з Е. Егрецьким та М. Гуляничем «Подкарпатського букваря» [13] у 1923 р., який, за його словами, «приняла практика до тепер найилучшим Букварем у нас» [20,

с. 34]. Вінцем методичних розробок у царині укладання букварів став виданий ним одноосібно у 1925 р. в Ужгороді буквар «Зорниця: Перша книжечка до читання для руських дітей» [21], з титульної сторінки якого дізнаємося, що він на конкурсі 1924 р. нагороджений першою премією. Характерно, що, укладаючи свій буквар, О. Маркуш опирався на досягнення світової педагогічної практики. Він сам зазначав: «Зорницю змагався я скласти так, щоби служила основою для вчителя і полегшила як його роботу, так і роботу дитини. Прийняв я за основу досягнення нової методичної літератури з цього предмету. Але подав я спочатку тільки друковані букви. Сьогодні безперечним є те, що друкованими буквами легше навчитися читати, що писаний текст є для очей малої дитини важкорозбірний, шкідливий... За це я рішив перейти в Зорниці на у нас ще нову дорогу – яка майже всюди вже прийнята – учити перший раз печатні букви... Для полегшення запам'ятання букв, взяв і прийняв я за основу в більшості Букварів – наших і закордонних – прийняту звукову систему. Значить, щоби дати при кожній новій букві образ слова, яке починається тою буквою. Ся система може донести дітей до найбільшої самочинності» [20, с. 131]. «Зорниця» О.Маркуша на той час була дійсно цікавим і потрібним виданням. У першу чергу вона приваблювала гарними ілюстраціями. Їх виконав відомий закарпатський художник С. Кутлан (1894-1969), який і надалі брав активну участь у створенні букварів для угорськомовних шкіл Закарпаття. Так, на обкладинці ми бачимо дівчинку з лялькою і книжкою в руках. На першій сторінці з буквою «А» – селянка-гуцулка колише дитину в колисці, біля неї куделя, кішка; на наступній сторінці з буквою «М» – хата під солом'яною стріхою, біля неї - мати з дитиною на руках; а також багато інших малюнків із зображеннями знайомого для школярів оточення - верховинських краєвидів [113, с.93, 94, 97, 111, 114 та ін.], людей у праці [113, с. 112, 117, 118 та ін.], диких та свійських тварин. Про виховну спрямованість «Зорниці» можемо судити з детального аналізу її змісту. Буквар складається з двох частин: першої – букварної [с.3-86], та другої - післябукварної під назвою «Перша читанка» [с. 87-124]. Далі наводиться алфавіт – «церковний та горожанський» [с.124-125], а потім - молитви [с.126-127].

Всього буквар складається зі 128 сторінок. Перше, що впадає у вічі, це використання великої кількості творів народного фольклору: прислів'я, приказки, потішки, загадки, пісеньки, дитячі ігри, казки втілюють дидактичні принципи народної педагогіки. Зрештою, як вважав педагог, буквар має «подати діточий, молодшим школярам милий, веселий матеріал» [20, с.36]. Зокрема, автор використав багато дитячих потішок та забавлянок (близько 20), які вмістив у невеличкому розділі «Малі оповідання» та у «Першій читанці». Наведемо для прикладу декілька творів, що не тільки забавляють і потішають маленького читача, але й виховують: Сидить Василько на припічку, держить kota за ниточку. Котик ротик розтулив, тай Василька укусив [с.60]; Юрку, стовчи кашу! Йой., мамо, мене руки болять. Йди ж, Юрку, кашу їсти! Шукаю велику ложку а такої іду [с.82]. На сторінках букварика трапляються й загадки (всього 6), народні дитячі ігри - «Мак» [с.62], «Там, на горі, барвінець» [с.78], «Гості», або «Два півники» [с.100], «Як судила лисиця?» [с.119], казка «Дід і баба, або про Курочку Рябу» [с.106]. Виховання моральних якостей у букварі розпочинається з виховання любові до матері. Це видно із перших малюнків абетки, цій ідеї підпорядковані й численні колискові пісні, і вірш «Мати» [с.87], в якому мати щиро любить, голубить, береже дитя від зла, заради нього відмовляє собі в усьому, за руку веде до школи на науку. І як пам'ятка звучать слова: «Без матері родимой и цвіти не цвітно пахнуть. Без неї и дерева в дубровочці не красно ростуть. Не ясно світить сонце яркое. Темним сумерком криєся небо ясноє» [с.88]. Виховання любові до рідного дому, краю є складовим елементом як морального, так і національного виховання. Йому присвячені такі твори, як «Кого любиш Юрку?» [с.51], «Хата» [с.74], «Годний хлопчик» [с.91], вірш Б.Лепкого «Родний край» [с.93], уривок з вірша С.Воробкевича «Мово, рідна» [с.123] та текст «Ми Русини» [с.123]. Як бачимо, О. Маркуш на сторінках букваря використовує твори українських поетів. Слід відзначити, що, окрім виховання любові до рідного краю, педагог вважав за потрібне прищепити дітям любов до своєї країни, а це вже є елементом громадянського виховання. З тих же міркувань на с. 123 вміщено портрет президента Чехословаччини - Т. Масарика.

Насамкінець слід наголосити, що, дбаючи про моральність О. Маркуш не забуває і про релігійне виховання найменших школярів. Саме для цього в кінці букваря вміщені молитви. Як бачимо, виховна спрямованість букваря О. Маркуша полягає в утвердженні патріотизму, розвитку моральних якостей особистості, а також вихованні працелюбності, яке здійснюється передусім засобами народної педагогіки.

Також у русиномовних школах Закарпаття першої половини ХХ ст. використовувалися також букварі: Д. Вислоцького «Карпаторусській букварь» (Ужгород, 1922), «Букварь для народных школ епархии Пряшевской» (Пряшів, 1921) І. Кизака, «Букварь. Читайте и пишите» (Прага, 1937) О. Маркуша та Ю. Ревая.

Для максимально повного відтворення стану тогочасного букваротворення звернімося до структурно-змістових особливостей «Букваря для народных школ епархии Пряшевской» І.Кизака [15], який побачив світ у Пряшеві в 1921 р. Про укладача нам невідомо нічого. Хоча, проаналізувавши мову його букваря можна зробити висновок, що за мовно-політичною ознакою він належав до «карпаторосів», які вважали себе представниками єдиного невідомого руського народу, а українську мову – нічим іншим, як штучним жаргоном. Карпаторосський діалект для карпаторосів займає цілком незалежне становище [19, с. 83-84]. Саме таким діалектом написаний буквар, що ускладнює його сприймання та розуміння для дітей. Підручник складається з двох частин: перша – букварна [с.3-48], в якій подаються зразки написання малих і великих (друкованих, рукописних) букв церковного та громадянського алфавітів та їх назви; друга – післябукварна, що складається з двох розділів «Упражнение въ чтеніи» [с.49-82] та «Молитви» [с.83-86]. Особливістю цього букваря є добір невеликих текстів-вправ розвивального характеру - «Упражнение речи и ума» [с.49, 55, 56, 69]. Наприклад, на с.55 поданий текст, в якому розповідається про органи чуття, одразу після тексту наведено запитання, що виявляють рівень усвідомлення прочитаного. Також у букварі знаходимо матеріал з арифметики - «Основные правила считанія»[с.60] та пунктуації - «Знаки препинанія» [с.62].

Очевидно, що автор підручника велику увагу приділяв вихованню духовності маленьких школярів. Про це свідчать не тільки - численні дитячі молитви «Утрення молитва» [с.49], «Ангель Хранитель» [с.55], «Вечерня молитва» [с.63], «Гімнъ къ Богу» [с.64], а також велика кількість біблійних притч - «Три други Даниила» [с.57], «Милость Ісуса к малимъ дітямъ» [с.58], «Два филлера [тут: монети – О.Ф.] бідной вдови» [с.59], «Исаакъ и Измаиль» [с.72]. Зміст усіх цих творів спрямований, передусім, на утвердженні у свідомості школярів загальнолюдських моральних цінностей. Значну увагу приділено текстам, зміст яких сприяє вихованню патріотичних почуттів, зокрема любові та поваги до рідного краю, гордості за свою приналежність до слов'янського роду. Так, автор вмістив у підручнику «Гімнъ народний» [с.58], що є обробкою славнозвісного «Гімну Подкарпатских русинів» О. Духновича, оповідання «Где найліпше?» [с.62], вірш «Гей славяне!» [с.82]. Зміст букваря також промовисто свідчить, що укладач прагнув виховувати в учнів любов до школи, до навчання, намагався зацікавити до пізнання навколишнього світу через твори, зміст яких спрямований на розширення світогляду дітей. Наприклад, у віршах «Пошлите до школи» [с.68], «Грамотій» [с.75], «Приглашеніє в школу» [с.81] він пояснив, чому необхідно вчитися, а в оповіданнях «Почва» [с.51], «Хлібнія растения» [с.52], «Кузнец» [с.75], «Дворъ» [с.77] зробив спробу заохотити школярів до пізнання оточуючого світу. Моральному вихованню також присвячений зміст багатьох оповідань. Найбільша кількість текстів спрямована на формування працелюбності. Це, насамперед, оповідання «Отець» [с.51], «Роботниці і петухъ» [с.54], «Старик і смерть» [с.55], «Стрекоза і муравьи» [с.56], «Садовникъ и синовья» [с.57], «Благодарная Марика» [с.61], «Что роблять вліті на селі» [с.61], «Всі за роботою» [с.79]. Такі твори, як «Два товарища» [с.54], «Что делает доброе дитя» [с.61], «Осель и лошадь» [с.71], «Честное слово» [с.78], «Старик и собака» [с.80], «Добрый мальчик» [с.81], підносять визнані моральні чесноти - доброчесність та добропорядність, правдивість, милосердя, повагу до старших, готовність прийти на допомогу в скрутну хвилину. Натомість в оповіданнях «Галка і голуби» [с.64], «Дойная корова» [с.64], «Осель въ львиной шкуре»

[с.65], «Собака і ея тень» [с.65], «Волкъ и журавль» [с.67], «Верёвка» [с.79] та байках «Волчья правда» [с.53], «Мартишка і очки» [с.80] висміяно брехливість, скупість, пихатість, тупість. Отже, у змісті букваря І.Кизака знайшли відображення різні напрями виховання – моральне, патріотичне, релігійне, трудове, розумове. Звичайно, деякі аспекти формування особистості наймолодших школярів, зокрема, прищеплення любові до природи, зовсім не розглядалися. Але це не применшує виховного впливу підручника.

Подібним за мовними ознаками до букваря І.Кизака є «Карпаторусській букварь» Д. Вислоцького [2], який побачив світ у 1922 р. в друкарні «Школьной помощи» в Ужгороді. Підручник складається з двох частин: перша – букварна [с.3-35], друга – післябукварна [с.36-55]. На с.31 автор подав написання рукописних великих і малих літер, на с.32 – друківаних великих і малих літер, с.33-35 містять вправи для розвитку каліграфічного письма, а на с.56-57 подана таблиця церковного та громадянської алфавіту, на с.58-59 – вправи для читання кирилицею, с.60-61 – «титли» та скорочувальні знаки, числа арабські та церковнослов'янські, с.62 – «Десять заповідей», с.63 – правила граматики. Обсяг букваря - 63 сторінки. Найбільший інтерес у змістовому плані становить другий розділ букваря Д. Вислоцького. Його особливістю є поділ матеріалу для читання на теми - «Мои родні», «Наши кормильцы», «Годъ», «Сказки», «Басни», «Стихотворения», «Карпаты», «Загадки», «Пословицы», «История». Уже заголовки кожної теми окреслює її виховну спрямованість. Наприклад, у першому розділі – «Мои родны» – всі невеликі за обсягом твори вчать маленьких школярів любити й поважати батька й матір, дідуся й бабусю, допомагати їм, слухатися їх в усьому. Наступний розділ розповідає школярам про перших помічників людини – свійських тварин. В алегоричній формі автор пояснив дітям важливість дружби та взаємодопомоги («Лев и мышь») та засудив упертість («Дві кози»). Розділі «Годъ» присвячений розповіді про працю людей у різні пори року і містить велику кількість віршів російською мовою. До кожного тексту подано ілюстрацію із зображенням праці селян. Можемо припустити, що саме через матеріали цього розділу автор намагався розтлумачити дітям

значення праці в житті людини. Серед казок, запропонованих для читання, – «Ріпка», «Война Грибовъ», «Солнце, Морозъ и Вітеръ», «Царь и сорочка». Байки наступного розділу вчать школярів товаришувати й берегти дружбу - «Два товарища», «Дунай и Гектор», засуджують хвалькуватість й чванливість «Воль и жаба», «Ворона и лиса». В розділі «Стихотворения» вміщено вірш «В школу», в якому прославляється Бог, школа; вірш «Родина», сповнений патріотизму. Знаходимо у букварі й перлини народної мудрості – прислів'я. Їх виховна сила проявляється у формуванні таких моральних якостей особистості, як скромність: Много желати – добра не видати, Видимъ, кто скачетъ, - а не видимъ, кто плачете; працелюбність: Была бы охота – удалится всяка работа, Терпенье и трудъ все перетрутъ; товарицькість: Доброе братство – милее богатства.

Новацією у змістовому наповненні підручника, в порівнянні з попередніми та сучасними Д. Вислоцькому букварями, є введення історичних розповідей. Зокрема автор пояснив дітям, хто такі карпатороси, а потім вмістив оповідання про князя Володимира Великого та хрещення Русі, про Нестора-літописця, про мукачівського князя Федора Корятовича. Безперечно, виховний потенціал цих оповідань дуже великий.

Ще однією характерною особливістю цієї абетки є заміна традиційних християнських молитов, як-от «Отче наш», «Богородиця, Діво», «Вірую», правилами християнської поведінки з біблійних текстів [с.58-59, 62]. Як бачимо, буквар Д.Вислоцького відрізняється від сучасних йому аналогічних підручників не тільки мовою викладу, але й принципами змістового наповнення.

Таким чином, наші дослідження показали, що в букварях, які використовувалися в школах з русинською мовою навчання в Закарпатті другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. найвиразніше прослідковується тенденція до реалізації морального виховання, в дусі християнських уявлень про добро і зло, патріотичне виховання (особливо у виданні «Азбуки» А. Волошина), трудове виховання. Зміст усіх проаналізованих нами букварів насичений творами різних жанрів українського фольклору, що, зрештою, й визначає ступінь наближення народної педагогіки до академічної педагогіки в цілому.

1.4. Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку засобами інформаційно-комп'ютерних технологій

Дошкільне дитинство – це особливий вік, коли дитина відкриває для себе світ і відбуваються значні зміни у всіх сферах її психіки. У цей період важливо вчити дитину самостійно орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання.

Розвиток мовлення – це не лише збагачення словника, формування звукової, граматичної культури та вдосконалення зв'язного мовлення, але і розвиток вміння спілкуватися. Тому необхідно вчити дітей робити повідомлення, пояснювати, переконувати, доповнювати, хвалитися, надихати, дискутувати, слухати інших, користуватися вербальними та невербальними (міміка, жести, рухи) засобами виразності.

Щоб навчити дитину оперувати своїми мовними знаннями, виховати ініціативну особистість з високим рівнем мовленнєвої творчості, пропонуємо використовувати у роботі різні методи та прийоми мовленнєвого розвитку, зокрема:

- 1) лексичні та мовленнєві вправи;
- 2) мовленнєві логічні задачі;
- 3) інтерактивні методи;
- 4) інформаційно комп'ютерні технології [4, с. 2-4].

Теоретико-методологічну основу щодо особливостей мовлення дітей передшкільного віку, становлять: фундаментальні положення про мову як суспільне явище, її сутність як засобу спілкування і пізнання, систему мовної організації (Л.Виготський, О.Лурія, Ж.Піаже та ін.), вчення фізіологів про умовно-рефлекторний характер засвоєння мови (О.Іванов-Смоленський, М.Кольцова, М.Красногорський, І.Павлов, І.Сеченов та ін.); психофізіологічні принципи та теорія регуляції і саморегуляції психічної діяльності людини (П.Анохін, О.Бернштейн, І.Павлов, І.Сеченов); вчення психологів і психолінгвістів про розвиток мовленнєвих функцій, усвідомлення мовлення

дітьми і результатів мовленнєвої діяльності (Б.Баєв, Л.Виготський, Д.Ельконін, М.Жинкін, С.Карпова, Г.Костюк, Г.Леушина, О.Лурія, А.Маркова, Г.Розенгард-Пупко, С.Рубінштейн, І.Синиця, В.Семиченко, Ф.Сохін, Є.Тихеева, К.Ушинський та ін.), про мовленнєву діяльність (О.Леонт'єв), провідну діяльність дітей дошкільного віку (Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонт'єв); диференційований підхід до корекції мовлення дітей із порушеннями мовлення (С.Конопляста, Р.Левіна, Л.Лопатіна, І.Марченко, О.Паскаль, Ф.Сергєєв, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Фомічова, М.Шеремет та ін.); лінгводидактичні принципи навчання дітей мови (А.Богуш, В.Тарасун, В.Скалкін, Л.Федоренко, Л.Фомічова та ін.); концептуальні положення про основні одиниці граматики, особливості формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку в нормі та при патології (А.Богуш, В.Бельтюков, О.Гвоздєв, М.Красногорський, Л.Лопатіна, Д.Ніколенко, Н.Серебрякова, С.Цейтлін та ін.); сучасні уявлення про структуру дефекту, в тому числі мовленнєвого (Л.Виготський, Р.Левіна та ін.); принцип системного підходу (П.Анохін, Б.Ломов); положення мовознавства щодо взаємозв'язку мови і мовлення (О.Потебня, Ф. де Соссюр та ін.), психології щодо навчання мови як мовленнєво-мисленнєвої діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Лурія, С.Рубінштейн та ін.); положення про єдність законів нормального й аномального розвитку дитини (Л.Виготський), провідну роль спеціального навчання дітей із проблемами в розвитку (Л.Виготський, В.Засенко, В.Синьов, В.Тарасун, Б.Тупоногов, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.); концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є.Соботович); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є.Соботович).

Розглянемо філософський аспект щодо особливостей мовлення дітей передшкільного віку. Філософи М.Бахтін, А.Брудний, А.Коршунова, Е.Маркарян, Ф.Михайлова, Б.Шорохова, М.Ярошевський та ін. трактують мовлення як діяльність людини, яка проявляється в спілкуванні з іншими людьми, як вираження і передачу думок засобом мови. Завдяки мовленнєвій

діяльності в розумі певної людини відображення світу постійно поповнюється та збагачується тим змістом, що відтворюється в суспільному розумі, пов'язується з досягненнями всієї практики та культури людства. Професор Е.Маркарян підводить мовленнєву діяльність під поняття «діяльність», розрізняючи при цьому два аспекти: аспект актуалізації механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується та здійснюється активність суб'єктів дії, та аспект «суто діяльності», який відображає різні ділянки та форми людської активності. Для здійснення певної задачі включаються в дію різноманітні мовленнєві механізми, які виражають мотивацію діяльності, що задає ціль і слугує засобами її здійснення. Аналіз цих механізмів дає можливість зрозуміти, яким чином стимулюється, направляється та здійснюється діяльність [9, с. 12-21].

Отже, філософське розуміння особливостей мовлення дітей передшкільного віку пов'язується зі спілкуванням, її активністю, творчим перетворенням середовища, інтеграцією в соціум.

О.Залевська висловила думку про те, що в концепції Л.Щерби наявний ще й такий аспект – *мовленнєва організація* – як готовність індивіда до мовлення, яка має статус механізму, тоді як мовленнєва діяльність є процесом. Дослідниця обґрунтовує свою думку, акцентуючи увагу на наступних моментах:

1) мовленнєва організація людини є не пасивною скарбницею знань про мову, а динамічною функціональною системою;

2) підкреслюється постійна взаємодія між процесом переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду та його продуктом (тобто нове в мовленнєвому досвіді, чого не існувало в межах системи, проте зумовлює її перебудову, а кожен наступний стан системи слугує підґрунтям для порівняння під час подальшого опрацювання мовленнєвого досвіду);

3) названі положення створюють базу для трактування мовленнєвої організації людини як самоорганізованої системи [8].

Л.Виготський у роботі «Мислення і мова» вказує, що «вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відбиває дійсність». На думку

Л.Виготського, мовленнєва діяльність може виступати як самостійний вид діяльності зі специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (що мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленнєві операції (що варіюють відповідно до умов), або ж у формі мовленнєвих дій, включених у певну немовленнєву діяльність [5].

Роботи М.Жинкіна присвячені діяльнісному трактуванню мовлення. Учений підкреслює, що мовлення не є простою маніфестацією мови, воно є початок ланцюга, об'єкт вивчення, а не кінець, не результат.

З цієї точки зору, мовленнєва діяльність може трактуватися в подвійному сенсі. По-перше – це уявлення про мовленнєву діяльність як «потік мовлення», тобто просторово-часовий континуум говоріння, який утворюється внаслідок перетину та взаємонакладання полів мовленнєвої активності індивідів. По-друге, мовленнєва діяльність розглядається як один із видів діяльності, представляючи собою «складну сукупність процесів, об'єднаних загальною спрямованістю для досягнення певного результату, який є, разом із тим, об'єктивним збудником цієї діяльності, тим, у чому конкретизується та або інша потреба суб'єкта». Це визначення відрізняється від першого наступними двома моментами: по-перше, воно передає включення мовленнєвої діяльності в загальну систему діяльності людини. Якщо при континуальному тлумаченні мовленнєва діяльність розглядається як діяльність мислительного процесу (змісту), то при «діяльнісному» трактуванні мовленнєва діяльність представляється з урахуванням усіх суб'єктивних та об'єктивних факторів, які визначають поведінку носія мови, зумовлюючи відношення суб'єкта діяльності до дійсності [7].

Розвиток у дошкільників усвідомлення мовлення є необхідним для того, щоб на елементарному рівні розкрити перед ними будову мовлення, її форму, звуковий склад слова, словесний склад речення та, крім того, морфологічну і словотворчу структуру слова. Водночас воно сприяє ознайомленню дітей зі смисловою структурою мовлення (Ф.Сохін).

Л.Журова досліджувала проблему усвідомлення мовлення дитиною. Вчена

звертає увагу на особливе «чуття» дитини 4-5-річного віку до мови: "введення дитини в мовну дійсність у момент найбільш гострого «мовного чуття" є найбільш ефективним засобом для оволодіння цією дійсністю».

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що осмислене сприйняття мови сприяє поступовому оволодінню мовними засобами та практичній реалізації отриманих умінь у процесі вербального спілкування. Пам'ять є основою психічного та особистісного розвитку людини, а також основою мовленнєвої діяльності на рідній мові.

На сьогоднішній день, одним із сучасних компонентів щодо особливостей мовлення дітей передшкільного віку, є саме сучасні методики розвитку мовлення та навчання грамоти.

Методика розвитку мови дітей та навчання грамоти - наука, яка вивчає закономірності формування мови у дітей на різних вікових етапах, розробляє методи і прийоми навчання мови та грамоти.

За останнє десятиліття у нашій країні проведено цілий ряд наукових досліджень з цієї галузі знань, які ще не знайшли відбиття у діючій нині програмі для сучасних освітніх установ.

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах - як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс).

Зв'язне мовлення є єдино смисловим та структурно цілим, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А.М. Богуш, Л.С. Виготський, М.І. Жинікін, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв). У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший – пов'язують із процесами народження й сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – з тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Наслідком зв'язного мовлення є текст – словесно виражений продукт

мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова (Н.О. Головань, Л.О. Варзацька, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк).

Ураховуючи, що діти дошкільного віку опановують лише усне мовлення, лінгводидакти з недавнього часу послуговуються терміном «дискурс», що характеризує продукт саме усного мовлення. Науковці визначають дискурс як зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними) чинниками, тобто текст узятий у процесуальному контексті [4, с.20-23].

У своїх працях К.Д. Ушинський пише, що рідне слово – основа всякого розумового розвитку і скарбниця всіх знань; з нього починається всяке розуміння, через нього проходить і до нього повертається. Рідне слово Ушинський називав «великим педагогом», «найбільшим народним наставником».

Підкреслюючи роль рідного слова в загальному розвитку дитини, К.Д. Ушинський твердив, що за його допомогою діти ознайомлюються з характером людей, які оточують їх, з суспільством, в якому дитина живе, з його історією, рідне слово вводить їх у світ народної поезії і народних традицій, розвиває їхнє мислення, збагачує світогляд.

Розкриваючи велике освітнє значення рідної мови, К. Д. Ушинський розглядав її як засіб морального виховання дітей. Він підкреслював, що мова, як форма вираження думок, одночасно є і предметом виховання, що в процесі цього виховання в дитини формуються риси характеру, властивого певному народові. В своїй роботі «Рідне слово» К.Д.Ушинський довів, що дитина, яка не оволоділа рідною мовою, ставши дорослою людиною, «ніколи не зрозуміє народу, залишиться жалюгідною людиною без вітчизни, хоч би яку маску патріотизму надівала вона потім».

Українська мова має багатовікову історію. Німецький поет Ф. Боденштедт, перекладач українських пісень на німецьку мову писав, що українська мова є однією з наймелодійніших серед слов'янських і що в ній закладені великі

музичні можливості.

Академік І.І.Срезневський вважав, що українська мова є однією з найбагатших слов'янських мов, що вона навряд чи поступиться, наприклад, перед богемською щодо багатства слів і виразів, перед польською щодо мальовничості, перед сербською щодо приємності, що це мова, яка, ще не оброблена, може вже порівнюватися з мовами культурними; щодо гнучкості й багатства синтаксичного – це мова поетична, музикальна, мальовнича» [10, с. 5].

Не можемо не згадати про відомі висловлювання М.Горького про українську мову. Ще в 1916 р. він говорив: «Не могу не сказати про талановитий і могутній український народ. Цей народ надзвичайно лагідний, дуже здібний. Я люблю чарівні мелодії української народної пісні, хвилюючу красу української музики, прекрасну українську мову, чудову народну говірку».

У статті про Т.Г.Шевченка А.В.Луначарський підкреслював «красу української мови, її словесну розкіш, чудову співучість, невичерпний гумор... розкішні та влучні метафори і порівняння народної творчості, що склалися протягом віків...».

Красу і мелодійність української мови не раз оспівував П.Г.Тичина: «...пречудесне, пречудове українське слово», «гарне ж ти на вроду» [10, с. 5].

Розвиток рідної мови Є.М.Водовозова, як і К.Д.Ушинський, розглядала в тісному зв'язку з розвитком розуму, як одне із завдань розумового розвитку дитини.

На базі вчення К.Д.Ушинського, Є.М.Водовозова розкрила технологічні основи, завдання і зміст розумового виховання дітей.

Розвинути дитину розумово, говорила Є.М.Водовозова, це означає дати дітям різнорідні знання, ігри, підшукати для них необхідний матеріал, розвивати і удосконалювати органи чуття, розвивати спостережливість, мову, увагу і пам'ять дитини.

Однією із важливих складових частин розумового виховання, на думку Є.М. Водовозової, є своєчасне і правильне виховання органів чуття, які мають значення для всебічного розвитку дитини, лежать в основі знань дітей про

навколишнє, в основі розвитку, мислення. Без чуттєвих сприймань дитина не зможе робити самостійні висновки, не матиме своїх суджень про предмети.

Чим досконаліше розвинені органи чуття дитини, тим більше уявлень сприймає її розум, а це тільки й дає можливість в майбутньому набути найбільшу кількість понять, бути здатним приходити до самостійних висновків.

Нерозвиненість органів чуття не дає дитині можливості з'ясувати зовнішні ознаки предметів (форму, колір, розмір); дитина не зможе бути спостережливою. На думку Є.М.Водовозової, людина з тонкими зовнішніми відчуттями має велику перевагу порівняно з тією людиною, у якої відчуття не розвинені. Така людина більш прониклива і винахідлива, глибше входить у зміст подій, явищ, а тому і працює краще, активніше, з інтересом там, де інша залишається байдужою. Органи чуття слід розвивати, і найкраще систематичними вправами. Для цього Є.М.Водовозова радила використати навколишнє життя: природу, предмети побуту, ігри і заняття.

Є.І.Тихеева – талановитий педагог і видатний громадський діяч у галузі дошкільного виховання – вже в перші роки своєї педагогічної діяльності звернула увагу на важливе значення рідної мови в початковому навчанні дітей. На ґрунті ідей Ушинського про роль рідної мови в навчанні дітей і аналізу своєї роботи в початковій школі Є.І.Тихеева написала в 1905 році буквар «Русская грамота» з методичними вказівками.

Найповніше свої погляди в галузі навчання дітей рідної мови вона виклала в роботі «Родная речь и пути к ее развитию», в якій підкреслювала, що починати роботу з рідної мови слід задовго до навчання в школі. В останні роки свого життя Є.І.Тихеева розкриває теоретичні основи навчання дітей рідної мови і створює методику розвитку мови дітей дошкільного віку, яка є великим вкладом в теорію і практику дошкільного виховання і не втрачає значення і в наші дні.

Є.І.Тихеева надавала рідній мові винятково важливого значення як у вихованні і навчанні дітей, так і в громадському житті. Вона, як і Ушинський, вважала, що мова створена народом, виражає духовну культуру народу і є важливим знаряддям соціального виховання, засобом розумового розвитку і

розвитку культури людства.

Отже, оволодіння рідною мовою як засобом людського спілкування й пізнання є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці – найбільш сензитивному до засвоєння мови. Якщо дитина не досягла певного рівня мовного розвитку до п'яти-шести років, то цей шлях, як правило, «не може бути успішним на більш пізніх вікових етапах». Вихователі дитячих садків покликані розвивати усну мову дітей. Ефективність роботи з розвитку мови багато в чому залежить від чітко продуманої системи педагогічного впливу, від педагогічних умінь та навичок вихователя. В педагогічних коледжах та на дошкільних факультетах педагогічних інститутів здійснюється цілеспрямована підготовка дошкільних працівників до роботи з дітьми від одного до шести (семи) років. Серед інших фахових дисциплін майбутні вихователі вивчають курс методики навчання рідної мови та ознайомлення дітей з навколишнім.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним із головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі [1]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні Програмами навчання й виховання дітей дошкільного віку в умовах ЗДО, у своєчасній мовленнєвій підготовці дітей до школи і формуванні мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання і виховання дошкільників із порушеннями мовлення та безпосередньо робота з дітьми старшого дошкільного віку, особливо з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ). Нині вивченню дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень Н. Новотворцева, Т.Філічева, Г.Чіркїна та ін. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, знаннями, уміннями й навичками відповідно до програмових вимог. Оскільки мовлення щільно пов'язане з мисленням, за висновками Л. Виготського, дитина із ЗНМ, яка має порушення

процесу формулювання виразу чи вислову, не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом у початковій школі. У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей дошкільного віку у психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі найважливіших завдань [1].

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздєв, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхеєва, Є. Флеріна та ін.

Своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при порушеннях мовлення, описана в дослідженнях Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Траугот та ін. Поряд із вищезазначеними аспектами постає проблема формування мовленнєвої компетентності дитини-дошкільника як ключової проблеми в розвитку комунікативних вмінь та розвиток її творчих здібностей як спосіб активного перетворення дійсності.

На сьогоднішній день, сучасне світове суспільство базується на інформаційних технологіях.

Активне запровадження технологій інформатизації безпосередньо стосується освітньої системи, стає невід'ємною складовою креативної, особистісно зорієнтованої освіти, адже провідна мета такої освіти — це самостійний пошук сенсів, створення нової системи цінностей, формування особистої активності. Така освіта забезпечує добрі умови для саморозвитку особистості тільки в тому випадку, коли охоплює не тільки окремі дисципліни або форми проведення занять, а органічно вписується в контекст креативного освітнього середовища. Креативна освіта являє собою багатовимірну індивідуалізовану цінність, покликану створювати добрі умови для розвитку творчих здібностей дітей, а також їх самореалізації.

На наш погляд, цінностями креативної освіти стає духовна культура, творчість як засіб повноцінного життя й розвитку особистості та культури. На перший план виходить спілкування як спосіб особистісного

зростання. Тут дитина виступає як суб'єкт життя, яка має потребу в самореалізації. Сенс такої освіти у визнанні індивідуальності й неповторності кожної людини та її розвитку.

При здійсненні індивідуального підходу відбувається навчання дітей з урахуванням особливостей темпераменту, характеру, здібностей, мотивів та інтересів. В основі індивідуального підходу лежать такі педагогічні технології:

- структурно-логічні технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки дидактичних задач, вибору способу їх розв'язання, діагностики, оцінки одержаних результатів;

- інтеграційні технології – це дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію знань і вмінь, різних видів діяльності, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання;

- ігрові технології – як форма взаємодії педагога й дітей, яка сприяє формуванню вміння вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету;

- комп'ютерні технології;

- комп'ютерні та діалогові технології, пов'язані зі створенням комунікативного середовища;

- технології щодо розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку;

- тренінгові технології – це система діяльності з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач у ході навчання.

Індивідуальний підхід має позитивний вплив на формування особи кожної дитини за умови, якщо він здійснюється в певній послідовності й системі як безперервний, чітко організований процес.

Прийоми та методи індивідуального підходу не є специфічними, вони загально педагогічні. Творча задача педагога – відібрати із загального арсеналу засобів ті, які є найбільш дієвими в конкретній ситуації, відповідають

індивідуальним особливостям дитини.

При проведенні індивідуальної роботи у процесі різної дитячої діяльності педагог постійно повинен спиратись на колектив і зв'язки дітей у середині групи. Колектив є тією силою, яка укріплює в дитині суспільні начала. Неможливо виховати поза спілкуванням з колективом такі якості, як доброзичливість, взаємодопомогу, відповідальність за спільну справу.

Найважливішого значення за таких умов набувають методи та форми роботи з дітьми, які мають різні особливості розумового розвитку, тип нервової системи та вищої нервової діяльності. Відмінностями у властивостях нервової системи у значній мірі зумовлюється те, що одні й ті самі прийоми навчання й виховні заходи неоднаково впливають на різних дітей. Зустрічаються, наприклад, діти з «уповільненим розумінням», «важкодуми». Вони не встигають схоплювати матеріал, який подається у швидкому темпі, не можуть швидко перейти від однієї думки до іншої, відповідають повільно, зі значними паузами. Причина цього – не в незнанні навчального матеріалу, не у відсутності здатностей до навчання, а в малій рухливості, інертності їх нервових процесів. Нетямущими вважати таких дітей зовсім безпідставно. Створюючи для їх навчальної діяльності сприятливі умови, не підганяючи, не нагороджуючи образливими прізвиськами, можна помітити в них і неабиякі здібності та інші позитивні якості.

Отже, правильно організована навчально-пізнавальна діяльність, зокрема використання індивідуального підходу до дітей на заняттях, виявляє та закріплює творче начало дитини [12].

Щодо розвитку мовлення дітей передшкільного віку, а конкретніше креативного мовлення сучасних дітей, то ми мусимо враховувати технологічний підхід.

Щоб мовленнєва взаємодія була ефектною, педагог має створити умови для розвитку комунікативних навичок вихованців. Однією з таких умов є інформаційні технології.

Інформаційні технології (англ. «information technology», ІТ) – широкий

клас дисциплін і сфер діяльності, що належать до технологій управління і оброблення даних, зокрема із застосуванням обчислювальної техніки.

Останнім часом під інформаційними технологіями найчастіше розуміють комп'ютерні технології. Зокрема, ІТ мають справу з використанням комп'ютерів і програмного забезпечення для зберігання, перетворення, захисту, оброблення, передання та отримання інформації. Фахівців з комп'ютерної техніки і програмування називають ІТ-спеціалістами.

Згідно з визначенням, прийнятим ЮНЕСКО, ІТ – це комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих обробленням/зберіганням інформації; обчислювальну техніку і методи організації та взаємодії з людьми і виробничим обладнанням, їх практичні застосування, а також пов'язані зі всім цим соціальні, економічні та культурні проблеми.

Самі ІТ вимагають складної підготовки, великих первинних витрат і наукоємкої техніки. Їх уведення має починатися зі створення математичного забезпечення, формування інформаційних потоків у системах підготовки фахівців.

Інформаційна культура – складова частина змісту загальної і спеціальної освіти; уміння грамотно поставити *задачі*, що виникають у практичній діяльності, для їх розв'язання за допомогою комп'ютера; навички формалізованого опису поставлених задач, елементарні знання про методи математичного моделювання та уміння будувати прості *математичні моделі* поставлених задач; навички кваліфікованого використання основних типів *інформаційних систем* загального призначення для розв'язання з їх допомогою *пізнавальних задач* і розуміння головних принципів, покладених в основу функціонування цих систем; уміння грамотно інтерпретувати результати розв'язання нескладних практичних задач за допомогою комп'ютера і застосовувати ці результати у практичній діяльності [14].

До поняття «інформаційна культура» доцільно додати також комплекс

загальнонавчальних умінь, тобто таких умінь, які не прив'язані до конкретного наочного змісту, а формують уміння вчитися. Відповідно до поняття «інформаційна культура» мають входити поняття загальнонавчальної культури, культури логічного мислення і розумових дій, культури спілкування одне з одним і комп'ютерної культури.

Загальнонавчальна культура комплекс загальнонавчальних знань і умінь, впровадження яких приводить до успішного засвоєння інформаційної культури. До цього комплексу входять уміння: складати простий і складний плани тексту або власного викладу, реферувати і конспектувати навчальні і науково-популярні тексти, складати анотації та резюме, добирати *ключові слова* і *дескриптори* (одиниці мови, що відповідають певному поняттю) тексту, застосовувати інформаційну техніку.

Культура логічного мислення розумових дій – це відповідний комплекс, який містить такі уміння:

- а) планування структури дій, необхідних для досягнення певної мети за допомогою фіксованого набору інформаційних засобів;
- б) складання інформаційної структури для опису об'єктів і систем;
- в) організація пошуку *інформації*, необхідної для розв'язання поставлених задач;
- г) правильне, чітке й однозначне формулювання думки у зрозумілій для співрозмовника формі і правильне розуміння текстів інформаційних повідомлень.

Закономірності людино-машинної взаємодії більшою чи меншою мірою спираються на узагальнення досвіду у людських комунікацій, зокрема діалогу. Отже, важливо вміти вислухати чужу думку, адекватно до неї поставитися, надати інформацію в будь-якій формі; вміло викладати свій погляд і доводити свою правоту; знаходити загальні рішення і складати програми спільної діяльності для досягнення загальних цілей [14].

Слухачі, які оволодівають комп'ютерною культурою, у своїй професійній діяльності постійно використовують комп'ютер; за роки навчання

нагромаджується достатній досвід такої роботи [14, с. 2-4].

Технологічний підхід вже давно мав би використовуватися у дошкільній освіті. Адже ми розвиваємо мислення дітей з дитинства. У сучасному світі з'явився новий аспект цієї проблеми — використання комп'ютера.

У Базовій програмі «Я у Світі» є розділ «Дошкільник і комп'ютер». Проаналізувавши його, можна зробити висновки, які автор розкриває для педагогів:

- можливості використання комп'ютера для розвитку мислення дітей;
- санітарно-гігієнічні вимоги до роботи з комп'ютером дошкільника;
- програмне забезпечення (стисло);
- форми організації (індивідуальні заняття, роль педагога) [11, с.22- 23].

Отже, якщо визначено такі програмові завдання, слід серйозно подумати про позитивні і негативні сторони навчання дітей за допомогою комп'ютера.

Спочатку визначимо проблеми використання комп'ютера в сучасному ЗДО:

- недостатнє врахування наукових досліджень медиків і психологів щодо впливу комп'ютера на здоров'я дітей;
- відсутність методичних розробок використання комп'ютерних технологій в роботі з дошкільниками та сертифікованих навчально-розвивальних програм для дітей;
- недостатня матеріально-технічна база;
- низький рівень підготовки спеціалістів, які б могли працювати з дітьми.

При вирішенні перелічених проблем у роботі з дітьми варто зважати на такі фактори використання комп'ютерів у ЗДО:

- забезпечення здоров'я дитини (фізичне, психічне, духовне);
- достатня матеріально-технічна база (новітні комп'ютери та обладнання);
- сертифіковане програмне забезпечення, створене спеціально для дошкільників;
- високий рівень кваліфікації спеціаліста, який навчатиме дітей користуватися комп'ютером [11, с.22-23].

Поки що серйозною проблемою є підготовка кваліфікованих спеціалістів для роботи з дітьми. Як зауважує В. Гриценко: «Педагог в умовах інформаційного суспільства, електронних систем навчання посідає особливе місце. Він – професіонал, який володіє:

- високим рівнем інформаційної культури, високою мотивацією до постійного вдосконалення;
- спеціальною підготовкою у галузі моделювання е-технологій...» [11, с.22-23].

Чи багато у нас таких фахівців? На жаль, ні. Тому ми свідомо знижуємо планку запиту». Але, не забувайте, що окрім вміння працювати з програмним забезпеченням комп'ютерів, сучасний педагог повинен знати:

- правила безпеки та санітарно-гігієнічні правила роботи за комп'ютером;
- основні вимоги до навчання дітей роботи на комп'ютері;
- правила використання програмного забезпечення [11].

Комп'ютер може служити і потужним технічним засобом навчання, і відігравати роль незамінного помічника у вихованні та навчанні дошкільників. Комп'ютерні технології відкривають перед нами нові можливості в навчанні. Поєднання традиційних методів навчання та ІКТ забезпечують високий та стійкий кінцевий результат. Проаналізувавши праці Р. Вільямса, К. Макліна, Г. Громова, можна відмітити, що така діяльність активно стимулює творчу уяву, створює передумови для самостійного вирішення проблемних ситуацій у грі. Сучасна дитина поринає у світ новітніх інформаційних технологій, її оточує відео, аудіо, комп'ютерне середовище. Але цей світ не забезпечує системності та планомірності його пізнання. Діти, які приходять до логопедичної групи, мають знижену пізнавальну мотивацію, нестійку увагу, низьку працездатність. Процес логокорекції потребує багато часу та віднімає в дитини багато сил. Часто буває неможливо зацікавити та здивувати дитину традиційними засобами навчання – малюнками, іграшками. Дитина, яка знайома з комп'ютером та комп'ютерними іграми, потребує особливої уваги та особливих засобів. Спілкування дітей дошкільного віку з комп'ютером починається з комп'ютерних ігор, які

підбирають з урахуванням віку й навчальної та корекційної спрямованості. Однією з найважливіших функцій комп'ютерних ігор є навчальна. Комп'ютерні ігри складені так, що дитина може уявити собі не лише одиничне поняття або конкретну ситуацію, але й отримати узагальнене уявлення про всі схожі предмети чи ситуації. Таким чином у неї розвиваються такі важливі операції мислення, як узагальнення і класифікація [6, с. 26–27].

Граючи на комп'ютері, дитина починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а тільки знаки цих реальних речей. Таким чином, у дітей починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є декілька рівнів оточуючого нас світу – це і реальні речі, і малюнки, схеми, і слова або числа і т.д.

У процесі занять дітей на комп'ютерах поліпшуються їх пам'ять і увага. Діти в ранньому віці мають мимовільну увагу, тобто вони не можуть свідомо запам'ятати той чи інший матеріал. І тільки якщо матеріал є яскравим і значущим, дитина мимоволі звертає на нього увагу. І тут комп'ютер просто незамінний, оскільки передає інформацію в привабливій для дитини формі, що не тільки прискорює запам'ятовування змісту, але й робить його осмисленим і довготривалим. У використанні ІКТ педагогом можна виділити такі переваги, як інформаційна ємкість, компактність, доступність, наочність, емоційна привабливість, мобільність. Особливе місце серед комп'ютерних програм займають спеціалізовані комп'ютерні програми для дітей з різними вадами розвитку. Це такі спеціалізовані програми та ігри як: «Попугай Кеша», «Видимая речь», «Игры для Тигры», «Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Гарфилд – малышам» [13, с. 283–285].

Комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри» призначена для корекції загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Технологія «Ігри для Тигри» побудована на основі методик навчання дітей з відхиленнями розвитку Г.А. Каше, Л. В. Лопатіна, Н.В. Серебрякової, Р. І. Лалаєва, Н.С. Жукової, Є.М. Мастюкової, Т.Б. Філічевої. Вона являє собою єдиний програмнометодичний комплекс і містить

комп'ютерну програму «Ігри для Тигри» та навчально-методичний посібник з докладними методичними рекомендаціями її покрокового застосування в корекційно-освітньому процесі. Спеціалізована комп'ютерна технологія «Ігри для Тигри» адресована перш за все фахівцям логопедам і дефектологам дитячих установ, але може використовуватися для самостійних занять у домашніх умовах батьками, зацікавленими у виправленні й розвитку мовлення своїх дітей [13, с. 283–285].

«Ігри для Тигри»: – системний та діяльнісний підхід до корекції порушень мовленнєвого розвитку; – ігрова форма навчання; – інтерактивність; – полісенсорний вплив, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори та сприяє активізації компенсаторних механізмів; – диференційований підхід до навчання (програма містить різні за складністю чи обсягом варіанти завдань); – об'єктивність.

Робота із застосуванням спеціалізованої програми проводиться під контролем фахівця, який складає індивідуальний план, вибирає відповідні йому вправи, контролює правильність їх виконання дитиною і дозує необхідне навантаження. У рамках системного підходу до корекції мовленнєвих порушень комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри» пропонує вправи з кількома рівнями складності. Кожен блок програми «Ігри для Тигри» складається з декількох модулів, представлених у підменю. При цьому вправи, що входять до складу модулів, спрямовані на корекцію і розвиток певних мовленнєвих компонентів. Кольорове забарвлення кожного блоку («Звуковимова» – рожевий, «Просодика» – зелений, «Фонематика» – блакитний, «Лексика» – жовтий) зберігається у всіх його вправах у вигляді фонів і психологічно сприяє створенню єдиної асоціативної лінії корекційної роботи в рамках кожного блоку. Робота з усіма вправами програми проводиться з опорою на зоровий та слуховий контроль над результатами діяльності дитини. Їх візуалізація відбувається на екрані монітора у вигляді мультиплікаційних образів і символів. У деяких вправах, що викликають труднощі, передбачена можливість

додаткової слухової опори при виконанні завдання. Це дозволяє більш ефективно і в короткі терміни корегувати мовленнєві порушення в дітей дошкільного віку. Вправи програми містять завдання поступового ускладнення, що дозволяє вибрати ті, які відповідають реальному рівню розвитку дитини та побудувати корекційну роботу відповідно до індивідуальної корекційно-освітньої програми. У процесі логопедичної роботи відбувається розвиток словника і граматичної будови мови, але найчастіше при традиційній системі навчання дитина не може застосовувати отримані знання в ситуації спілкування. Спілкуючись з комп'ютерним героєм програми, Тигреням, діти розвивають власні комунікативні навички за рахунок того, що спеціально побудовані й підібрані завдання спонукають дитину вступити з ним у діалог. Комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри» дуже проста в управлінні. Вона має доступний інтерфейс з підказками. Для того щоб почати з нею працювати, не потрібно спеціального навчання роботи з програмою, а користувач отримує навички безпосередньо в процесі її застосування. Простота користування програмою є необхідною умовою під час роботи з дітьми дошкільного віку. Під час роботи з комп'ютером дуже важливо подбати про зниження до мінімуму його негативного впливу на дітей. При розробці індивідуальних програм корекційного курсу та проведенні занять із застосуванням комп'ютерних ігор, необхідно враховувати санітарно-гігієнічні вимоги (витяг з методичного листа МОНУ «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» № 1/9-306 від 06.06.05р.) до організації навчальних занять з використанням ІКТ і використовувати здоров'язберезувальні технології. Надмірне спілкування з комп'ютером може не лише погіршити зір дитини, але й негативно позначитися на її психічному здоров'ї. Необхідно враховувати, що заняття з комп'ютером проводяться 2 рази на тиждень тривалістю для дітей шостого року життя – 7-10 хвилин, сьомого року – 10-12 хвилин. Важливо знати, як правильно організувати робоче місце. Зробити це не важко, а збереженню здоров'я дитини допомогти може. Так, меблі повинні відповідати її росту. Стілець має бути обов'язково зі спинкою. Сидіти дитина повинна на відстані не

менш 50-70 см від комп'ютера, упираючись поглядом перпендикулярно в центр екрану. Посадка пряма або злегка нахилена вперед, з невеликим нахилом голови. Ноги зігнуті в тазостегновому і колінному суглобах під прямим кутом і розташовуються під столом на відповідній підставці. Стіл, на якому стоїть комп'ютер, слід поставити в добре освітлене місце, але так, щоб на екрані не було відблисків. Заняття за комп'ютером принесуть користь, якщо виконувати ці нескладні рекомендації.

Отже, як практика показує, що використання ІКТ у роботі вихователя дає можливість подивитися на власну роботу з нових позицій, переосмислити методичні прийоми, збагатити свої знання та вміння, активізувати динаміку розвитку навичок правильного мовлення в дітей і всього корекційно-освітнього процесу в цілому.

Технологічний підхід до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку має велике значення на сьогоднішній день. На нашу думку, сучасні технології – це всі види інноваційних, комп'ютерних та інтерактивних технологій. Сучасні діти вже з першого року народження володіють навичкам використання ІКТ. Тому основне завдання сучасного педагога, полягає у тому, щоб навчити використовувати технології з користю. Для цього і сам педагог має бути компетентним у сфері використання сучасних технологій.

1.5. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти Закарпаття у першій половині ХХ століття: теоретико-методологічні засади дослідження

Модернізація змісту освіти, впровадження високих педагогічних технологій, гуманізація та демократизація освітнього процесу, його інформатизація – далеко не повний перелік складників нової філософії освіти, яка впроваджується. Характерним є й те, що ця філософія має системний характер. Вона охоплює собою кожен ланку, кожен напрям, кожен складову загальної системи освіти, обумовлює реалізацію в них нових і новітніх підходів

[17]. Комплекс завдань переходу системи освіти на нову філософію розвитку постає й перед інтернатними закладами освіти. Зміна вектору суспільного розвитку й перехід до ринково-демократичних відносин супроводжує низка суперечностей, результатом яких є зниження рівня матеріального забезпечення населення, різке збільшення захворюваності дітей, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, що вимагають від державних органів управління освітою, педагогічної науки нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем освіти, оздоровлення, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей, які потребують особливих умов для забезпечення їх розвитку. Інтернатні заклади освіти завжди відігравали і відіграють важливу роль у розвитку педагогічної теорії і практики, оскільки вони є складовою частиною процесу вдосконалення системи освіти.

Важливою умовою для висвітлення теми нашого наукового дослідження є обґрунтування понятійно-термінологічного апарату, визначення його теоретико-методологічних засад, принципів і методів, які забезпечують достовірність результатів науково-педагогічного дослідження.

Насамперед, окреслимо понятійно-термінологічний апарат дослідження, ключовими поняттями якого є: *заклади інтернатного типу, типи інтернатних закладів, соціально-педагогічні основи процесу становлення та розвитку.*

На різних етапах суспільного розвитку в Україні існували групи дітей і підлітків, які потребували державної допомоги і підтримки. У зв'язку з цим державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей (дитячі притулки, дитячі будинки, дитячі колонії, комуни, загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати тощо) [17].

Слово «інтернат» походить від латинського слова «internus», що в перекладі означає внутрішній. До закладів інтернатного типу відносяться заклади різного спрямування та профілю, що відображається різноманітністю понять у довідниковій та енциклопедичній літературі, які можемо співвіднести з поняттям «закладу інтернатного типу». За хронологією найбільш повно система

закладів інтернатного типу висвітлюється в Українській Радянській Енциклопедії [21]. Зокрема, в ній подано такі визначення досліджуваного нами поняття:

- *шкільний інтернат* – у Союзі Радянських Соціалістичних Республік (СРСР) гуртожиток при загальноосвітній школі для учнів 1-10 класів, які проживають на віддалі понад 3 км від школи. Учні забезпечуються безплатно всіма предметами загального вжитку, постільною білизною, гарячим триразовим харчуванням. Виховну роботу проводить вихователь, який має педагогічну освіту [21, стаття «Шкільний інтернат»];

- *школа-інтернат* – в СРСР з 1956 р. загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть. В Українській Соціалістичній Радянській Республіці діють з 1957 р. відповідно до «Положення про школи-інтернати» Міністерства освіти Української РСР. До школи-інтернату приймають дітей за бажанням батьків або осіб, що їх заступають. Навчання проводиться за планами й програмами середньої школи. Крім учителів, у школі-інтернаті працює штат вихователів. Поряд з навчальною проводиться піонерська й комсомольська, клубно-гурткова, суспільно корисна й трудова, ігрова й спортивна робота. В школі-інтернаті, крім навчальних приміщень, є навчально-виробничі майстерні, пришкільні дослідні ділянки, спортивні комплекси тощо. За утримання дітей батьки вносять незначну плату. Певна категорія дітей перебуває на повному державному забезпеченні [21, стаття «Школа-інтернат»].

Окрім понять «школа-інтернат» і «шкільний інтернат» в Українській Радянській Енциклопедії подаються окремі статті щодо діяльності спеціальних інтернатних закладів, зокрема:

- *спеціальні школи для аномальних дітей* – навчально-виховні установи системи Міністерства освіти СРСР для дітей з вадами психофізичного й фізичного розвитку. Спеціальні школи профільовані залежно від дефекту учнів. В СРСР проводиться диференційоване навчання аномальних дітей у спеціальних школах 9 типів: спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей; для слабочуючих і пізньооглухлих дітей; для глухих дітей; для дітей з

тяжкими порушеннями мовлення; для слабозорих дітей; для сліпих дітей; для дітей з наслідками поліомієліту й церебральними паралічами та ін. Крім того, функціонує диференційована мережа вечірніх, очно-заочних спец. шкіл для дорослих з вадами слуху й зору. Спеціальні школи – установи інтернатного типу. У спеціальних школах навчання ведеться на основі спеціальних програм і методик. В усіх типах спеціальних шкіл учні за різні строки навчання здобувають середню або неповну середню (в допоміжній школі — початкову) освіту й виробничо-трудова підготовку [21, стаття «Спеціальні школи для аномальних дітей»];

- *допоміжна школа* – спеціальний навчально-виховний заклад для розумово відсталих дітей. Основний її контингент – діти-олігофрени в ступені дебільності. Як правило, допоміжна школа – заклад інтернатного типу. Навчання восьмирічне, ведеться за спеціальними програмами й відповідає приблизно змістові навчання в загальноосвітній початковій масовій школі. Допоміжна школа забезпечує і професійно-трудова підготовку. В допоміжній школі застосовують спеціальні корекційно-виховні заходи, спрямовані на подолання або ослаблення негативної дії дефекту. Учні в допоміжну школу приймають на підставі висновків обласних (міських) медико-педагогічних комісій [21, стаття «Допоміжна школа»];

- *школа для глухих* – в СРСР навчально-виховний заклад інтернатного типу для дітей, позбавлених слуху і внаслідок цього – мови. Перебувають у системі загальноосвітніх закладів Міністерства освіти. Навчання проводиться за спеціальними навчальними програмами й підручниками. Строк навчання – 13 років (підготовчий клас для глухих, які не виховувались у дитячому садку, і 12 основних класів). Учні здобувають знання в обсязі 8-річної загальноосвітньої школи й відповідну виробничу кваліфікацію [21, стаття «Школа для глухих»];

- *школа для сліпих* – в СРСР навчально-виховний заклад інтернатного типу системи Міністерства освіти, де навчаються сліпі або діти з залишками зору (до 0,05). В школі для сліпих проводиться корекційно-педагогічна робота,

спрямована на нормалізацію психічного й фізичного розвитку дітей, подолання вторинних відхилень у їхньому розвитку. Навчання в школі для сліпих здійснюється за програмами середньої загальноосвітньої школи. Строк навчання порівняно з масовою школою подовжено на один рік; є дев'ятирічні неповні середні школи-інтернати та середні загальноосвітні трудові політехнічні школи-інтернати з виробничим навчанням, що, крім загальноосвітньої, дають професійну підготовку [21, стаття «Школа для сліпих»];

- *дитячий будинок* – в СРСР державний виховний заклад для дітей-сиріт або тих, які залишилися без піклування батьків, а також дітей, що потребують допомоги і захисту держави. Перші дитячі будинки на Україні з'явилися – 1919 р. В системі народної освіти є такі типи дитячих будинків: дошкільні загального типу, санаторні й спеціальні для хворих і аномальних дітей (для дітей 3-7 років), шкільні (для дітей 7- 16 років) та дітей дошкільного й шкільного віку, до яких у першу чергу влаштовуються діти з однієї сім'ї – брати і сестри. У підпорядкуванні Міністерства соціального забезпечення для дітей-інвалідів є будинки-інтернати. Відповідно до постанови Кабінету міністрів СРСР 1977 р. «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках» 1978 р. створено перші школи-інтернати з дошкільними відділеннями. Їхнє завдання - далі вдосконалення суспільного виховання вказаної категорії дітей, підготовки їх до життя й праці, створення найсприятливіших умов для їхнього всебічного розвитку й одержання ними середньої освіти [21, стаття «Дитячий будинок»].

У сучасному «Педагогічному словнику» С. У. Гончаренка школа-інтернат розглядається «як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть» [4]. Разом з тим, у цьому ж словнику подаються визначення «спеціальні школи», «допоміжна школа», «школа для глухих», «школа для сліпих», які подібні вищенаведеним визначенням. Але є також ряд понять, які мають власне трактування, як-от:

- *будинок дитини* – установа в системі Міністерства охорони здоров'я, яка здійснює громадське виховання дітей у віці до трьох років. У Будинок дитини приймаються діти-сироти, а також діти одиноких матерів [4, с. 46];

- *дитячий будинок* – державний заклад для дітей-сиріт і дітей, батьки яких не забезпечують догляду за ними. Діє 2 основних типи дитячих будинків: дошкільні – для дітей 3 – 7 років і шкільні – для дітей 7 – 18 років [4, с. 94];

- *дитячі притулки* – в царській Росії благодійні установи для опікування сиріт і дітей, покинутих батьками й залишених без догляду. Дитячі притулки виникли у XVIII столітті при монастирях. У Західній Україні, Буковині до 1939-1940 рр. існували під назвами «захоронок», «захистів», «сиротинці» тощо [4, с. 95].

- *спеціальна загальноосвітня школа* для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, – державний заклад освіти, на навчання до якого дітей і підлітків направляють суди у встановленому законом порядку. Спеціальна школа покликана здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати в нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадянську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання [4, с. 316].

У будь-якому суспільстві й будь-якій державі на всіх історичних етапах його розвитку існували й існують діти, які залишаються без піклування батьків. Сирітство – це соціальне явище, що характеризується наявністю дітей, які залишилися без піклування батьків. Історія сирітства, динаміка кількості сиріт, форм піклування про них та ставлення до них – це дзеркало життя суспільства, його політики, економіки, моральності й духовності [13, с. 113].

Дитиною-сиротою є дитина, в якої померли або загинули і батько, і мати чи хтось із них; дитина, яка залишилася без піклування батьків у зв'язку з конкретними причинами, до яких відносяться: позбавлення батьківських прав; відібрання дітей без позбавлення батьківських прав; визнання батьків судом недієздатними чи безвісно відсутніми; відбування батьками покарання в місцях позбавлення волі; знаходження батьків під вартою під час попереднього слідства

у зв'язку зі скоєними злочинами; довготривала хвороба батьків або довгострокове відрядження; нещасні випадки, стихійні лиха, при яких загинули особи, у яких на вихованні були діти; при появленні хронічних алкоголіків, наркоманів, у яких є діти [14, с. 9].

Конвенція ООН «Про права дитини», визнаючи пріоритет інтересів дитини в суспільстві, наголошуючи на недопустимості її дискримінації за будь-якими ознаками чи мотивами та праві кожної дитини на сімейне виховання і батьківське піклування, водночас зазначає, що держава має забезпечувати відповідну турботу про дитину, якщо батьки цього не роблять. Тезу міждержавного документа підтверджено і Конституцією України. Тобто відповідальність за долю дитини, її розвиток і майбутнє бере на себе держава [14, с. 16].

В Україні функціонує державна система соціально-виховних інститутів, призначення яких – забезпечити оптимальні умови життєдіяльності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, залежно від віку та стану здоров'я дитини. Державні установи, що опікуються цими проблемами, підпорядковані Міністерству освіти і науки України, Міністерству охорони здоров'я України, Міністерству праці та соціальної політики України.

Так, для утримання дітей віком від народження до 3-4 років функціонують *будинки дитини*, що підпорядковуються Міністерству охорони здоров'я України. Працівники будинку дитини забезпечують збереження життя дітей, які залишилися без батьківської опіки, прищеплюють їм навички, характерні для дітей трьох-чотирьохрічного віку, здійснюють їх навчання, виховання. До будинків дитини на виховання направляються діти віком від народження до 3-4 років, які залишилися без батьківського піклування, з багатодітних сімей та сімей з незадовільними побутовими умовами, а також діти з важкими вадами в розвитку. Діти, яким виповнюється три-чотири роки, переводяться до *дитячих будинків*, які підпорядковуються Міністерству освіти і науки України. Діти у таких будинках виховуються від 3 до 7 років. Діти, яким виповнюється три роки і які не були до цього часу усиновлені, перед направленням до дитячого будинку проходять медико-педагогічну комісію, яка дає висновок щодо стану їх здоров'я

та психічного розвитку. У разі, коли діти мають патологію у розвитку, що діагностується у трирічному віці, вони направляються до *дитячих будинків-інтернатів* для дітей з вадами розвитку, які підпорядковані Міністерству праці та соціальної політики України. У сім років діти також проходять медико-педагогічну комісію і їх згідно із встановленим діагнозом розподіляють у різні типи *шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування*. У школах-інтернатах вони виховуються і навчаються від 7 до 14-15 років (до закінчення 9 класів) або до 16-17 (11 класів).

Існуюча державна система опіки над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, передбачає як мінімум два переходи дитини з одного закладу до іншого. Кожний такий перехід із закладу в заклад, травмує психіку дитини, оскільки вона відривається від оточення, до якого звикла, вихователів, друзів і потрапляє в нову, незвичну обстановку. Особливо складно відбувається перехід у 7 років, коли діти потрапляють із дитячих будинків до великих шкіл-інтернатів з власними порядками і взаєминами між вихователями та вихованцями, між старшими та молодшими дітьми.

У зв'язку з цим, на підставі «Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків», в Україні функціонують *дитячі будинки змішаного типу*, підпорядковані Міністерству освіти і науки України, в яких можуть виховуватися діти дошкільного та шкільного віку (від 3 до 16-17 років). Дитячі будинки змішаного типу мають ряд переваг у плані виховання таких дітей. У них дитина виховується досить тривалий час і звикає до встановленого режиму життєдіяльності. Дитина не переживає психічного стресу, як це буває у випадку, коли її в 7 років з дошкільної установи переводять до школи-інтернату.

Також одним із ефективних шляхів розв'язання проблеми сирітства в Україні є організація різних форм родинного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Це, насамперед, упровадження відносно нових форм сімейної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без

батьківського нагляду, таких як *дитячий будинок сімейного типу* та *прийомна сім'я*.

Дитячий будинок сімейного типу являє собою окрему сім'ю, яка створюється за бажанням подружжя або однієї особи, котра не перебуває в шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше п'яти дітей-сиріт чи дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання. Загальна кількість рідних та прийомних дітей у сім'ї не повинна бути більше п'яти осіб [8, с. 35, 37-38, 50, 58].

Отже, в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без батьківського піклування, побудована таким чином, щоб дитині від народження до повноліття був наданий догляд у держаних установах, завданням яких є утримання, виховання, надання дітям професійних навичок, підготовки їх до самостійного життя.

Таким чином, на сьогоднішній день, згідно українського законодавства, є такі типи інтернатних закладів (див. рис. 1):

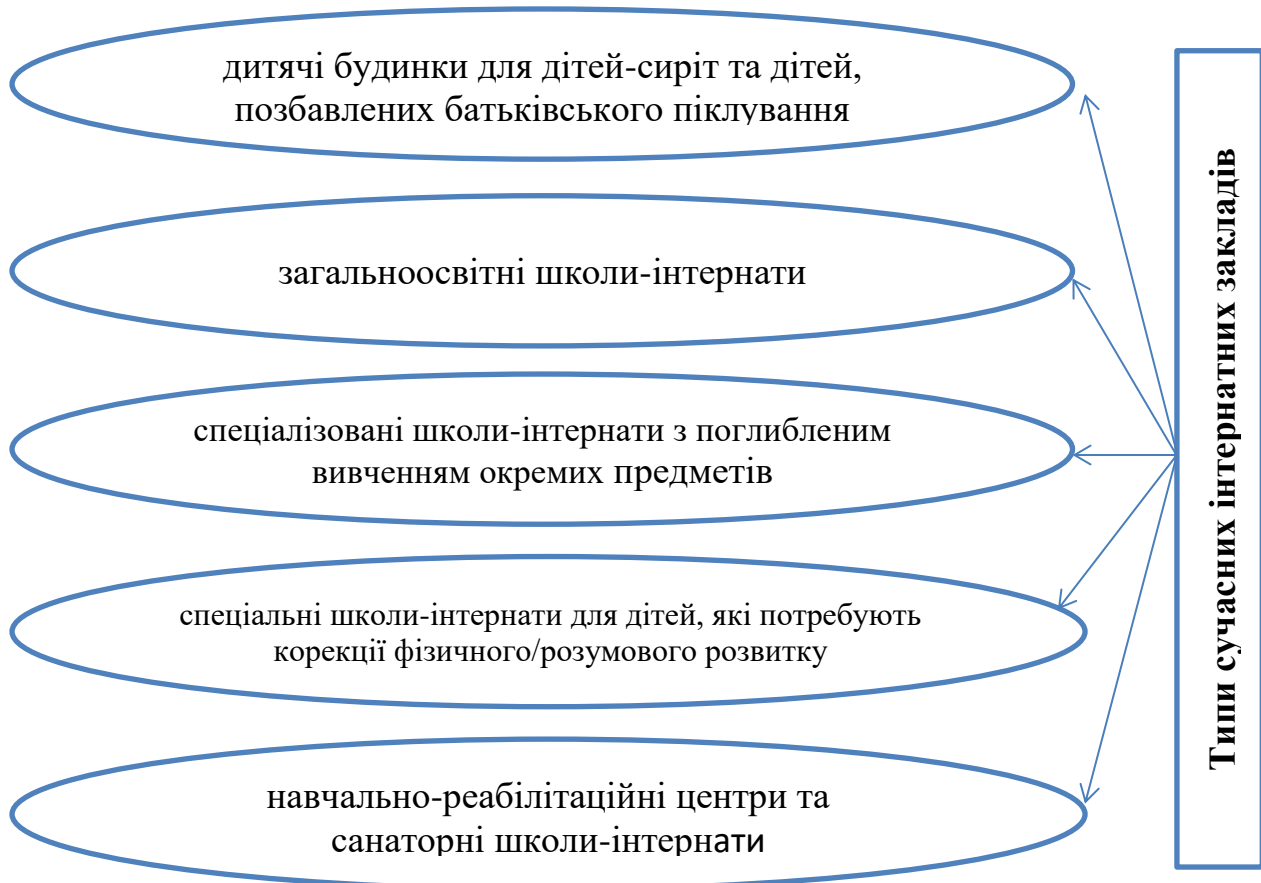


Рис.1. Типи сучасних інтернатних закладів

Пріоритетними завданнями виховання дітей у інтернатних закладах є ті завдання, що здатні забезпечити повноцінну участь дитини в подальшому житті в усіх сферах соціальних відносин: економічної, політичної, духовної. Такими завданнями в першу чергу є:

1) формування соціальної грамотності, тобто комплексу політичних, економічних, правових, психологічних знань та вмінь, які забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносин та реалізацію функції соціального самозахисту;

2) виховання сім'янина. Формування необхідних здібностей для побудови власної родини, в якій реалізується зріле сприйняття шлюбних відносин, на основі усвідомленої материнської та батьківської позиції;

3) виховання готовності до трудової діяльності: розвиток різноманітних здібностей вихованців, підготовка їх до вибору професії; економічна підготовка, яка дозволяє самостійно реалізувати свої життєві плани;

4) формування конкурентоздатної особистості, тобто оволодіння молодого людиною певними засобами поведінки реалізації своїх намірів на право зайняти більш значуще для нього місце у суспільстві;

5) громадянське виховання, яке формує у вихованців усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних відчуттів, готовності до участі в управлінні суспільством та державою;

6) формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовності до надання допомоги людям та інших моральних вчинків;

7) виховання готовності до здорового способу життя, який включає раціональне харчування, регулярні заняття фізичною культурою і спортом, культуру сімейних стосунків, стійке негативне ставлення до шкідливих звичок [17].

З метою досягнення поставленої нами мети дослідження, вважаємо також за необхідне визначити сутність поняття *«соціально-педагогічні основи»*, що дозволить нам чітко виокремити як соціальні, так і педагогічні умови, що сприяли становленню та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті.

Отже, найперше наше завдання полягає в з'ясуванні змісту поняття «основа». Синонімами до нього виступають слова «фундамент», «база», «засади», «підстави», «підвалини» тощо. В Академічному тлумачному словнику української мови (1970 - 1980) подані такі значення цього слова: «Те, на чому що-небудь ґрунтується, тримається, базується»; «Головні засади, підвалини чого-небудь»; «Джерело, база виникнення, розвитку чого-небудь»; «Головна умова, запорука чого-небудь» [19] У філософському енциклопедичному словнику поняття «основа» трактується як «достатня умова для чого-небудь: буття, пізнання, думки, діяльності. Наприклад, основи матеріальних явищ – це їх причини, основи поступків – їх мотиви, основи суджень – інші судження або досвід» [22; стаття: Основа]. Як бачимо, одне з трактувань сутності поняття

«основа» полягає в розумінні його як умови, тобто «того, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); істотного компоненту комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого за необхідністю впливає існування даного явища. Найчастіше умови розглядаються як щось зовнішнє для явища, на відміну від більш широкого поняття «причини», що включає як зовнішні, так і внутрішні фактори» [22, стаття: Основа].

Предметом нашого дослідження є соціально-педагогічні основи виникнення та становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті. Отож, наступні поняття, які потребують уточнення, поняття «соціальні основи/умови», «педагогічні основи/умови». У Педагогічному словнику С. У. Гончаренка тлумачення понять «соціальні основи/умови», «педагогічні основи/умови» відсутнє [4]. Виходячи з вищезазначеного, під *соціальними основами/умовами* становлення та розвитку закладів інтернатного типу виступають зовнішні чинники, зумовлені: рівнем соціально-економічного розвитку суспільства в певний історичний період, демографічними, етнічними, культурологічними показниками його розвитку, рівнем розвитку соціальних інститутів, державною політикою, дотримання прав і свобод громадян конкретної держави, – що визначають соціальну необхідність виникнення закладів інтернатного типу. Під *педагогічними основами/умовами* становлення та розвитку закладів інтернатного типу виступають зовнішні чинники, зумовлені рівнем розвитку педагогічної теорії та практики, поширенням освіти та шкільництва, нормативно-правовим забезпеченням закладів соціальної опіки та піклування над дітьми, наявністю педагогічних кадрів, здатних забезпечувати всебічний та гармонійний розвиток дітей, які перебувають у закладах інтернатного типу тощо.

Таким чином, «*соціально-педагогічні основи*» процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу ми розуміємо як сукупність зовнішніх соціальних (рівень соціально-економічного розвитку суспільства в певний історичний період, демографічні, етнічні, культурологічні показники його розвитку, рівень розвитку соціальних інститутів, державна політика, дотримання прав і свобод громадян конкретної держави) і педагогічних (рівень розвитку

педагогічної теорії та практики, поширення освіти та шкільництва, нормативно-правове забезпечення закладів соціальної опіки та піклування над дітьми, наявність педагогічних кадрів) умов, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття в першій половині ХХ ст. Під процесом становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду першої половини ХХ ст. ми розуміємо наслідково-залежні перетворення в їх організації, управлінні, структурі, змісті діяльності, що детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону.

Важлива роль у нашому науковому дослідженні належить проблемі періодизації, оскільки хронологічні рамки визначаються 1901 – 1944 рр. Працюючи над здійсненням періодизації процесу становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ ст. ми використовували науковий доробок щодо питання періодизації історико-педагогічних досліджень Н. Гупана, Н. Дем'яненко, І. Зайченка, О. Сухомлинської та ін. Так, сучасна авторка багатьох історико-педагогічних досліджень та розробник методології історико-педагогічних досліджень О. Сухомлинська стосовно цього питання зазначає, що «проблема періодизації розвитку будь-яких явищ, тобто визначення певних періодів, – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Вона потребує досконалого знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки... Від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [20, с. 47].

Н. Гупан трактує «періодизацію» як «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [5, с. 19].

Разом з тим, ми абсолютно погоджуємося й виходимо із висновків О. Сухомлинської щодо необхідності розглядати періодизацію в контексті того, що «освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони вкупі з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи» [20, с. 48], а в нашому випадку – періодизації становлення та розвитку закладів інтернатного типу.

Слід зазначити, що в історико-педагогічних дослідженнях, важливу роль відіграють хронологічні рамки, в межах яких досліджуються ті або інші процеси, й, відповідно, здійснюється періодизація. В нашому випадку – це перша половина ХХ століття, яка для сучасного Закарпаття характеризується його територіальною приналежністю до складу трьох державних утворень – Австро-Угорщини (до 1919 р.), Чехословаччини (1919-1938 рр.) та Угорщини (1939-1944 рр.), кожне з яких характеризувалося особливостями соціально-економічного, суспільно-політичного та культурно-освітнього життя. Не зважаючи на те, що характерність політичних систем вище зазначених державних утворень була неоднозначна, відповідно різними були й методи формування органів державної та місцевої влади, в структурі суспільно-політичної діяльності кожної держави особливе місце відводилось здійсненню обов'язкової державної політики щодо вирішення питання соціальної підтримки, навчання та виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з вадами фізичного та психічного характеру.

Проаналізувавши дописи історичних джерел досліджуваного періоду, систематизувавши певну кількість архівних матеріалів щодо регламентування діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті на початку ХХ ст., слід зазначити, що хронологічно першою в розробці законодавства відносно заснування, становлення та розвитку інтернатних закладів на території Закарпаття була влада Австро-Угорщини. У 1867 р. Угорщина домоглася рівних прав з Австрією, і була створена Австро-Угорська монархія [15, с. 292], яка

призвела до ряду перетворень, серед яких – офіційне оголошення національної рівності у закладах державного значення, судах, школах тощо. Разом з тим, початок ХХ ст. не приніс особливого покращення жителям Закарпаття. Адже, не зважаючи на зростання реформ у сфері аграрної та лісової промисловості, наявність певних позитивних змін у розвитку інфраструктури в містах та містечках, на відміну від сільської місцевості, особливо віддалених та гірських сіл, закарпатські землі відносились до аграрно-сировинного «продукту» австрійського та угорського капіталу, що не давало можливості для прогресу економічної сфери, стабільності в забезпеченні роботою населення міст та сіл. Така гостра економічна занедбаність в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. породила масову еміграцію населення до інших країн. «Більшість емігрантів, – як зазначається в дослідженні А. В. Олашина, – складала малоземельні селяни, ремісники, лісоруби. Таким чином, у 1899-1913 роках з території Закарпаття емігрувало понад 120 тисяч жителів. З 1870-го до 1920-го року чисельність закарпатців-емігрантів складала 420 тисяч людей» [16, с. 86].

З початком Першої світової війни становище жителів краю сильно погіршилося. Адже в перші дні проходження воєнних операцій економіка краю значно занепала, народ Закарпаття накрила хвиля різних епідемій, доросле чоловіче населення проходило невідхильну масштабну мобілізацію. Залишені без догляду та будь-якої батьківської підтримки діти, змушені були самостійно дбати про домашнє господарство або, що найгірше, – вдаватися до жебракування, покинувши власні домівки.

Отже, за час перебування Закарпаття під впливом Австро-Угорської влади відбулося чимало змін та соціально-політичних переворотів, які виступили детермінантами необхідності створення закладів інтернатного типу: зниження життєвого рівня в сільській місцевості, а також у гірських районах унаслідок обезземелення селян; збільшення міграційних процесів (урбанізація, міграція вглиб Австро-Угорської імперії, еміграція до інших континентів); збільшення кількості соціальних сиріт через вплив міграції населення та бідності;

збільшення кількості дітей, які потребували спеціального догляду в зв'язку з певним захворюванням.

Нижня хронологічна межа нашого дослідження зумовлена тим, що угорський уряд ще на початку ХХ століття розпочав роботу над розробкою нормативно-правової бази, яка регламентувала діяльність щодо заснування, розвитку та становлення закладів інтернатного типу. В цьому напрямку визначальними стали два основні закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [24] та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [25].

Закон VIII «Про державні дитячі притулки», прийнятий у 1901 р., структурований вісьмома параграфами. У §1 зазначено, що для дітей, позбавлених батьківської опіки та дітей, віком до 7 років, необхідно створити державні центри по догляду за дитиною (дитячі притулки) [24, §1]. Далі законом передбачалося, що в державних дитячих притулках можуть перебувати лише діти хворі, слаборозвинені, а також такі, які потребують особливого догляду та медичного обслуговування; інші – влаштовуються поза такими закладами [24, §2].

Дія Закону XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» розповсюджувалась на захист прав дітей, старшим 7-річного віку, які не можуть бути поміщені до муніципальних або приватних дитячих притулків або до інших благодійних установ та організацій, до 15 років залишаються перебувати в державних дитячих будинках. Отож, після досягнення 7-річного віку діти, які офіційно вважаються покинутими, також можуть бути допущені до державних закладів догляду за дитиною до досягнення 15 років [25, §1]. Діти віком від 7 до 15 років – вихованці державних дитячих будинків, можуть проживати у дитячих будинках або в надійних опікунів, у першу чергу – фермерів та ремісників. Державні дитячі будинки зобов'язані забезпечити для обдарованих вихованців – з метою їх подальшого розвитку – навчання в різних державних навчальних закладах на повному державному утриманні [25, §2]. Витрати на догляд (утримання, виховання та навчання) дітей

віком від 7 до 15 років, які перебувають у державних дитячих притулках, здійснюються муніципальними органами. Отож, прийняття цих двох законів стали відправною точкою в сфері створення закладів інтернатного типу, забезпечення та здійснення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які потребували спеціальних умов освіти та виховання в Закарпатті початку ХХ століття.

Після завершення Першої світової війни відбувся територіальний перерозподіл кордонів багатьох європейських держав, у тому числі й Австро-Угорщини, до складу якої входила сучасна територія Закарпаття. У результаті рішень Паризької мирної конференції у Версалі [11, с. 50], відповідно до Сен-Жерменської угоди від 10 вересня 1919 р. та Тріанонської угоди від 4 червня 1920 р. [9, с. 30-31, 480], закарпатські землі ввійшли до складу нового державного утворення – Чехословацька Республіка. Зокрема, була утворена єдина адміністративно-територіальна одиниця – Підкарпатська Русь з центром у м. Ужгород, яка Конституцією Чехословаччини § 3, п. 2 визначалася як суб'єкт, наділений «найширшою автономією, узгоджуваною з єдністю Чехословацької республіки» [6, арк. 35]. Але тільки 11 жовтня 1938 р. Чехословацький уряд все-таки надав декларовану Конституцією автономію закарпатському краю, що дозволило розпочати підготовку до виборів першого сейму Карпатської України. 15 березня 1939 р. сейм проголосив незалежність Карпатської України, яка стала республікою на чолі з президентом А. Волошином [12, с. 242-243], але проіснувала всього кілька днів й надалі угорські війська ввійшли до Карпатської України з метою повернути закарпатські землі до складу своєї історичної батьківщини – Угорщини, до складу якої вони входили до 1919 р. [16, с. 137-138]. Отже, закарпатські землі опинилися в складі Угорщини, що знову призвело до ряду змін суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-освітнього характеру. У складі Угорщини Закарпаття перебувало впродовж II Світової війни.

У листопаді 1944 р. після завершення воєнних дій відбулося приєднання закарпатських земель до Радянської України. Спочатку на території Закарпаття

виникло своєрідне перехідне державне утворення Закарпатська Україна, яке проіснувало до 22 січня 1946 р., а потім Указом Президії Верховної Ради СРСР було утворено Закарпатську область у складі УРСР з центром у м. Ужгород. Разом з адміністративно-територіальними змінами, відбулися зміни в сфері освіти, шкільництва й соціальної опіки. Вже у грудні 1944 р. делегати I Педагогічного конгресу вчителів та професорів Закарпатської України висловилися про підтримку злуки Закарпаття з Радянською Україною й вирішили перебудувати існуючу в Закарпатті систему освіти за взірцем радянської школи, про що свідчить відповідне рішення: «Коли народ Закарпатської України одночасно висловив бажання возз'єднатися з Радянською Україною, значить, і навчання в школах необхідно будувати за принципами радянської педагогіки» [3, с. 33]. З цією метою 20 квітня 1945 р. був прийнятий «Декрет Народної Ради Закарпатської України про перехід шкільного виховання у відання держави», у якому зазначається: «§1 Навчання та вихова молодіжі на території Закарпатської України є справою держави, якій приналежить найвище управління всього виховання, навчання, догляд за ним ... §2 Школи всіх категорій та ступенів, а також дитячі садки – матерські школи, захорони на території Закарпатської України є державними. Будинки і приналежне до них все рухоме та нерухоме майно, яке дотепер знаходилося в користуванні шкіл і шкільних гуртожитків, служать і надалі для потреб школи» [7, арк. 1].

Саме ці події й зумовили вибір верхньої хронологічної межі нашого дослідження – 1945 рік – прийняття «Декрет Народної Ради Закарпатської України про перехід шкільного виховання у відання держави», що зумовив у Закарпатті перебудову закладів опіки для дітей-сиріт та інших закладів інтернатного типу за радянським взірцем.

Отже, з метою періодизації становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття можемо виокремити три етапи (див. рис. 2):

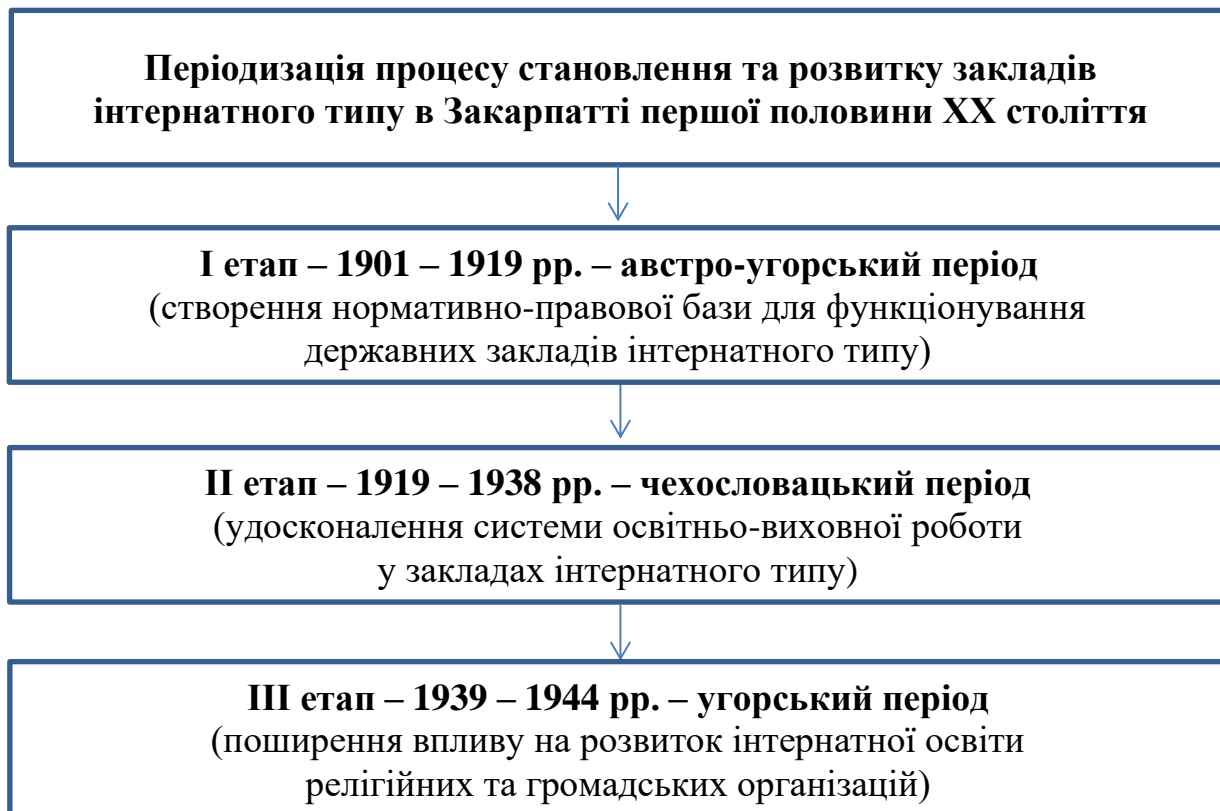


Рис. 2. Періодизація процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті

Предметом нашого дослідження є соціально-педагогічні основи процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу Закарпаття першої половини XX століття, комплексне вивчення якого можливе шляхом використання міждисциплінарних наукових підходів та методів дослідження.

Зокрема, серед основних підходів ми виокремлюємо: системний, хронологічний, формаційний, цивілізаційний, синергетичний. На нашу думку, для всебічного дослідження процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті означеного періоду першочерговим є застосування *системного підходу*, «завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» і який «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [4, с. 305]. Під час вивчення соціальних об'єктів, а заклади інтернатного типу саме відносяться до таких, варто використовувати системний підхід «і як теорію, і як

метод пізнання» [23, с. 537]. Ключовим поняттям системного підходу є поняття система – система інтернатних закладів, яка може розглядатися з різних точок зору (типів, структури, форм організації), характеризується певним системоутворюючим параметром (соціальна опіка та піклування про дітей) і завжди знаходиться у певному середовищі (суспільно-політичному, соціально-економічному, освітньо-культурному). Системний підхід дає можливість трактувати інтернатні заклади освіти «одну із підсистем глобального або локального суспільства. Ця підсистема поряд з іншими підсистемами «працює» на реалізацію суспільних цілей» [2, с. 28]. Процес становлення та розвитку системи закладів інтернатного типу та системи інтернатної освіти ми розглядаємо під кутом забезпечення причинно-наслідкових зв'язків між суспільно-політичними, соціально-економічними та культурно-освітніми змінами, які мали місце в житті Закарпаття в першій половині ХХ століття.

Оскільки ми здійснюємо історико-педагогічне дослідження, то опора на *хронологічний підхід* дозволяє в чіткій послідовності відстежити зміни, які мали місце в процесі становлення та розвитку закладів інтернатного типу Закарпаття в різні історичні періоди і сприяє розробці періодизації їх становлення та розвитку. Відповідно, у хронологічних рамках нашого дослідження ми виокремили такі періоди: 1901 – 1919 рр. – австро-угорський період (створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу); 1919 – 1938 рр. – чехословацький період (удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу); 1939 – 1944 рр. – угорський період (поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій). Системний та хронологічний підходи варто застосовувати в якості єдиного системно-хронологічного підходу.

Зважаючи на те, що розроблена нами періодизація охоплює історичні періоди перебування Закарпаття в складі різних країн і, відповідно особливості їх суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-освітнього життя по різному впливають на процес становлення та розвитку закладів інтернатного типу, то доцільним є застосування формаційного та цивілізаційного

підходів. Так, на користь першого – *формаційного підходу* – в історико-педагогічному дослідженні виступав М. Богуславський, який зазначав, що «об'єктивні фактори (соціально-економічні та ідеологічні) значною мірою визначали розвиток педагогіки, системи освіти в різні часи і в різних країнах...» [1, с. 38]. А значущість *цивілізаційного підходу* в історико-педагогічних дослідженнях підкреслювала О. Сухомлинська: «дедалі більшого поширення набуває цивілізаційний підхід..., за яким розглядається сукупність усіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних тощо. ...Цивілізаційні, як і формаційні концептуальні засади, охоплюють, як правило, великі регіональні і часові відрізки й можуть бути адекватно застосовані в загальних, великих працях, що охоплюють значний період часу» [20, с. 22]. Вважаємо, що і формаційний, і цивілізаційний підходи дозволяють нам дослідити ті соціально-педагогічні умови, які були характерними для процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу Закарпаття упродовж першої половини ХХ століття в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх та інших форм життєдіяльності суспільства на кожному історичному етапі.

Останні наукові дослідження М. Богуславського, А. Євдотюк, В. Лутая, М. Романенка засвідчують ефективність використання в історико-педагогічних дослідженнях синергетичного підходу (від старогрецького «синергія» – який діє разом, співпраця). Адже, «освітні системи, – як зазначає А. Євдотюк, – реагуючи на зміни в навколишньому середовищі та адаптуючись до них, мають свою логіку і темпоритм руху, тому взаємодія внутрішніх та зовнішніх факторів і є ключем до напрямів, темпів і характеру змін у сфері освіти» [10, с. 7-8]. Отож, застосування синергетичної моделі дозволить нам здійснити аналіз проблем становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті досліджуваного періоду, в розрізі причин та механізмів їх виникнення, рівнях взаємодії закладів інтернатного типу з оточуючим середовищем, визначити оптимальні умови їх функціонування.

У процесі виконання дисертаційного дослідження ми використовували комплекс методів дослідження, серед яких: історико-генезисний, структурно-функціональний, історико-компаративістський, парадигмальний та ін. методи дослідження. Застосування *історико-генезисного* методу забезпечує аналіз педагогічної думки та освітньої практики під кутом зору виявлення загальних тенденцій розвитку закладів інтернатної освіти та виховання як соціальної системи, адже «в рамках цієї системи, – наголошує М. Романенко, – виділяються найбільш характерні риси освітніх систем певної епохи, певної історико-культурної спільноти, а також локальних освітніх систем, що залишили значний слід в історії» [18, с. 127]. Цей метод (розподіл феномену минулого, що поділяється на складові) забезпечує розробку структури нашого дослідження та визначення етапів становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті. *Структурно-функціональний метод*, окрім ідей і теорій, включає й певну систему цінностей, функціональних імперативів, системно-інституційних характеристик суспільства, зокрема інституту соціальної опіки та піклування про дітей, і механізми його взаємозв'язку з соціальним середовищем. Цей метод використовуємо з метою системного бачення досліджуваної проблеми та характеристики окремих історичних епох розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті (австро-угорської, чехословацької, угорської доби) в процесуальному вигляді, що дасть можливість зрозуміти закономірності повторюваності окремих освітніх компонентів та внутрішню логіку змін. *Історико-компаративістський метод* «дає змогу, – як зазначає М. Романенко, – виділити спільні риси, закономірності, тенденції розвитку, відділити загальне від конкретного і специфічно індивідуального розвитку освітніх систем. Результати застосування цього методу значною мірою визначають і можливості застосування методу проектування при визначенні тенденцій розвитку парадигмальних основ сучасної освіти та освіти в найближчому майбутньому» [18, с. 45]. У рамках нашого дослідження цей метод ми використовуємо для розробки періодизації, виявлення процесуальних та змістових аспектів соціально-педагогічних основ становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті, формулювання

висновків. На важливість застосування *парадигмального методу* при виконанні історико-педагогічного дослідження вказує О. Сухомлинська, оскільки він «дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій» [20, с. 24]. Його ми використовуємо для аналізу й порівняння законодавства, що пропонувало нову модель соціального виховання та освіти дітей-сиріт та дітей, які потребували особливих умов виховання, її парадигму (сукупність переконань, цінностей).

Здійснюване нами дослідження соціально-педагогічних основ становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття базується на історизму, об'єктивності, системності тощо. Прицип історизму враховується при вивченні сучасного стану досліджуваного предмету (соціально-педагогічні основи розвитку закладів інтернатного типу), виокремленні періодів у процесі розвитку і змін у конкретних умовах на певному етапі та перспективи розвитку. Прицип об'єктивності застосовується задля всебічного врахування чинників та умов (позитивних та негативних), причин (суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх), змісту діяльності закладів інтернатного типу. Принцип системності забезпечує розгляд процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу як динамічний і цілісний процес, що тісно пов'язаний з середовищем.

Отже, понятійно-термінологічний аналіз науково-довідникової літератури, праць українських та зарубіжних науковців дозволив визначити ключові поняття дослідження: *заклади інтернатного типу, типи інтернатних закладів, соціально-педагогічні основи процесу становлення та розвитку* та ін. Визначено сутність поняття *«соціально-педагогічні основи процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу»*, під яким ми розуміємо сукупність зовнішніх соціальних (рівень соціально-економічного розвитку суспільства в певний історичний період, демографічні, етнічні, культурологічні показники його розвитку, рівень розвитку соціальних інститутів, державна політика, дотримання прав і свобод громадян конкретної держави) і педагогічних (рівень

розвитку педагогічної теорії та практики, поширення освіти та шкільництва, нормативно-правове забезпечення закладів соціальної опіки та піклування над дітьми, наявність педагогічних кадрів) умов, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття в першій половині ХХ століття.). Під процесом становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду першої половини ХХ ст. ми розуміємо наслідково-залежні перетворення в їх організації, управлінні, структурі, змісті діяльності, що детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону.

1.6. Аналіз теорії і практики підготовки студентів до організації дослідницької роботи

Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми ступенями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Ефективність роботи освітніх закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, стверджує Т. Поніманська, а й від особистості педагога, його взаємин з дітьми. Безперечно, кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює. Тому навіть найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути педагогу [1].

На сучасному етапі вихователів закладів дошкільної освіти готують лише в системі вищої освіти. Дошкільна освіта потребує таких професій, як музичний керівник, методист, вихователь, керівник закладу дошкільної освіти, викладач, спеціаліст з управління освітою. Здобуття професії вихователя супроводжується фаховою підготовкою із психології, іноземних мов, зображувальної діяльності дітей, музики, фізичного виховання та ін.

У сучасних історичних умовах функції педагога наповнюються новим змістом, зумовленим тим, що Україна обрала курс на інтеграцію в освітній і науковий простір Європи й здійснює у зв'язку з цим внутрішню модернізацію освітньої діяльності в контексті загальноєвропейських вимог, визначальними критеріями яких є якість підготовки фахівців, що відповідає європейським стандартам: мобільність; конкурентоспроможність; зміцнення довіри між суб'єктами освітньої діяльності; сумісність кваліфікації на вузівському й післявузівському етапах підготовки.

Звідси очевидно, що докорінні зміни в соціально- економічному та духовному розвитку України пов'язані з реалізацією курсу на європейську інтеграцію в освітній і науковий простір, потребують підготовки педагога нової генерації, здатного не тільки здійснювати діяльність на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій, забезпечувати формування всебічно й гармонічно розвиненої особистості, а й реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, керуватися в професійній діяльності демократичними й гуманістичними принципами, брати на себе відповідальність за її результати й наслідки, бути свідомо відданим обраній професії педагога.

Отже, перебудова суспільства на принципово нових засадах вимагає посилення вимог до підвищення якості освітніх послуг у навчальних закладах освіти. «Освіта XXI століття – це освіта для людини. Домінантою є розвиток творчої особистості, здатної до сприйняття і використання набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності, критичної самооцінки результатів і професійної самоосвіти» [1].

Аналіз теоретико-методичних підходів до формування кадрового потенціалу свідчить про те, що провідними та невід'ємними якісними ознаками цілісної характеристики сучасного педагога визначаються:

- професіоналізм - високий рівень готовності до виконання функції освітньої діяльності, продуктивного й творчого задоволення зростаючих вимог суспільного виробництва, науки й культури;

- особистість – «вершина» всієї структури властивостей, які визначають її життєву позицію: відносно стійка, усвідомлена система ціннісних орієнтацій, мотивів, морально-етичних і естетичних установок, що є керівними в ставленні до соціального й природного середовищ, до окремої людини й самої себе, до обраної професії .

З огляду на це сучасна вища педагогічна школа як провідний соціальний інститут, що вирішує проблему професійної підготовки педагогічних працівників, окреслила комплекс завдань, пов'язаних з реформуванням освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, провідними з яких є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;

- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в загальноосвітній середній освіті;

- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання (М.Степко, Я.Болюбаш, В. Шин кару к, В.Грубінко, І.Бабин) [1] .

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності,

розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання.

Особливої уваги потребує вдосконалення підготовки майбутнього вихователя і вчителя початкової школи, оскільки саме вони закладають фундамент подальшого розвитку дитини. Одним із напрямків розвитку системи дошкільної і початкової освіти є забезпечення якості навчання і виховання дітей на рівні світових стандартів.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, соціальний розвиток.

В умовах постійного зростання потоку інформації, яка надходить з різних джерел, та збільшення обсягу навчального матеріалу, який мають засвоїти діти, постають потреби: віднайти шляхи ефективного навчання і виховання, розкрити приховані резерви розумової активності дитини, підвищити самостійність у пізнанні довкілля, здійснити пошук оптимальних методів, які сприяють кращому опануванню дітьми необхідних знань, умінь та навичок у різних видах діяльності.

На жаль, у нинішніх програмах з дошкільного виховання завдання щодо пізнавальної діяльності, організації дослідницько-пошукової роботи дитини чітко не виокремлені. Для педагога часто залишається незрозумілою специфіка їх розв'язання у контексті засвоєння вихованцями програмового матеріалу. Відтак дошкільнята лише зрідка залучаються до творчої роботи, інколи вони позбавлені змоги самостійно вирішувати завдання, доступні їхньому розумінню, й здебільшого одержують знання в готовому вигляді, запам'ятовують їх і механічно відтворюють. Думка малюка, можна сказати, дримає. Отже, в подальшому він виявляє інтелектуальну пасивність, відчуває труднощі у навчанні. Тому так важливо активізувати пізнавальну діяльність дитини, розвивати її допитливість, пробуджувати цікавість до себе і навколишнього світу.

Абсолютно очевидний той факт, що мета, зміст, технології сучасного освітнього процесу повинні визначатися в співвідношенні з останніми

досягненнями й ресурсами сучасної наукової думки, носити розвиваючий характер і спрямовувати самостійну діяльність дітей на пошук відповідей на складні запитання. Впровадження активних форм навчання, високий рівень самостійності дітей, великий обсяг інформації вимагають від педагогів інноваційного творчого мислення, володіння ними передовими навчальними технологіями.

Управління формуванням пізнавальних вмінь та навичок у дітей нерозривно пов'язане з професійною педагогічною діяльністю (суб'єкт управлінської діяльності), що здійснюється у педагогічній системі. У цій системі в нерозривній динамічній взаємодії знаходяться об'єкти і суб'єкти навчання, а також мета, завдання, форми, методи і засоби пізнавальної діяльності.

Важливість професійної підготовки майбутніх вихователів до управління пізнавальною діяльністю вимагає теоретичної розробки та експериментальної перевірки. Підготовка студентів вищих навчальних закладів до управління пізнавальною діяльністю старших дошкільників стане найбільш ефективною, якщо будуть створені належні умови для підвищення рівня професійної підготовки, а саме: створення інформаційного простору для опанування теоретичними знаннями щодо управління пізнавальною діяльністю; оволодіння вміннями організовувати різні форми пізнавальної діяльності; використання активних методів управління пізнавальною діяльністю під час педагогічної практики.

Компетентність педагога визначає успішність, узагальненими структурними компонентами якої є: теоретичні знання, вміння та навички; риси, якості та здатності особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність до певних видів діяльності.

Одним із важливіших компонентів управління формуванням пізнавальних вмінь та навичок дітей є стимулювання успішної діяльності дітей.

Управління формуванням пізнавальних вмінь та навичок у дітей повинно гарантувати реалізацію кожним педагогом і дитиною своїх можливостей, бути значно гуманнішим й також значно ефективнішим.

В. Сухомлинський звертав увагу на те, що пізнання вже саме собою дивовижний, незвичайний, чудовий процес, який пробуджує у дитини живий і незгасний інтерес. Провідну роль в активізації її пізнавальної діяльності вчений відводить педагогові. Саме від нього залежить добір таких форм і методів взаємодії з дітьми, які б максимально збуджували цікавість до конкретного навчального чи виховного матеріалу [2].

Отже, за умови правильної організації дослідницько-пошукової роботи можна стимулювати навчально-пізнавальну діяльність дитини. Все залежить від вихователя, від його вміння ставити перед дітьми навчальні проблемно-пошукові завдання, від того, як він, спираючись на досвід і знання вихованця про навколишній світ, зуміє допомогти йому, розвиватиме розумову активність, допитливість.

Питання про те, коли власні дослідження дітей стали застосовуватися в освітній практиці, має ясну і точну відповідь - вони завжди використовувалися і були затребувані з глибокої давнини, з того моменту, як проявилася в житті громади сама потреба в навчанні. Якусь частину відомостей про світ дитина завжди сприймала репродуктивним шляхом від старших, а якусь освоювала самостійно, наслідуючи дорослих, граючи, досліджуючи дійсність. При цьому вона повинна спостерігати, експериментувати і робити на цій основі власні висновки й умовиводи.

Наміри побудувати загальнонавчальну діяльність у масовій школі на основі дослідницьких методів навчання застосовувались з давніх часів.

Одним із перших відомих нам вчених, хто став активно впроваджувати в практику освіти дослідницькі методи навчання ще в V столітті до Різдва Христова, був Сократ, автор методу, названого в майбутньому «сократовою бесідою». Зараз цей метод постає перед нами в модернізованому вигляді, його зазвичай називають у сучасній літературі «частково пошуковим» або «евристичним». Його бесіди не були простою репродуктивною трансляцією філософських сентенцій, він спонукав слухачів самих знаходити істину. Приділяючи велику увагу самопізнанню людини, Сократ вважав, що справжня

освіта повинна спонукати людину до самодіяльних роздумів. Освіта має допомогти людині самій формувати свої знання.

З ім'ям Платона пов'язано невіддільне від сучасної науки поняття - академія. Дж. Локк у XVII ст. виняткову увагу в навчанні приділяв природному поясненню фактів, розвитку розуму дітей на основі заохочення їхньої допитливості, активності й самостійної роботи.

Ж.-Ж.Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спроможною ставити запитання, доступні їй розумінню, і надавати їй можливості самостійно вирішувати їх. Головним фактором виховання він вважав природу дитини. Ж.Ж. Руссо закликав поважати особистість дитини, проявляти підвищену увагу до її інтересів і запитів. Основне джерело знань про світ по Ж.Ж. Руссо - досвід дитини. Завдання педагога - створення спеціальних ситуацій, що сприяють збагаченню цього досвіду. Він високо цінує самостійне уміння шукати та здобувати знання. Навчання і пізнання, за його твердженням, повинні бути максимально близькі, необхідно навчати, включаючи дитину в пошук. Весь процес навчання можна звести до одного шляху - пошуку. Найголовнішими вміннями, надбані за допомогою освіти, він вважає: вміння шукати, думати, включатися у вирішення проблем.

В основі навчання за Ж.Ж. Руссо - інтерес дитини, і, перш ніж приступити до вивчення чого-небудь, педагогу треба пробудити цей інтерес в дитині. Мудрість учительського керівництва в тому й полягає, щоб вихованцю здавалося, що він сам робить те, що йому хочеться [5].

Використання «евристичного методу» (назва дослідницького методу в XIX ст.) на думку Г. Амстронга, ставить дитину на позицію дослідника, дозволяє їй відкривати наукові факти [2].

На початку XIX століття в країнах Західної Європи, а також у Росії великої популярності набуває ідея «наочності» в шкільному навчанні, на перший план виступає положення про прагматизацію знань, можливість їх практичного застосування. Так, у книзі Ф.Гансберга «Творча робота в школі» говориться, що «всяке знання має значення лише настільки, наскільки воно може бути

застосоване до сучасності й до майбутнього, до нашого життя й до розвитку людства. Застосування - ось пробний камінь для всякого знання, чи називається воно біологією або соціологією» [2].

Це стає основою соціального замовлення в умовах формуючого індустріального суспільства, реалізація якого вимагає нових підходів, форм, методів організації навчання.

У педагогічній теорії й практиці ведуться дослідження, які спрямовано на обґрунтування прогресивних методів навчання й виховання молодого покоління. Так, у 1929 році виходить книга К. Ягодівського «Дослідницький метод в шкільному навчанні», де автор зробив спробу уточнити істотні ознаки дослідницького методу і виявити умови його ефективного використання та межі застосування в школі. Метод вважали універсальним в освіті, але водночас велику полеміку викликали практичні питання його використання. У ході дослідження виникли питання: «Хто ставить навчально-дослідницькі завдання?»; «Хто і як планує дослідницьку діяльність дітей?»; «Чи варто розуміти дослідницький метод лише як спостереження й експерименти дітей?»; «Якою повинна бути допомога вчителя, вихователя в процесі організації дослідницької діяльності?» тощо. На жаль відповіді на деякі запитання вчені й практики відшуковують й у сьогоденні.

Особливий розвиток ідеї дослідного навчання отримали в кінці ХІХ - початку ХХ століть – у період утвердження реформаторської, прогресивістської педагогіки в Європі і США. Настала пора, яку фахівці стали іменувати «століттям дитини». Це був час інтенсивного розвитку ідей дослідного навчання в роботах вчених, представників альтернативної педагогіки. Відомий російський педагог-дослідник Костянтин Миколайович Вентцель говорив про те, що на дитину треба дивитися не як на учня, а як на маленького «шукача істини». Закликав підтримувати і «живити в ньому дух невгамовного шукання істини», «плепати прокинуту спрагу знання». Він підкреслював, що педагогам слід намагатися самим являтися для дитини прикладом дослідної поведінки [2].

У цей період став розвивати, реалізовувати і пропагувати ідеї дослідного

навчання американський філософ і педагог Джон Дьюї (1859- 1952). За його твердженням, чужі слова і книги можуть дати знання, але виховують не вони, а досвід. Саме досвід виступає ключовим поняттям його теорії. Він пише про те, що покликання школи - давати можливість для прояву прагнень до освоєння світу, для інтелектуальної ініціативи дитини.

Італійський педагог Марія Монтесорі була одним з енергійних і послідовних реформаторів освіти тієї пори. Завдання школи М. Монтесорі бачила в моделюванні особливого освітнього середовища, у створенні «простору вільним і природним проявам особистості дитини». Провідна ідея вчення М. Монтесорі полягає в необхідності створення педагогом предметно-просторового середовища, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом.

Головна функція вихователя – спостерігати і направляти в позитивне русло природну активність дитини. Філософія виховання М. Монтесорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові [1].

М. Монтесорі вважала, що в духовному розвитку дитини особливе значення мають універсальні (обов'язкові для всіх дітей) та індивідуальні за часом виникнення і тривалістю у кожної дитини сенситивні періоди. Дитина повинна не тільки жити, а й творити в собі людську особистість, адже в цьому полягає її індивідуальність. Цінність людини не в тому, як її виховали, а в тому, як вона себе виховує, і цього слід учитися змалку. Один із провідних принципів педагогіки М. Монтесорі – «Допоможи мені це зробити самому» – ілюструє те, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй пізнавати навколишній світ. Головною умовою при цьому є свобода і самостійність, оскільки несамостійна людина не може бути вільною.

М. Монтесорі вважала, що уява має своїм джерелом відчуття і харчується ними: «Ми ніколи не можемо зобразити що-небудь абсолютно нове, але

створюємо це нове лише на підставі того, що сприйнято нами раніше. Усякий твір творчості, – творчості в істинному, благородному сенсі слова, – щоб бути таким, повинен у своїй першооснові виходити з елементів реальної дійсності» [1].

Оскільки М.Монтессорі вважала, що в основі творчих здібностей лежать навички спостереження й аналізу, вона звертала увагу педагогів на обов'язковість надання допомоги дитині в угруповуванні й систематизації вражень від сприйняття навколишнього світу: «Нам слід учити дітей упорядковувати в думці систематичні спостереження, учити їх над ними роздумувати і прислухатися до себе. Якщо ми не вміємо направити їх так, щоб вони відчували, що коїться в їх душі, направляти їх так, щоб уява була переробкою того, що вони сприйняли ззовні, - якщо ми не вчимо дітей занурюватися в себе і зосереджуватися, думати і роздумувати, то ми не допомагаємо розвитку їх уяви» [4].

Інтерес, самостійність, самодіяльність - принципи навчання, на яких наполягав відомий бельгійський педагог О. Декролі (1871-1932). Реалізовувати їх треба через теми «Дитина і земля», «Дитина і вода», за допомогою методів самонавчання, розвиваючих ігор і т.п. Інші фахівці, розвиваючи ці ідеї (Е. Кей, А. Фер'єре тощо), говорили про те, що головне - організувати середовище, з яким взаємодіє дитина, створити умови для вправи природних сил в реальному житті.

Один з відомих педагогів-дослідників, який активно впроваджував методи дослідного навчання в практику «материнських шкіл» Франції (дитячий садок) початку ХХ століття, С. Френе (1896-1966) вважав, що навчальні заняття дітей повинні бути одночасно серйозними і приємними, індивідуальними і колективними, вільними і планованими, розумовими та фізичними. А для того, щоб кожна дитина мала можливість говорити й співати, танцювати і ліпити, читати і рахувати, він пропонував створити «куточки-ательє». На думку С. Френе, дітям потрібні: куточки лялькового господарства, шиття, малювання, аплікації, музичний, столярний, кухонний, для ігор з водою, куточок для роботи з глиною, з будівельним матеріалом, куточок для читання, лічби, письма та інших справ. В одному кутку одночасно може займатися шість дітей. Виконані

ними роботи повинні розглядатися і обговорюватися колективно [1].

Педагог повинен переходити від групи до групи, направляючи дітей і допомагаючи їм в їх навчальних дослідженнях. Його завдання - створити умови для того, щоб кожна дитина могла розвиватися в своєму, індивідуальному ритмі і темпі. Одне зі специфічних вимог до педагога - працювати, спираючись на професійну інтуїцію, без жорстких, заздалегідь розроблених програм і розкладу.

Дослідницька діяльність дітей стала об'єктом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених: В. Алфімова, О. Губенка, Л. Ковбасенко, О. Микитюка, В. Моляко, І. Нікітіної, О. Обухова, В. Паламарчук, А. Савенкова, О. Савченко, А. Сологуба, Ю. Тамберга та інших. У своїх дослідженнях автори аналізують науково-дослідницькі вміння особистості, моделюють педагогічні умови їх формування, модернізують традиційні форми та методи дослідницької роботи, пропонують власні навчальні програми формування дослідницької діяльності [4].

У багатьох дослідженнях психолого-педагогічного характеру (В. Гинецинський, В. Журавльов, В. Загвязинський, Т. Єрофєєва, О. Коржуєв, В. Краєвський, О. Новіков, В. Попков, В. Сластенін, М. Ярошевський та ін.) дослідницька діяльність дітей у навчально-виховному процесі інтерпретується як дієвий засіб їх особистісного розвитку.

А. Савенков у своїх роботах розглядає процес розвитку самостійної дослідницької практики дітей в контексті формування активної пізнавальної позиції [6]. Системоутворюючою категорією його досліджень є поняття «дослідна поведінка», під яким розглядається «поведінка – універсальна характеристика людської діяльності, що пронизує інші види діяльності». Відповідно до цього дослідне навчання А. Савенков визначає «як вид навчання», побудованого на «фундаменті дослідної поведінки» [8]. У процесі аналізу психофізіологічної сутності дослідницької діяльності А. Савенков виділяє пошукову активність, з якою пов'язані спостереження, експериментування і дослідницька діяльність як аналіз і обробка одержуваної емпіричної інформації. З іншого боку, категорія «процес пошуку» розглядається ним як синонімічна

категорії «процесу дослідження». З точки зору аналізу діяльності дітей А.Савенков визначає дослідницьку діяльність як «особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, породжуваної в результаті функціонування механізмів пошукової активності і споруджуваної на базі дослідницької поведінки» [6].

У даний час одним з ефективних способів розвитку дослідницької поведінки у дітей в дитячому саду, на думку А.Савенкова, є запропонована ним методика проведення дитячих досліджень. У даній методиці акцент робиться на навчання дитини самостійному оволодінню знань шляхом власного дослідницького пошуку. Автор методики доводить, що дослідницька діяльність відповідає інтересам дітей дошкільного віку, доступна їм, а отже, є продуктивною.

А.Савенков вважає ефективним у плані розвитку дослідницьких здібностей спеціальний тренінг. Тренінгову форму можуть застосовувати в своїй роботі по організації дослідницької діяльності дітей вихователі дитячого саду і вчителі [6].

Головна особливість дослідного навчання, вважає А.Савенков, це активізувати навчальну роботу дітей, надавши їй дослідний, творчий характер, і, таким чином, передати дітям ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності.

«Дослідницьке навчання» – особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що оточує. Головна мета такого навчання – формування в дітей готовності й здатності самостійно, творчо вивчати й перебудовувати нові засоби діяльності в будь-якій сфері людської культури .

Аналіз теоретичних досліджень дозволяє розглядати дослідницьку діяльність як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності й будується на базі дослідницької поведінки, але за умов, якщо пошукова активність визначається лише наявністю самого факту пошуку в невизначеній

ситуації, а дослідницька поведінка описує переважно зовнішній контекст функціонування суб'єкта в цій ситуації. Тобто, дослідницька діяльність характеризує саму структуру цього функціонування [6].

За визначенням О. Обухова навчально-дослідницька діяльність дітей - творчий процес спільної діяльності двох суб'єктів (вчителя й учня) з пошуку невідомого, у ході якого здійснюється трансляція між ними культурних цінностей, результатом якої є формування світогляду.

Характеризуючи навчально-дослідницьку діяльність, він підкреслює основну функцію: прагнення дітей до пізнання світу, себе, і себе в цьому світі. М.Кларин вважає, що процес формування основам дослідницької діяльності носить етапний характер та здійснюється за наступними напрямками:

- спеціальне навчання пошуковим процедурам - при цьому відбувається формування дослідницької культури;
- спеціальне навчання процедурам обговорення - формування дискусійної культури;
- спеціальна розробка емоційно-особистісної складової навчально- ігрової діяльності, – емоційна й інтелектуальна рефлексія процесу навчання [3].

Якщо почати розбиратися в складному феномені дослідницької діяльності, такою, як вона існує в реальній освітній установі, можна виділити декілька її аспектів. За визначенням О. Обухова дослідницька діяльність дітей –це:

- по-перше: шлях підвищення ефективності засвоєння дітьми знань, умінь, навичок;
- по-друге: інструмент становлення і розвитку психічних функцій, загальних і спеціальних здібностей, мотиваційних установок дітей. У цьому аспекті дослідницька діяльність виступає як освітня технологія побудови загальної освіти, орієнтована на завдання розвитку, засіб оновлення змісту загальної освіти через розвиток здібностей;
- по-третє: засіб профорієнтації і початкової професійної підготовки. Із цього контексту впливає завдання побудови безперервної освіти ЗДО-ЗВО, відбору талановитих і мотивованих дітей із подальшою профілізацією їх освіти

й орієнтацією на роботу у високоінтелектуальних галузях;

- четверте: засіб отримання молодим поколінням культурних цінностей, входження у світ культури через залучення до культурних традицій наукового співтовариства, здатність будувати власні відносини щодо явищ навколишнього світу, займати авторську позицію [4].

Перше положення не вимагає докладного коментаря, воно підтверджене в численному досвіді педагогічної практики. Друге і третє - розроблені достатньо детально (О.Леонтович, І.Лернер, Л. Ляшко, А.Матюшкин, О. Поддяков, О.Савенков та ін.). Четверте зі згаданих аспектів до цих пір було предметом уваги лише окремих дослідників (О.Обухов, М.Піскунова та ін.). При цьому тільки єдність і утримання всіх чотирьох названих аспектів перетворює дослідницьку діяльність на загальний спосіб організації освіти, що має свої специфічні функції при реалізації в кожному конкретному напрямку освіти і контингентом дітей.

Таким чином, аналіз педагогічних концепцій, освітніх державних стандартів, програм дозволяє окреслити основні тенденції:

- дошкільної освіти й початкової школи - збереження й підтримка дослідницької активності й сприяння розвитку дослідницької поведінки дітей як засоби розвитку пізнавального інтересу й становлення мотивації до навчальної діяльності;

- основної школи – розвиток дидактичного й методичного забезпечення навчальної діяльності засобами реалізації дослідницьких проєктів як способу оновлення змісту освіти;

- старшої школи – розвиток дослідницької компетенції й передпрофесійних навичок як основи профілю старшої школи;

- додаткової освіти – створення умов для розвитку здібностей і схильностей учнів відповідно до їх специфічних потреб в умовах гнучких освітніх програм і індивідуального супроводу; допрофесійна підготовка обдарованих дітей;

- професійної освіти – підвищення культури професійної проєктної

діяльності шляхом розвитку аналітичних і прогностичних здібностей дітей засобами дослідження;

- системи підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів розвиток у педагогів навичок творчого проектування педагогічної діяльності на основі формування уявлень про об'єкти і явища.

Не дивлячись на специфіку різних видів освіти, у кожному з них необхідною умовою є утримання всіх чотирьох аспектів дослідницької діяльності, хоча в деяких конкретних випадках пріоритети змінюються. Втрата одного з них перетворює дослідницьку діяльність на один із приватних підходів до освіти, наприклад, обдарованих дітей. Особливості організації дослідницької діяльності спираються на мотивуючі чинники (пошукову активність). В їх ролі виступає дивергентне й конвергентне мислення. Саме це потрібно для успішного здійснення дослідницької поведінки в ситуаціях невизначеності. Невід'ємними компонентами дослідницької діяльності дитини є:

1. Інтерес: спрямованість або зосередженість на певному предметі. Потреба, яка викликає бажання володіти предметом, інтерес - ознайомитися з ним, вивчити його. На початкових етапах дослідницької діяльності виникає ситуативний інтерес і якщо не виникає труднощів викликати його, то підтримувати й стимулювати подальший інтерес до творчості такого роду.

2. Допитливість: прагнення дитини працювати в невідомій ситуації, використовуючи при цьому різноманітні засоби.

3. Схильність до творчої діяльності, яка виявляється в прагненні до відкриття нових шляхів при реалізації отриманих рішень.

4. Пізнавальна активність: діяльність, спрямована на пізнання, що виникає в дітей в активному прагненні брати участь у різних її видах.

Дослідження учених підтверджують у цілому недостатній психологічний рівень підготовки педагогів, зокрема, вихователів дошкільних навчальних закладів, щодо роботи з дітьми, особливо з тими, які проявляють нестандартність у поведінці й мисленні. На нашу думку, вирішення проблеми - у зміні педагогічної свідомості педагога, в отриманні ним сучасної методологічної

культури, дослідницької позиції в навчанні й вихованні.

Вихователю важливо самому навчитися:

- створювати розвивальне середовище, що провокує (робить необхідним) дитину до створення ситуації ухвалення самостійного рішення в умовах вибору на основі дослідницької позиції;

- будувати діалогічне в раціональному поєднанні з монологічним спілкування, в якому питання розвитку внутрішнього світу кожного займатиме значуще місце;

- провокувати на появу питань і бажання пошуку на них відповідей;

- вибудовувати відносини з дітьми на основі паритетності й взаємної відповідальності (важливо враховувати те, що вихователі пред'являють вимоги до дитини як до дорослого, яким вона ще не є ні зовні, ні внутрішньо);

- враховувати інтереси і мотивації дитини, не забуваючи про свої;

- давати дитині право в ухваленні значущих для неї рішень;

- розвивати у самого себе «відкрите мислення», а не замикати його на основі ідеї, що «вихователь повинен знати все» і наперед планувати.

Серед основних напрямів оновлення освітнього процесу пріоритетними необхідно назвати наступні:

- особистісна орієнтація освіти, що припускає розвиток індивідуальних здібностей дітей, інтересів і схильностей при виборі індивідуальної освітньої траєкторії;

- посилення методологічної складової в структурі навчальних знань: ролі теорій, законів, принципів, моделей, понять, величин, наукових фактів;

- креативність освіти, передбачає наявність змісту, що формується самими дітьми у вигляді їх творчої освітньої продукції;

- посилення в змісті діяльнішого компоненту і практичної спрямованості, що є основними видами і засобами освітньої діяльності [1].

Вищенаведені напрями ведуть до сформованості відповідних характеристик сучасної дитини. Все це примушує зосередити зусилля на проектуванні засобів входження дослідження як особливого типу діяльності в

сферу освіти з метою організації інноваційного, творчого процесу шляхом розробки дослідницьких освітніх технологій і розвитку інформаційних мереж по їх розповсюдженню в освітніх установах.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

2.1. Полікультурна освіта як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Характерною ознакою більшості країн сьогодні є етнічне та культурне розмаїття. Торгівля, туризм, міжнародний діалог учених та діячів мистецтва, мобільність кваліфікованих спеціалістів і міграція призводять до того, що в одній країні проживають люди, які належать до різних культур. Відповідно, постає потреба у висококваліфікованих, компетентних фахівцях, здатних здійснювати свою професійну діяльність в умовах багатонаціонального світового простору.

Україна багатонаціональна держава, де проживають представники понад 100 різних національностей зі своєю власною культурою, мовою, традиціями і звичаями. До прикладу, в Закарпатській області, де проводилося наше дослідження, проживають українці, росіяни, угорці, німці, словаки, румуни, роми та інші національності. Останнім часом в Україні спостерігається зростання напруги в міжетнічних відносинах, що зумовлено низкою зовнішніх і внутрішніх факторів. До зовнішніх факторів слід віднести війну на сході країни, поширення міграційних процесів, до внутрішніх – недостатню увагу з боку держави до вирішення соціально-економічних, освітніх проблем етнічних меншин, зокрема й підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в полікультурному просторі. В першу чергу це стосується підготовки вчителів початкових класів, оскільки саме вони покликані готувати молоде покоління до життя в багатонаціональному суспільстві, виховувати в учнів повагу, толерантність, доброзичливість у ставленні до представників інших національностей, формувати культуру міжнаціонального спілкування. Сучасні суспільно-політичні реалії свідчать про те, що поряд із розвитком професійної компетентності сьогодні набуває особливої ваги питання формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ідеї полікультурної освіти не є продуктом сучасного життя, оскільки порушувалися і розроблялися багатьма видатними дослідниками минулого. Думки про необхідність розвитку особистості в полікультурному середовищі розвивалися в філософських і педагогічних працях вітчизняних та зарубіжних дослідників А. Дістервега, Я.А. Коменського, А. Макаренка, І. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Ідеї та підходи гуманістичної педагогіки та «педагогіки співпраці» знаходимо в дослідженнях Ш. Амонашвілі, І. Волкова, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Іванова, В. Караковського, М. Монтесорі та ін.

Теоретико-методологічні аспекти полікультурної освіти висвітлені в роботах К.Абдульханової-Славської, Є. Баграмова, Д. Бенкса, Ю. Бромля, З.Гасанова, Ф. Гороховського, О.Гриви, О.Гуренко, Б.Гершунського, М.Джунусова, О.Дубасенюк, В.Євтуха, В. Заслуженюка, Т.Коваль, З.Мубінова, С. Ніето, В. Присакара, Я.Прухи, Ю. Саєнко, Н.Якси та ін. Формування особистості в контексті національної культури розглядається в роботах Є.Бондаревської, Р.Гаджієва, М.Корякіної, В.Кукушина, Є.Соколової та ін. Значну частину досліджень даної проблематики складають роботи, присвячені розробці проблем етнопедагогіки і традицій народної педагогіки (К.Ахіяр, Г.Волков, Н.Лисенко, О.Любар, Ш.Мірзоева, Ю.Руденко, М.Стельмахович та ін.).

Підготовка майбутніх учителів початкових класів є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців В.Андрущенка, Ю.Бабанського, І. Беха, Н. Бібік, В.Бондар, О.Дубасенюк, І.Зимньої, І.Зязюна, Н.Кічук, А.Коломієць, В.Краєвського, Н.Кузьміної, А.Маркової, С.Мартиненко, Л.Низовцевої, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьоніна, Л.Хомич, О.Ярошинської та ін.

Широке поширення полікультурна освіта отримала у США і Канаді в кінці 60-х років ХХ століття. Найбільш відомими дослідниками полікультурної освіти в зарубіжних країнах є Д.Бенкс, М.Графт, Д.Лінч та ін., які оперували терміном «мультикультура» (multiculture), що з англійської перекладається як культура,

яка складається з безлічі культур, де «мульти» (multi) використовується не стільки в кількісному, скільки в якісному значенні і означає різноманіття культур (скільки народів, стільки і культур). При цьому категорія «Multicultural Education» розглядає мультикультурну освіту і передбачає не тільки освіту в дусі мультикультуралізму, а й виховання, внаслідок чого його використання пов'язане з освітнім і виховним процесом.

Світова педагогічна наука нині досліджує низку термінів і понять, що визначають тактику міжкультурної взаємодії, полікультурність в освіті, соціокультурну специфіку навчально-виховного процесу, а саме:

- «полікультурна освіта» (О. Гаганова, Т. Клінченко, Є. Ковальчук, М. Красовицький, В. Макаєв, П. Майо, П. Макларен, Л. Супрунова та ін.);

- «мультикультурна освіта» (Р. Кузнєцова, Р. Люсієр, Г. Палаткіна, Я. Пей, П. Фрейре та ін.);

- «багатокультурна освіта» (Г. Дмитрієв, М. Воловикова, О. Дубовик, В. Міттер та ін.);

- «полікультурна освіта й виховання» (І. Антонюк, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, О. Гаганова, І. Лощенова, Т. Рюлькер, О. Сухомлинська та ін.);

- «інтеркультурна освіта й виховання» (Г. Ауернхаймер, П. Дойє та ін.) тощо.

Термін «мультикультурність» здебільшого ототожнюється із державною чи міждержавною політикою щодо організації мирного й комфортного співіснування різних культур у межах певного соціуму. На думку Г. Палаткіної, в сучасній педагогічній літературі термін «мультикультурна освіта» використовується у двох значеннях:

- концептуальна ідеологічна течія в освітній практиці сучасного демократичного суспільства;

- освітня стратегія, яка представляє послідовні процеси (організація, реалізація, результат) вирішення проблем, що виникають в суспільстві в ході

еволюції національних держав і постколоніальних та міграційних процесів [15, с.67].

Полікультурність визначаємо як багатоманітність людської спільноти в різних її проявах (етнічний, релігійний, мовний, расовий, ментальний, віковий, гендерний чи соціально-стратифікаційний). Різниця між цими поняттями, на думку І. Ковалинської [13, с.66], полягає в різниці між поняттями «полі-» (численний, що передбачає різноманіття й рівність) і «мульти-» (множинний, що передбачає повторюваність і багаторазовість). Дещо інший аспект співіснування різних культур у єдиному просторі відкриває поняття крос-культурності, де наголос робиться на актуалізації діяльній взаємодії (вербальній і невербальній) представників різних культур і світоглядних систем (Е. Гінкель) [24, с.54].

У нашому дослідженні ми користуємося терміном «полікультурний», оскільки нас цікавить характеристика різноманітності культур, їх взаємодія та взаємоіснування, а також освітні питання в рамках означеної проблеми. З цих позицій полікультурний зміст освіти висуває вимоги до перебудови національної системи освіти на основі нових інтеграційних схем, підвищення інтересу педагогів до культурологічної проблематики, що є наслідком трьох взаємопов'язаних причин: зміна провідних концепцій і вироблення на основі переосмислення накопиченого культурного досвіду різноманітних підходів у педагогіці і в освітній практиці, оскільки культура створює ґрунт для розвитку і вкорінення різноманіття, варіативності і якісного своєрідності всіх своїх елементів, а освіта дає учням розуміння цих процесів; зміна соціально-економічних орієнтацій, що змушує педагогів звертатися до базових цінностей культури, щоб коригувати традиційні і ставити інноваційні культурні цілі і завдання освіти в умовах мінливого суспільства; розуміння суб'єктами освітніх систем (учні, педагоги, батьки, працівники управління і т.д.) необхідності більш активного насичення освітнього процесу культурними компонентами.

Американські дослідники (С. Ніето та ін.) мету мультикультурної освіти вбачають у збереженні й розвитку усього різноманіття культурних цінностей,

норм, зразків і форм діяльності, які існують у певному суспільстві, в передачі цієї спадщини молодому поколінню. Її завданнями є розробка освітньої політики, програм підготовки вчителя, змісту освіти, створення доброзичливого психологічного й морального клімату та стосунків між усіма учасниками освітнього процесу на всіх його рівнях, де кожна молода людина, незалежно від етнічного походження, фізичних рис, статі й родових орієнтацій, вікових, релігійних відмінностей, мала б усі необхідні можливості для свого інтелектуального, соціального та психологічного розвитку.

Цікавим є підхід до сучасної мультикультурної освіти американського вченого Д. Бенкса, в основу якого покладено розуміння культури й тієї ролі, яку етнічна приналежність відіграє в американському суспільстві. На думку автора, мультикультурна освіта є ідеєю, процесом і інноваційним рухом в освіті, які прагне дати рівні можливості отримання освіти для всіх, включаючи учнів різних етнічних і соціальних груп. При цьому рівні для всіх освітні умови створюються шляхом системної зміни шкільного середовища з позицій відображення різноманітних культур і груп, що існують в суспільстві і в національній структурі класу. Науковець формулює головну мету такої освіти – допомагати молодому поколінню розвивати міжкультурну компетентність. Досягти цієї мети можливо за умови запровадження принципу багатоманітності [4, с.189].

Д. Бенкс переконаний, що мультикультурна освіта буде ефективною лише за умов: заохочення й поваги до принципу різноманіття; інтегрування етнічного змісту до всіх предметів протягом усіх років навчання; доступності для тих, хто навчається, об'єктивної інформації з історії й культури етнічних груп; наявності систематичних, усеосяжних, обов'язкових і постійно чинних програм підготовки й удосконалення педагогів; зміни культури школи та її навчальної програми настільки, наскільки цього потребує відображення культур і освітньої мети дітей – представників різних етнічних груп; спрямованості змісту освіти на формування цінностей, стосунків та способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм; реалізації міждисциплінарного підходу.

У спільній публікації Ради Європи і Європейської Комісії (Страсбург, 2000) запропоновано наступне визначення полікультурної освіти: «навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, що суттєво відрізняються від нас. Це стосується нас. Це стосується наших знайомих та друзів і того, як ми діємо разом, щоб збудувати суспільство, у якому панує справедливість. Це стосується зв'язків, які можуть встановити між собою суспільства, щоб поширювати рівність, солідарність і шанси для всіх. Це поглиблює повагу й підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість» [25].

І. Васютенкова під поняттям «полікультурна освіта» розуміє освіту, яка залучає молоде покоління до розуміння етнічної, національної, світової культури, до розвитку на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі. Відповідно, важливою складовою змісту загальної освіти дослідниця вважає культурний компонент у системі виховання, адже культура, зокрема національна, розглядається як одна з основ залучення індивідів до духовних цінностей, що сприяє формуванню особистості [7, с.34].

Полікультурну освіту і виховання І. Бессарабова розуміє як процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну культуру, формування в юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі. Російська дослідниця зазначає, що полікультурність є особливим способом мислення, заснованим на ідеях свободи, справедливості, рівності. Полікультурна освіта націлена на перетворення традиційних освітніх систем, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності [5, с.60].

Слід зазначити, що полікультурний аспект сучасної цивілізації може стати потужною гуманістичною парадигмою міжкультурного діалогу на основі ідей педагогіки толерантності. Цілями педагогіки толерантності виступають:

передача знань про толерантність через навчання, формування умінь і навичок толерантної взаємодії з людьми інших національностей і культур, формування толерантності в якості однієї з найважливіших цінностей в особистісній системі цінностей самого учня (через виховання шляхом розвитку потреби і здатності до вибору), і на цій основі, відбувається мотивація толерантної поведінки і установки на толерантність. Остання являє собою налаштованість індивіда на певний тип поведінки і полягає в його емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншою людиною, критичному сприйнятті явищ навколишньої дійсності, до цілісного сприйняття іншого з свідомістю і сприйняттям його відмінних характеристик, як прояву його індивідуальності й неповторності, готовності до компромісу і готовності частково поступитися власними інтересами для подолання і запобігання конфлікту в ситуаціях двох індивідів, які відрізняються один від одного за статусом, статевими, віковими, професійними та іншими ознаками.

У контексті полікультурного навчального процесу у закладах вищої освіти набуває вагомого значення формування мультиідентичності особистості, адже кожна особистість є акумулятором багатьох культур і тому є можливим наявність багатьох ідентичностей. Тобто в умовах навчальної діяльності можна сформувати одно- або мульти- ідентичну особистість. Саме освітнє полікультурне середовище є невід'ємним компонентом формування такої особистості. Процес формування творчої особистості вчителя відбувається у контексті загальнолюдських цінностей, які стають ключовою темою виховання молоді. Саме вони виконують роль загальних орієнтирів, коли особистість постає перед вибором, а також перетворюють освітній процес в особисто орієнтовану систему, підґрунтям якої виступають цінності об'єднаної Європи – демократія, індивідуальний розвиток, свобода і права особистості, гуманні стосунки, толерантність, і нарешті, європейська ідентичність та мультикультурність. Джерелом освітніх цінностей виступають поняття, що являють собою екзистенціальні особливості буття і є неодмінними складовими моделі виховного ідеалу майбутнього педагога. Це любов, гуманізм, демократія,

плюралізм, солідарність, праця, свобода, рівність, справедливість, сумлінність, доброзичливість, порядність, автономія, відповідальність кожного за самого себе та інших людей, прагнення миру, європейська ідентичність та мультикультурність [22, с.28].

Отже, аналіз проблем полікультурної освіти дозволяє нам зробити наступні висновки:

- поняття «полікультурний» вживається для позначення взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємодії культур з позицій їх співіснування «разом», а полікультурна освіта, відповідаючи принципом діалогу і взаємодії культур, висловлює соціокультурні цілі сучасної освіти;

- полікультурна освіта є освітньою стратегією залучення підростаючого покоління до етнічної, загальнонаціональної та світової культур з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості і формування готовності жити в багатокультурному середовищі;

- метою полікультурної освіти є формування особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги інших культур, вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас і вірувань.

Реформування вітчизняної системи освіти згідно запитів полікультурної освіти та виховання вносить свої корективи у систему професійної підготовки майбутніх фахівців, акцентуючи увагу на формування їх професійної компетентності. У теорії педагогічної освіти дане поняття використовується паралельно з такими поняттями як «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «готовність до професійної діяльності».

Нам імпонує думка Н. Ничкало, яка під професійною компетентністю вчителя розуміє «гармонійне поєднання знань з навчальної дисципліни, дидактики і методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування». У структурі професійної компетентності вчителя вона вирізняє дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну

(знання, уміння, навички, потрібні вчителю для успішного педагогічного спілкування) [14, с. 8].

Професійна підготовка визначається більшістю науковцями як процес формування фахівця певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Контент-аналіз наукових джерел свідчить про неоднозначність розуміння терміна «професійно-педагогічна підготовка». У зв'язку з цим проаналізуємо позиції вітчизняних і зарубіжних науковців щодо трактування цього феномену.

За визначенням Н. Волкової, професійна підготовка – це оволодіння системою професійних знань, яку утворюють: загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права); психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, увага та ін.); методів психологічного дослідження, закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності; педагогічні знання (знання основних теорій формування і розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку, позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, та ін.); знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки. Науковець стверджує, що успішність професійної підготовки залежить від деяких положень, серед яких такі інтегральні показники: якість професійно значущих потреб і мотивів вибору педагогічної професії; рівень знань про сутності професії та професійної ролі педагога, структуру педагогічної діяльності, здатність вирішувати комунікативні завдання, стабільність професійних інтересів; ступінь інтеріоризації професійних ролей, усвідомлення відповідальності за результати комунікативної діяльності; стан

мобілізації (актуалізації) комунікативних знань, умінь і навичок та професійно значущих властивостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі педагога та до умов педагогічної діяльності; якість професійних установок («настрою») на взаємодію [7, с.47].

Професійно-педагогічна підготовка, за визначенням Т. Сидоренко, - це широка за своїм змістом категорія, яка ґрунтується на загальній підготовці особистості, інтегративна підсистема в цілісній соціальній системі, а тому вона, як вся підготовка у цілому, діалектично взаємопов'язана із суспільними процесами та явищами, які відбуваються сьогодні, і обумовлена законами суспільного розвитку. У ній подані разом професійні та людські якості вчителя. Це показник сформованості різних видів його професійно-педагогічної підготовки, умова і результат ефективної педагогічної діяльності [18, с.7]. Нам імпонує визначення І. Ісаєва, який розглядає професійно-педагогічну підготовку як міру та засіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей та технологій [12, с.56].

Важливим аспектом професійної діяльності сучасного вчителя, на думку І. Беґа, є поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Учитель повинен не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість на основі використання психологічних знань відповідно до морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності [6, с. 5-6].

Професійна діяльність вчителя початкових класів крізь призму виконуваних ним функцій всебічно розглядається в педагогічній науці. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [16] визначає такі функції вчителя початкових класів: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних

досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти.

Н.Теличко, аналізуючи дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, констатує наявність багатьох напрямів наукових пошуків вирішення проблеми формування педагога-майстра для роботи з молодшими школярами. Це формування національної свідомості та духовних цінностей у майбутніх учителів початкових класів; формування ергономічних компетенцій з урахуванням специфіки організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу на основі екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи; формування інформаційної культури та підвищення професійної компетентності учителів початкових класів з проблеми громадянського виховання; підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор, до особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів, до проектування уроку, до організації проектної діяльності молодших школярів і діагностики їхнього розвитку та ін. [20, с. 77].

Погоджуємося з К. Волинець, що професійна підготовка майбутнього вчителя може бути реалізована лише на гуманістичних засадах суб'єкт - суб'єктної взаємодії учасників професійної підготовки, яка передбачає співпрацю та співтворчість викладачів і студентів, упровадження особистісно-орієнтованої ступеневої моделі професійної підготовки майбутнього учителя. Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає глибоку психологізацію підготовки учителя, розвиток педагогічного мислення. Останнє включає формування здатності: до педагогічного цілепокладання, аналізу педагогічних ситуацій, синтезування педагогічних і психологічних знань, проектування і організацію ефективного освітньо-виховного процесу, педагогічної рефлексії процесів і результатів педагогічної діяльності. Науковець зауважує, що одним із

головних чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх педагогів, є зміст педагогічної освіти. Зміст вищої освіти може бути визначений як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої дає особі змогу здобути освіту і певну кваліфікацію. Це – зумовлена потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва. Визначаючи зміст навчання, стверджує К. Волинець, ми повинні керуватися дидактичними вимогами, а саме: по-перше, завданнями формування гармонійної розвиненої особистості; по-друге, - вимогами побудови органічно цілісної системи підготовки спеціалістів; по-третє, - науково-педагогічними вимогами формування способів і прийомів пізнавальної і професійної діяльності, поставлені метою навчання [8, с. 7].

Аналіз досягнень у галузі компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Представимо кілька різноаспектних поглядів щодо поняття «полікультурна компетентність» в рамках нашого дослідження.

Л. Воротняк визначає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [9, с.106]. Л. Гончаренко, В. Кузьменко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві [10, с. 91].

Полікультурна компетентність за визначенням О. Проворова та О. Смолянінова, – це індивідуальна характеристика міри відповідності потребам професії, базовий компонент поняття «педагогічна культура», що сприяє

формуванню спеціаліста високої культури. Погоджуємося з І. Соколовою, що полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти [19]. О. Щеглова розглядає досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності й проявляється в здатності розв'язання професійних завдань конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп [23, с. 94].

Отже, узагальнюючи найбільш ґрунтовні, на нашу думку, напрацювання вітчизняних та зарубіжних дослідників полікультурної освіти, формуємо інтегральне визначення досліджуваного феномену.

Полікультурна компетентність майбутнього вчителя – інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності.

Полікультурна компетентність, як і будь-яка інша наукова категорія, має певну структуру. Найбільш нам імпонує структура Л. Данилової, в якій автор виділяє такі компоненти:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, який включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента, щ передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби студента у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності;

2) когнітивний компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності, здатність до систематизації й узагальнення знань;

3) діяльний компонент, який передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінка;

4) емоційний – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній мир іншого й ототожнювати себе з ним [11, с. 10].

Сучасний освітньо-культурний процес у закладах вищої освіти вимагає забезпечення та розвиток умов для кросс-культурної діяльності та урахування в процесі інкультурації молоді культурного простору сучасності, рушійної сили культури в процесі саморозвитку. Таким чином, європейська інтеграція сприяє розширенню професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи та надає нові можливості для їхньої самореалізації в умовах полікультурного освітнього простору, в умовах якого на сучасному етапі спостерігається взаємодія та взаємовплив соціумів, націй, їхніх мов, поглядів, звичаїв та стереотипів. Необхідність взаєморозуміння та міжкультурних контактів україномовних громадян спонукають до визначення, пізнання та аналізу культурних розбіжностей [17, с. 65].

Важливою тенденцією розвитку полікультурної підготовки майбутніх учителів початкової школи третього тисячоліття, на думку О.Кондратьєвої, є відкритість до інших культур, що передбачає особистісно-культурний розвиток особистості на основі залучення до кросс-культурної діяльності, формуючи відкритість до інших культур, цінностей та поглядів. Для сучасного суспільства проблема формування духовної культури майбутніх фахівців особливо актуальна. Відчуженість від культури, знецінення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають невирішені проблеми у процесі формування життєвої позиції майбутнього фахівця. Особистість майбутнього вчителя початкової школи є індивідуальною та неповторною у власному культурному розвитку. Культурний розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи є

культурологічною основою, яка об'єднує всі прояви гуманності в людині незалежно від національного та соціального становища. Важливим фактором становлення майбутнього педагога є взаємодія освіти та культури, що є необхідним загальним фоном та в той же час змістом освіти. У процесі професійно-педагогічної підготовки забезпечується дія культурних механізмів, форм та змісту освітнього процесу.

Погоджуємося з О.Ткаченко, що підготовка фахівця, готового до реалізації життєтворчої та культуротворчої місії, передбачає формування в нього різних видів професійної компетентності, зокрема й етнопедагогічної. Учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю, проаналізувавши багатовіковий народний педагогічний досвід, осмисливши освітні реалії, схарактеризувавши традиції та інновації в певних педагогічних системах, їхні елементи, може реалізувати вимоги описаних принципів в умовах діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні трансформації та втілити їх у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту школярів [21, с. 20].

Р. Агадулін, розглядаючи полікультурну освіту як «нову освітню стратегію (новий напрям у педагогіці), що визначає структурнозмістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання шкільних дисциплін і методику виховної роботи на основі принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості», окреслює головні завдання шкільної полікультурної освіти в Україні: 1) глибоке й всебічне опанування учнями культури рідного народу як обов'язкової умови залучення до інших культур; 2) формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння й внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; 3) створення умов із метою залучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні; 4) побудова громадянського

виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості; 5) виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу; 6) формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [1, с. 23-24].

Полікультурність у підготовці майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти повинна здійснюватися за допомогою удосконалення навчальних програм (запровадження предметів, викладання яких забезпечує полікультурність освіти – народознавство, культурологія, релігієзнавство, відповідні спецкурси) та написання підручників із ключових гуманітарних предметів (історія, література, громадянська освіта) на засадах полікультурності; оволодіння вчителями знаннями полікультурної педагогіки та запровадження таких нових учительських спеціальностей, як етнокультуролог чи учитель початкових класів для шкіл з викладанням мовами національних меншин; залучення засобів масової інформації, національно-культурних товариств й інших структур громадянського суспільства до обговорення й вирішення проблем міжетнічних стосунків, міжкультурних впливів.

Професійно-педагогічна підготовка сучасних учителів початкових класів в Мукачівському державному університеті здійснюється в процесі теоретичної, практичної підготовки та позааудиторної професійно спрямованої виховної діяльності. Основними шляхами забезпечення ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів згідно до вимог полікультурної освіти та виховання, результатом якої є становлення конкурентоздатного фахівця, готового до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного середовища вважаємо: оновлення змісту професійної підготовки, в якому панує пріоритет професійно-особистісного та полікультурного розвитку студента та викладача; наскрізність та варіативність освітніх програм, посилені полікультурною складовою; створення насиченого полікультурного розвивального освітнього середовища, наявність толерантної

суб'єкт-суб'єктної взаємодії членів багатонаціонального колективу закладу вищої освіти.

З метою полікультурної освіти майбутніх учителів початкової школи нами розроблена і впроваджена в навчальний процес спеціальності 013 «Початкова освіта» дисципліна «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи» [3]. Основним завданням викладача в процесі викладання дисципліни є формування у студентів-майбутніх учителів початкових класів знань з питань формування міжетнічної толерантності в рамках полікультурної освіти, надання їм практичної спрямованості та формування вміння використовувати їх у практичній діяльності.

Що стосується практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах поліетнічного регіону, то нами запропоновані методичні рекомендації «Особливості організації практики майбутніх учителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону» [2], в яких представлено матеріали для проходження практики з урахуванням специфіки поліетнічного регіону для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Бакалавр» і «Магістр». У процесі відповідних видів практики у майбутніх учителів початкових класів формуються особистісні здатності, які виражаються певними психологічними якостями й уможливають здійснення професійної діяльності фахівця у поліетнічному соціумі; система знань про природну, етнічну, культурну, конфесійну багатоманітність України та регіону, в якому він працюватиме, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті; про особливості педагогічної роботи у поліетнічному суспільстві та володіння спеціальними технологіями її здійснення; здатності до виконання професійних завдань при взаємодії із представниками різних етнічних груп, що забезпечують дотримання соціальних норм та правил поведінки в полікультурному суспільстві, досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур і реалізується через комплекс складних дослідницьких умінь, умінь критично мислити, вести діалог, розв'язувати проблеми і конфлікти; здатності до самоаналізу та самооцінки

професійних дій у поліетнічному просторі (вміння критично аналізувати власні дії, конкретну соціальну ситуацію в умовах багатокультурності та приймати обґрунтоване рішення).

На основі здійсненого аналізу проблеми дослідження встановлено, що професійно компетентним можна назвати вчителя початкових класів, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів з урахуванням специфіки полікультурного середовища, а ефективність професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів безпосередньо залежить від рівня полікультурної освіченості майбутнього фахівця. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що полікультурна освіта є однією з основних складових професійно-педагогічної підготовки сучасних учителів початкових класів.

2.2. Готовність майбутніх вихователів до реалізації інтерактивних технологій у процесі вивчення дисципліни «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у ЗДО»

Модернізаційні процеси у вітчизняній освіті орієнтовані на формування якісно нової системи освітнього менеджменту з урахуванням міжнародного досвіду і специфіки вітчизняних економічних та соціокультурних умов. Це вимагає суттєвих змістових, структурних, організаційних перебудов, постійного пошуку нових технологій організації освітнього процесу закладів освіти різних типів. Державна політика в галузі вищої освіти спрямована на якісну, конкурентоспроможну підготовку та вдосконалення педагогічних кадрів ЗДО, які відповідатимуть вимогам інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина.

Перебудова системи професійної освіти України зумовлена змінами в соціально-економічній та соціокультурній сферах життя суспільства, пов'язаних із входженням України в європейський освітній простір, потребами в принципово новому поколінні професійних педагогічних кадрів, які б

відповідали вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці. Ускладнення змісту дошкільної освіти, орієнтованого на розвиток цілісної, життєво компетентної особистості дитини і самого педагога, й відповідно функцій і умов діяльності сучасного дошкільного закладу потребують значних змін в організаційному та технологічному аспектах управління ЗДО. Це пов'язано зі зростанням темпів інформаційного метаболізму в суспільстві, збільшенням кількості знання та швидкістю його устарювання, що актуалізують необхідність реалізації принципу інтеграції в побудові освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі.

Тому важливо, щоб майбутні вихователі в професійній підготовці у закладах вищої освіти (ЗВО) оволоділи особливими знаннями та вміннями педагогічної взаємодії, які дозволять розв'язувати професійні завдання. Це, з одного боку, оволодіння методиками дошкільного виховання, а з іншого – оволодіння способами ефективної взаємодії дитячого простору з простором взаємозв'язків дорослого, уміння здійснювати не вплив, а взаємодію з дитиною для її соціалізації в контексті освітніх ліній. Таким чином, у сучасній професійній підготовці вихователів ЗДО у ЗВО важливу роль відіграють як традиції вітчизняної методики і дидактики, так і фундаментальні закономірності та категорії інтерактивних технологій, які розкривають механізми ефективної взаємодії в практиці освітньої роботи вихователя. Актуалізація проблеми підготовки майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій пояснюється декількома причинами, по-перше, економічними (відповідь на вимоги ринку праці, адже інформаційне суспільство потребує вже не лише системного й систематичного пізнання, оновлення інформації особистістю, а й активного освоєння нових видів діяльності професіоналом упродовж його фахової життєтворчості); по-друге, соціокультурними (конструювання соціокультурних відносин між вихователями та дітьми на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); по-третє, науковими (врахування нового типу раціональності для осмислення духовної та матеріальної діяльності,

а також цінностей); по-четверте, освітніми (реалізація основних положень чинних програм розвитку дошкільників).

Доведено, що використання інтерактивних технологій у ЗВО сприяє розвитку в студентів творчості, ініціативності, самостійності, вміння давати оцінку педагогічному процесу, вміння робити власний вибір та коригувати недоліки. Дослідники підкреслюють, що інтерактивні технології дозволяють створити умови для суб'єктно-суб'єктної взаємодії, у яких освоюються всі рівні пізнання (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка), а також за допомогою цих технологій можна вирішити поставлену перед викладачами дидактичну мету навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів, як ось: вдосконалення теоретичних основ професійної діяльності; формування та удосконалення професійних умінь та креативності; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; розвиток здатності до самоосвіти. Тому потрібне з'ясування теоретичних і методичних підходів до формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до використання інтерактивних технологій як науково-методичної бази розвитку професійної підготовки, що вможливлуватимуть якісне професійне становлення й розвиток особистості, гарантуватимуть соціальну захищеність, задовольнятимуть потреби суспільства у кваліфікованих вихователях для сучасної дошкільної освіти.

Витоки ідеї інтерактивних технологій – у сформованій у США концепції Дж. Міда «символічного інтеракціонізму», що заклала підвалини розуміння інтерактивних технологій в освітньому процесі як соціальної інтеракції, що реалізуються через цілеспрямовану міжсуб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного процесу зі створення оптимальних умов для свого розвитку. Поняття «інтеракція» визначають як «...здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу», а соціальна інтеракція визначає це поняття як комунікацію в групі, під час якої індивіди «своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції» [7, с. 37].

Важливим завданням навчання у закладі вищої освіти є формування у майбутніх вихователів активної педагогічної позиції, що здатна забезпечити

самостійне сприйняття ними тих педагогічних інновацій, які значною мірою і становлять зміст педагогічної діяльності. Процес підготовки фахівця вимагає особливої уваги до викладання циклу професійно-педагогічних дисциплін у контексті використання інноваційних технологій самонавчання за освітньо-професійною програмою спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Курс «Методика ознайомлення дітей з довкіллям в ЗДО» передбачає підготовку фахівців вихователів у дошкільні навчальні заклади. Методика ознайомлення дітей з довкіллям в ЗДО характеризується широкою міжпредметною інтеграцією навчальних курсів. Міжпредметні зв'язки в структурі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти є однією з важливих психолого-педагогічних умов підвищення доступності та науковості навчання, активізації пізнавальної діяльності й вдосконалення процесу формування професійних компетентностей. Методика ознайомлення дітей з довкіллям в ЗДО пов'язана з іншими навчальними дисциплінами, зокрема: загальною педагогікою, загальною та віковою психологією, методикою ознайомлення з природою, лінгводидактикою та іншими фаховими методиками.

Аналізуючи зміст освіти, який закладено, зокрема, в Базовий компонент дошкільної освіти, а відтак, і в чинні програми, за якими працюють дошкільні навчальні заклади, простежуємо збільшення кількості знання, розширення інформаційного та діяльнісного компонентів, що, безперечно, породжує потребу пошуку шляхів та форм групування пізнавального змісту та подальшого його сприйняття і прийняття дітьми у доступних їм формах. Цілісного знання потребує і синкретична природа дошкільника, органічним для якої є сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу у взаємозв'язках та взаємозалежностях. Все це актуалізує потребу в інтеграції змісту освіти та видів діяльності дітей як шляху та способів формування у дитини цілісної картини світу. Тому особливої актуальності набуває професійно-педагогічна підготовка студентів спеціальності «Дошкільна освіта» по ознайомленню дітей дошкільного віку з довкіллям.

Ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям – першооснова розвитку рідного мовлення, національної свідомості. Уведення дитини в довкілля забезпечує природовідповідність розвитку у процесі пізнання дійсності, наближує зміст освіти до природного, предметного і соціального середовища. Враховуючи той факт, що кінцевою метою фахової підготовки є формування та розвиток особистості, не втрачає актуальності на сучасному етапі питання оволодіння майбутніми фахівцями певним професійним досвідом.

Готуючи студентів до професійної діяльності, до реалізації поставлених завдань, крім знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність, під час навчальних занять акцентується увага на розвитку ініціативи студента, на формуванні особистісного стилю навчальної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки, на виконанні об'ємної самостійної роботи та дослідницької діяльності.

Навчальна робота з курсу проводиться у формі лекцій, практичних занять, показових занять на педагогічній практиці в дошкільних закладах.

Мета курсу полягає в забезпеченні ґрунтовної обізнаності студентів із теоретико-науковими засадами ознайомлення дітей з довкіллям, засобами, формами, методами та прийомами роботи; становлення особистості дошкільника у предметно-розвивальному середовищі дошкільного закладу; виховання у дітей відповідального ставлення до довкілля.

Завданнями курсу є сформувані в студентів систему знань про наукові засади методики ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі; розкрити зміст програм по ознайомленню з довкіллям дітей дошкільного віку; ознайомити студентів з інноваційними методами і прийомами ознайомлення дітей з довкіллям (інтелектуальні карти, схеми, моделі, творчі завдання, метод проектів тощо), з конспектами занять, фрагментами проблемних ситуацій тощо; розкрити кращі здобутки педагогічної діяльності та уміння застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати методологічні та психологічні засади методики ознайомлення дітей з довкіллям; мету, завдання і

зміст Базового компонента дошкільної освіти, базової та варіативних (загальнопедагогічних і тематичних) програм і документів з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти; бути обізнаними з результатами наукових досліджень у галузі фахової методики, інноваційними технологіями ознайомлення дітей з довкіллям; знати вимоги до проведення різних видів і типів занять з ознайомлення дітей з предметним і соціальним довкіллям.

Одним із пріоритетних завдань дошкільної ланки освіти в Україні є підготовка компетентної особистості дитини, яка має певний обсяг знань, умінь та навичок, креативна, ініціативна, самостійна, здатна до самооцінки та самоконтролю.

Науковці доводять, що діти не репродуктивно засвоюють суспільно-історичний досвід, вони можуть далеко виходити за його межі, виявляючи при цьому творчість, самостійно здобуваючи різноманітні вміння, відкриваючи для себе нові способи розумових дій. Це важлива закономірність розвитку дошкільників. Усвідомлення її допомагає так побудувати педагогічну діяльність, щоб підтримувати, стимулювати активне творче прагнення до пізнання явищ навколишньої діяльності – як щодо їх сприймання і пізнання, так і щодо їх практичного перетворення, бо коли ми хочемо, щоб будь-яку діяльність дитина засвоювала успішно, потрібно, щоб це засвоєння відбувалося на творчому рівні. Діти йдуть шляхом систематизації своїх уявлень про навколишній світ, підпорядковуючи їх власній логіці.

Одним із найважливіших завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є формування освіченої, творчої особистості. Це вимагає розроблення і наукового обґрунтування змісту і методики організації навчально-виховного процесу. Тому сучасна педагогічна наука і практика зосередили увагу на пошуку нових технологій навчання, що забезпечували б усебічний розвиток особистості дошкільника, сприяли його самовираженню. Наслідками таких пошуків є нові технології навчання. Відповідно було розроблено навчально-методичний посібник «Організація інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти», де студенти ознайомилися з різними інтерактивними технологіями.

Метою даного посібника є розкриття особливостей організації інноваційної діяльності в дошкільній освіті України, озброєння кожного студента за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» комплексом теоретичних знань та практичних умінь інновацій у дошкільній освіті, формування вміння уміло застосовувати одержані знання, активно впроваджувати передові технології, успішно вирішувати завдання всебічного розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Розкрито своєрідність і привабливість ідей і технологій М. Монтесорі, технології раннього навчання М.Зайцева та Г. Домана, фізичного виховання дітей дошкільного віку М. Єфименка, мовленнєві технології Г.Альтшуллера, Н.Гавриш, методики Т. Піроженко, Т.Ткаченко, Л.Шульги, Г.Тарасенко, ігрові, проєктивні технології, поширення і впровадження передового педагогічного досвіду.

Інноваційні технології допомагають дошкільним працівникам досить цікаво, творчо та ефективно організувати освітній процес, дають широкі можливості для впровадження диференційного навчання як на заняттях, так і в повсякденному житті з урахуванням індивідуальних можливостей пізнавальної діяльності кожної дитини, що робить навчальний процес не лише цікавим і посильним для кожного малюка, а й дає можливість дорослому якомога ефективніше працювати на визначеному рівні складності, як з усім дитячим колективом в цілому, так і з кожним окремо, коригуючи і спрямовуючи його розвиток.

Професійна освіта відіграє особливу роль у визначенні перспектив суспільства, тим паче суспільства, зорієнтованого на знання. Тепер усередині самого суспільства все яскравіше окреслюється думка про те, що сенс людського життя не зводиться до споживання продуктів технологічного досягнення. Стосовно проблем професійної освіти це означає, що в «суспільстві знань» процеси навчання не можуть ґрунтуватись лише на прагматичних мотиваціях, а передбачаються ціннісні мотивації, які нерозривно поєднують когнітивні та емоційно-моральні компоненти педагогічного процесу. Проблема готовності в

контексті професійного становлення особистості професіонала – одна з найважливіших для загальної та професійної педагогіки в останні десятиліття.

Сучасне постіндустріальне суспільство пов'язане з викликами в підготовці професіонала, який би не лише системно й систематично пізнавав сферу фахової діяльності, а й спрямовував дії на надання якісної послуги, активно освоював нові види діяльності в процесі життєтворчості та формував власну траєкторію неперервного професійного зростання.

У мовному значенні загальне поняття «готовність» – це стан та бажання людини виконувати якусь дію. Саме це й визначає в понятті «готовність» його особливі пізнавальні функції, що аналізуються в спеціально-науковій літературі. З'ясовуючи сутність поняття «готовність», дослідники пропонують різні дефініції, що описують різні його параметри. Учені розуміють готовність по-різному: сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); установка, інтегрована якість особистості (К. Платонов) або інтегративна властивість особистості, що поєднує комплекс мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, вольових та інших компонентів, адекватних вимогам педагогічної діяльності. Визначаємо готовність як інтегративне поняття. Педагоги й психологи обґрунтовують через поняття «професійна готовність», розуміючи його як можливість досягнення цілей у педагогічній діяльності, тобто виконувати окремі професійно-педагогічні функції, як-от: педагогічні (О. Мороз, В. Сластьонін);

Ідея інтеграції змісту дошкільної освіти зумовлена концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти та має глибоке методологічне та психолого-педагогічне підґрунтя.

Проблемі інтеграції в навчанні присвячено психолого-педагогічні дослідження науковців у різні періоди розвитку освітньої галузі, починаючи з Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка. Глибоке обґрунтування інтеграційних зв'язків знань різних наук зроблено К. Ушинським. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкрито в дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка. Вивченню особистісно-розвивальних можливостей інтеграції змісту навчально-виховного процесу

присвячені роботи психологів О. Запорожця, О. Леонтєва, І. Кулагіна, І. Лернера, С. Рубінштейна. Серед сучасних дослідників, які вивчають питання інтеграції змісту освіти, – М. Арцишевська, Н. Гавриш, В. Ільченко, І. Козловська, О. Кононко, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревська, В. Фоменко, Н. Сердюкова, Т. Яновська. Питання інтегрованого навчання дошкільників розкриваються в дослідженнях М. Лазаревої, Н. Васюкової, Ю. Рюміної, С. Сажинної, Г. Черданцевої. Отже, аналіз засвідчив наявність наукової бази інтегрованого навчання як теоретичної основи побудови освітнього процесу ЗДО на засадах інтеграції.

Простежуючи змістовно-логічний та історико-філософський аспекти поняття *інтеграція*, звернемось до філософських ідей про інтеграцію як одну зі сторін процесу розвитку, про взаємну обумовленість та цілісність, єдність явищ і процесів навколишнього світу, про діалектичну єдність процесів інтеграції та диференціації (Аристотель, Платон, Г. Гегель, І. Кант, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Ейнштейн та ін.). Філософський енциклопедичний словник визначає інтеграцію (від лат. *integer* – повний, цілісний, непорушний) як процес або дію, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності. При цьому процеси інтеграції можуть мати місце як у межах системи, що вже склалася – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і при виникненні нової системи з раніше непов'язаних елементів.

Ідея інтегрованого підходу до навчання була започаткована у роботах основоположників педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка. Так, у працях Я. Коменського акцентується увага на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним» [2, с. 374]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: «Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [2].

Глибоке обґрунтування інтеграційних зв'язків знань різних наук у первинному навчанні дітей зроблено К. Ушинським. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. «До тих пір, поки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дітей; до тих пір учіння не буде захоплюючим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника і учня» [8].

Реальним втіленням в практику роботи принципів інтегрованого навчання стали уроки мислення в природі В. Сухомлинського [5].

Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка. Питанням розкриття особистісно-розвивальних можливостей інтеграції змісту навчально-виховного процесу присвячені роботи психологів О. Запорожця, І. Кулагіна, І. Лернера, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. З точки зору культурно-історичного підходу (Л. Виготський), стрижньовою метою педагогічного процесу є створення умов, що сприяють «присвоєнню» дитиною загальнолюдської культури, закладеної в навколишньому світі: предметах, природі, людських стосунках, в способах пізнання і створення нового, в результаті чого і відбувається різносторонній та повноцінний розвиток дитини. О. Запорожець, розглядаючи роль дошкільного періоду у всебічному розвитку дитини, говорив про його безумовне значення і важливість забезпечення повноцінного розвитку дитини шляхом його ампліфікації (збагачення), а не інтенсифікації, вказував на необхідність формування таких якостей, які згодом стануть ядром, «золотим фондом зрілої дорослої особистості». Їх становлення можливе лише в дошкільному віці, оскільки на наступних етапах життя людини вони повноцінно не формуються.

Згідно з ідеями Л. Виготського, О. Запорожця, базовий зміст дошкільної освіти має бути цілісним і багатоаспектним і містити інформацію з різних

галузей дійсності, способи і засоби різних видів діяльності дитини, способи спілкування і адекватної поведінки, набір певних особистісних якостей (Л. Парамонова), що підкреслює багатоаспектність змісту педагогічного процесу на відміну від шкільної «предметності».

Сучасні погляди на проблему інтеграції змісту освіти розкривають у своїх роботах М. Арцишевська, В. Андрущенко, В. Ільченко, І. Зязюн, І. Козловська, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревська, В. Фоменко, Н. Сердюкова та багато інших.

Принципово важливими є наукові та науково-методичні розвідки з питання інтеграції в дошкільній освіті. Значний інтерес становить у цьому напрямку дослідження Н. Гавриш, в якому розглядається розвиток мовленнєво-творчої діяльності дошкільників крізь призму інтеграції різних видів дитячої діяльності [6].

Питання тематично-інтегрованого підходу до планування роботи з дітьми дошкільного віку відображені в працях К. Крутій [4].

Суттєвою в дослідженні проблеми інтегрованого навчання є концепція системного підходу до розвитку особистості дитини дошкільного віку, розкрита в працях В. Логінової та представників її наукової школи, відповідно до якої обґрунтовується необхідність формування в дошкільників системного мислення, що виходить із встановлення взаємозв'язків різноманітних уявлень дитини про навколишній світ.

З позицій інтегрованого підходу розглядаються різні аспекти педагогічної інтеграції: зміст дошкільної освіти на прикладі взаємозв'язку зображувальної діяльності і ознайомлення з різними видами мистецтва, з уявленнями про навколишній світ, а також окремі елементи інтегрованого навчання – гра як інтегруючий фактор, питання про таксономію цілей і завдань інтегрованих занять, про напрямки інтеграції (внутрішньовидова і міжвидова) та інш. Принципово важливою є точка зору К. Белої, яка розглядає інтеграцію як інструмент створення нової моделі дошкільного закладу і акцентує увагу на системі інтегрованих занять як засобі особистісного розвитку дитини.

Зупиняючись на основних факторах та умовах здійснення інтеграції в дошкільній освіті, зазначимо однозначно позитивне сприйняття провідними вітчизняними вченими впровадження засад інтеграції в освітню діяльність дошкільних навчальних закладів (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якименко та інш.).

Науковцями і практиками підкреслюється нагальність якісного методичного забезпечення інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти. Причому, як вказує Н. Гавриш, «сучасна дидактика вимагає цілісного технологічного підходу», і зазначеним вимогам відповідає інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, реалізація якого дає змогу, «не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання і принципового оновлення структури і характеру занять [6].

Сучасна дидактика оголосила одним із провідних в організації освітнього процесу принцип інтеграції, реалізація якого дає змогу забезпечити системність знань дітей. Відповідно цьому принципу спрямовано на стимулювання пізнавальної діяльності, розширення та систематизацію знань про довкілля.

На основі аналізу наукової літератури зазначимо, що термін інтеграція прийнятий до використання у двох значеннях:

- об'єднання в цілому якихось частин, елементів, причому таке, при якому взаємно відчутно здійснюється вплив на кожен з елементів;
- процес взаємного пристосування та об'єднання.

Педагогічну інтеграцію в узагальненому вигляді розглядають як різновид наукової інтеграції, що передбачає взаємозв'язок та взаємодоповнення елементів наукового знання, забезпечує єдність раніше диференційованих компонентів педагогічного явища, надає йому цілісність та виводить на якісно новий рівень пізнання. Інтегруючими факторами в педагогіці виступають компоненти змісту

освіти, які можуть включатися в інший зміст, об'єднуватися і зливатися з ним у систему більш високого порядку, не втрачаючи у той же час своєї специфіки.

Наголосимо на тому, що інтеграція, як принцип побудови освітнього процесу, реалізується в двох взаємопов'язаних аспектах: предметно-змістовому, орієнтованому на створення інтегрованого змісту освіти, та операційно-процесуальному, який полягає в розробці адекватного інструментарію, тобто способів засвоєння дітьми інтегрованого навчального змісту.

Таким чином, на основі аналізу теоретичних та практичних аспектів інтеграційних процесів в системі сучасної дошкільної освіти ми можемо резюмувати:

- вкрай актуальною є на даний час потреба у впровадженні засад інтеграції в освітню діяльність дошкільних навчальних закладів, про що свідчать як дослідження науковців, так і реальний стан практики в ЗДО;

- відсутність якісного методичного забезпечення інтеграційних процесів в системі дошкільної освіти викликає необхідність у його розробці;

- інтеграція, як принцип побудови освітнього процесу, реалізується в двох взаємопов'язаних аспектах: предметно-змістовому, орієнтованому на створення інтегрованого змісту освіти, та операційно-процесуальному, який полягає в розробці адекватного інструментарію, тобто способів засвоєння дітьми інтегрованого навчального змісту.

Ефективним способом формування системності знань на основі інтеграції змісту дошкільної освіти є застосування методу інтелектуальних карт (тіпсі-тарб) або карт розумових дій (визначення Т.Бьюзена). Інтелектуальна карта є структурно-логічною схемою змістовно-процесуальних аспектів вивчення певної теми, у якій у радіальній формі відбиваються зв'язки ключового поняття, що розташовується у центрі, з іншими поняттями цієї теми (проблеми), та складає з ними нерозривну єдність. Така карта дає змогу майже на кожне поняття дивитись крізь призму його міжсистемних зв'язків, вони стають для того, хто навчається, наочними, очевидними.

Термін «схема орієнтувальної основи дій» підкреслює організаційно-спрямовуючу функцію інтелектуальних карт.

Така карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки лежить принцип «радіального мислення», що відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною крапкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації [1]. Така карта дає змогу майже на кожне поняття дивитись крізь призму його міжсистемних зв'язків, а в процесі її складання людина не лише відтворює власне уявлення щодо взаємозв'язків ключового поняття з іншими, а певним чином усвідомлює логічну послідовність пошуково-орієнтувальних дій, тобто краще засвоює не лише саме знання, а й опановує способи його здобуття. Доречно зазначити, що Дж. Кларк розглядає ментальні карти як один із візуальних організаторів, що відображає смислові схеми та допомагає керувати інтелектуальними процесами, пов'язаними з академічним навчанням, а в цілому ментальні карти використовуються для генерування, відображення, структурування, класифікації ідей, а також у якості допоміжного засобу під час навчання, організації інформації, прийняття рішень, написання документів.

На основі аналізу праць Т. Бьюзена та Б. Бьюзена означимо найважливіші принципи побудови інтелект-карти:

1. Центрація на ключовому понятті (темі).
2. Радіальна організація карти.
3. Ранжування інформації за ступенем першорядності-другорядності.
4. Опора на графічні образи (візуалізація) та використання можливостей графіки.
5. Використання стрілок для відображення взаємозв'язків між елементами інтелект-карти.

Аналіз наукових джерел показує, що останнім часом інтелектуальні карти як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності застосовуються в різних ланках вітчизняної та зарубіжної освіти і, як вже було зазначено, мають різні визначення. У вітчизняній вищій школі спосіб застосування цих карт-схем має назву *метод концептуальних карт* (Л. Карпинська, Н. Іванченко, Л. Тархова) і розглядається як такий, що дозволяє компактно та системно сприйняти матеріал, підбити підсумки лекції, допомогти під час підготовки до екзаменів або стати одним з варіантів мозкового штурму. У середній школі накопичено позитивний досвід застосування інтелектуальних карт як методу навчально-пізнавальної діяльності при вивченні окремих предметів і навіть в інклюзивному навчанні.

Отже, наявний стан розробки та використання методу інтелектуальних карт в різних ланках освіти дає підстави спрямувати науковий пошук на можливість використання цього методу в дошкільній освіті. Аналіз наукової літератури вказує на наявність розробки в роботах Н. Гавриш методики застосування карт розумових дій як методу навчально-пізнавальної діяльності в освітньому процесі ЗДО. Звернувшись до ідеї Т. Бьюзена стосовно того, що з розвитком мозку дитини, особливо з набуттям нею навичок мови, у дитини формуються своєрідні внутрішні інтелект-карти. Одне з перших слів, яке вимовляє дитина, - це слово «мама», і «мама» - це центр інтелект-карти, оскільки від цього слова (і образу) для дитини, як промені, виходять такі поняття, як любов, їжа, тепло, захист, транспорт, виховання. Таким чином, дитина інстинктивно оперує своєрідними інтелект-картами від моменту, коли вона народилась, і все своє життя, будуючи свої знання навколо центрів-радіантів у вигляді нескінченних і густо переплетених асоціативних гілок, які стають потім, в зрілому віці, тим, що називають багажем знань, інтелектуальним капіталом [1].

Технологія інтелектуальних карт реалізується в освітньому процесі ЗДО двома шляхами, причому вважаємо за необхідне використовувати при цьому два терміни – «концептуальна карта» та «інтелектуальна карта»:

- 1) планування освітнього процесу на основі концептуальних карт, в яких візуалізуються відношення між різними поняттями, ідеями, уявленнями та

відповідно групується і логічно структурується смислова та змістова картина теми чи об'єкта (поняття);

2) застосування інтелектуальних карт як засобу та методу організації навчально-пізнавальної дітей дошкільного віку.

Науково-методичним підґрунтям розробки даного питання стали положення Базового компонента дошкільної освіти в Україні, наукові розробки ряду вчених (К. Біла, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Лазарева, М. Подьяков, О. Черданцева та інш.), в яких актуалізується питання інтегрованої освіти дошкільників як такої, що формує цілісну картину світу та відповідає особливостям сприйняття дитиною себе та довкілля.

При плануванні змісту освітнього процесу за тематичним принципом використовується такий вид інтелектуальної карти, як **концептуальна карта**. Ця карта укладається перед опрацюванням певної теми, при визначенні понятійного поля та пізнавального змісту, який буде опрацьовуватись потім у спільній діяльності вихователів та дітей. Концептуальна карта окреслює коло тих понять, які асоціативно пов'язані з ключовим поняттям теми, показує їх взаємозв'язки в більш широкому вимірі, торкається глибинного, філософського смислу певних понять на доступному дітям рівні. Така структурно-логічна схема допомагає «побачити», відчутти як основну ідею певної теми, так і ті межі, в яких ця ідея може бути реалізована з дітьми певного віку та певних можливостей. У концептуальній карті закладено та наочно відображено інтегрований зміст теми, яка опрацьовується.

При такому підході до кожної теми є можливість глибокого проникнення в суть понять та знаходження таких взаємозв'язків, які за звичайного, «предметного» поділу галузей знань не помічаються і не встановлюються. Таким чином формується цілісне уявлення дитини про людей, суспільство, природу, культуру, предметне довкілля. Це – шлях підвести дітей до елементарного розуміння загальних законів буття, взаємозв'язку усього суттєвого. Так, за висловом О. Кононко, складається сукупність життєвосмислових знань про світ, які визначають світорозуміння дошкільника, а на основі цих знань виробляється

звичка поводитися певним чином у різних життєвих ситуаціях, формується індивідуальний життєвий досвід [3]. Це актуалізує в дитини той образ світу, що вже існує, та водночас уточнює, розширює, вносить корективи в цей дитячий образ світу, дає можливість дошкільнику пов'язати нову інформацію з власними життєвими враженнями.

По-друге, важливим аспектом безпосередньої навчально-пізнавальної взаємодії вихователя з дітьми є складання **інтелектуальних карт** – за активної участі дітей, в процесі обговорення та пошуку асоціативних зв'язків, у коментуваннях та доповненнях у різних формах життєдіяльності. За визначенням Н. Гавриш, інтелектуальна карта є комбінованим методом навчання, який поєднує пізнавальну, мовленнєву, художньо-продуктивну, навіть рухову чи театралізовану діяльність дітей [6]. Така карта створюється дітьми спільно з вихователями як художній продукт (колаж) упродовж певного часу (від одного заняття до кількох днів) і є ілюстрованою, з написами, картинками, малюнками, фрагментами аплікаційних дитячих робіт. Під кінець тематичного циклу така карта стає унаочненням опрацьованої теми та своєрідним посібником для узагальнення, обговорення та підведення підсумків. Окрім того, окремі карти стають наочними посібниками для дітей інших груп при опрацюванні відповідних чи схожих тем. Саме через інтелектуальну карту для дітей стають видимими інтегрований зміст кожного тематичного циклу та інтегровані взаємозв'язки між його компонентами, що в цілому сприяє формуванню у дітей цілісної картини світу.

Найголовнішим є те, що весь період «проживання» кожної теми наповнюється різними видами діяльності дітей – пізнавальною, мовленнєвою, художньо-продуктивною, театралізованою, руховою та ігровою, які об'єднуються ідеєю пошуку взаємозв'язків ключових понять теми у навколишньому світі та у власному досвіді дітей. Як вже зазначалось, укладені на основі концептуальних карт план-схеми тематичних циклів відповідають структуризації освітнього середовища на зони порядку, свободи та керованої свободи. В межах цієї умовної структури укладено систему навчально-пізнавальних занять різних типів, зміст

та форми організації самостійної, пізнавальної, художньо-продуктивної, ігрової, рухової діяльності, які об'єднуються загальним змістовим контекстом відповідно до кожної теми.

У Мукачівському державному університеті з дисципліни «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у ЗДО» вивчається тема: «Методика застосування карт розумових дій на різних видах занять», де розглядаються етапи побудови карт. Студенти самостійно складають карти і застосовують їх у своїй практичній діяльності при проходженні педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах.

Таким чином, ми можемо визначити цінність застосування інтелектуальних карт в освітньому процесі:

- Створення інтелект-карт допомагає відобразити не лише поверхові, видимі взаємозв'язки понять та явищ, що мають стосунок до певної теми. Значно важливішим є осягнення глибинних взаємозв'язків – філософських, соціально-культурних тощо. Карта-схема орієнтує педагога і дітей на осмислення, розкриття взаємозв'язків понять з життєвими ситуаціями, з досвідом дітей, формуючи таким чином їх життєву компетентність. Це водночас є шляхом формування світогляду дітей.

- Зміст карт реально відображає принцип інтеграції змісту освіти. Використання цього методу дає можливість творчого опрацювання будь-якої теми, можливість варіативності в поєднанні як змісту пізнання, так і форм організації діяльності дітей. Інтелектуальна карта дає змогу майже на кожне поняття дивитися крізь призму його міжсистемних зв'язків, вони стають для того, хто навчається, наочними, очевидними. Таким чином, використання інтелектуальних карт в роботі з дошкільниками є одним із шляхів пізнання, розуміння і засвоєння дитиною цілісної картини світу.

- Наявність вже готової концептуальної карти значно полегшує вихователям планування, тобто визначення змісту навчально-пізнавальної діяльності дітей. Життєдіяльність дітей в процесі реалізації тематичного циклу

розгортається на основі складання таких карт – або до всієї теми, або до окремого її відгалуження, або до окремого заняття.

Таким чином, технологія складання інтелектуальних карт стає основою цікавої, змістовної і кожного разу неповторної спільної діяльності педагогів та дітей, забезпечуючи вихід за рамки звичного предметного планування та традиційного розуміння освітнього процесу в дошкільному закладі як шкільної моделі дошкільної освіти. Робота в цьому напрямку повинна продовжуватися на науково-методичному рівні.

2.3. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного закладу освіти

Сучасний розвиток освіти в Україні актуалізує вивчення проблеми професійної підготовки педагогічних працівників до діяльності в умовах інклюзивного середовища, оскільки ухвалення Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 6 вересня 2018 р. декларує рівний доступ до освіти особам з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Зміни, внесені до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», акцентують увагу на відповідальності держави за створення належних умов для здобуття освіти дітьми з ООП, зважаючи на індивідуальні потреби в умовах інклюзивного навчання, на необхідності забезпечувати право на навчання дітей з ООП за допомогою найбільш прийнятних для таких осіб методів і способів спілкування, зокрема, навчання жестовою мовою та рельєфно-крапковим шрифтом (шрифтом Брайля), а також право дитини з ООП на першорядне зарахування до початкової школи закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) [21].

У листі Міністерства освіти і науки України від 5 серпня 2019 р., що містить методичні рекомендації стосовно організації навчання осіб з ООП у закладах освіти у 2019 – 2020 н. р., зосереджено увагу на основних положеннях Закону України [18] та на особливо важливих концепціях. Такою є вимога щодо

обов'язковості утворення інклюзивної групи чи класу в разі звернення особи з ООП або її батьків до закладу освіти. Отже, Нова українська школа потребує нового покоління педагогічних працівників, здатних реалізувати законодавчі ініціативи України в галузі розвитку інклюзивної освіти, що передбачають створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні.

Загальновідомо, що важливим чинником успіху або поразки освітньої ініціативи вважають ставлення вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного класу закладу освіти. Припущення, що успішність / неуспішність реалізації інклюзивної політики суттєвою мірою залежить від позитивного / негативного ставлення педагогів, спонукає дослідників до глибокого осмислення позиції вчителів стосовно інклюзії учнів з ООП у закладі освіти. За умови негативного ставлення важливо подолати упередження педагогічних працівників, створити необхідні умови для реалізації інклюзивного підходу до організації освітнього процесу.

Серед чинників, що впливають на сприйняття ідеї інклюзії, виокремлено: рівень складності інвалідності учня; наявність додаткової відповідальності для вчителів; переконання, що присутність учнів з інвалідністю матиме негативний вплив на клас закладу загальної середньої освіти. Варто звернути увагу на наявність безпосередньої кореляції між ставленням учителів до інклюзивної освіти й готовністю до провадження професійної діяльності: що вища готовність, то краще ставлення вчителя до виконання професійних обов'язків. Система вищої педагогічної освіти потребує врахування новітніх тенденцій розвитку освіти, модернізації процесу підготовки майбутніх учителів для забезпечення потреб Нової української школи, що за своєю сутністю є інклюзивною школою. Одним із важливих напрямів професійної освіти в сучасних умовах визнана підготовка майбутніх учителів початкової школи, які зможуть успішно залучати до освітнього процесу всіх учнів, забезпечувати рівний доступ до якісної освіти диверсифікованому контингенту сучасної школи, надавати кваліфіковану допомогу батькам, створювати комфортне й безпечне середовище для учасників освітнього процесу, знати та вміти працювати в колективі.

Особливою ознакою модернізації професійної підготовки педагогічних працівників є переорієнтація її цільових, змістових, організаційних конструктів на компетентнісний підхід. Основна концептуальна ідея компетентнісного підходу полягає в забезпеченні фахівців знаннями й уміннями для реалізації завдань інклюзивної освітньої політики.

Інтенсивність інклюзивного руху в освіті в Україні потребує докорінної зміни традиційних підходів до навчання через осмислення позитивного вітчизняного досвіду закладів вищої освіти у формуванні нового покоління педагогічних працівників, ґрунтовного студіювання зарубіжного досвіду країн лідерів в імплементації інклюзивної освіти. У науково-педагогічній літературі проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного закладу освіти потрактована на підставі аналізу різних чинників. Законодавчу й нормативно-правову базу розвитку інклюзивної освіти в Україні вивчають М. Гриньова, М. Захарчук, А. Кузьмінський, Н. Лалак, І. Малишевська, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, О. Софій та ін. Особливості реформування педагогічної освіти студіюють І. Демченко, А. Колупаєва, Т. Кошманова, І. Кузава, Н. Мукан, С. Миронова, Т. Семенченко, С. Шандрук та ін. Окремі аспекти організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти досліджують В. Бондар, Л. Будяк, Л. Пелех (методологічні засади), Е. Данілавічюте, М. Євтух, І. Зарубінська (професійна підготовка педагога), Н. Бібік, Л. Даниленко, С. Литовченко, В. Синьов, О. Таранченко (компетентнісний підхід) та ін. Підвищений інтерес науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти зумовлений потребами розв'язання суперечностей між неузгодженістю усталеної практики професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти й необхідністю підвищення її ефективності, сучасним станом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та потребою активізації форм і методів пізнавальної діяльності студентів, підвищення рівня їхньої активної самостійності, налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин; змістом програми й реальними вимогами Нової української школи до професійних якостей учителя початкової

школи, обсягом професійно значущої інформації та часу на перевірку засвоєння навчального матеріалу, передбаченого в навчальних планах; реальним і необхідним рівнем готовності вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.

Аналіз науково-педагогічних праць засвідчує, що процес упровадження інклюзивної освіти вирізняється особливою складністю через недостатній рівень компетентності педагогічних працівників узагалі й учителів початкової школи зокрема, це засвідчує низький рівень готовності педагогів початкової школи до провадження професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти. Необхідність запровадження інклюзивного навчання, що детерміноване законодавчою базою в галузі освіти, потребує інноваційних підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи до інклюзивної діяльності.

Розвідка покликана окреслити напрями підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищому закладі педагогічної освіти, що зумовлені сучасними вимогами до професійної діяльності в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти України, та виявити сучасні тенденції в США й Канаді. Такий підхід слугуватиме базисом для використання зарубіжного досвіду в процесі вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників у закладах вищої педагогічної освіти України.

Грунтовний аналіз науково-педагогічних досліджень із проблеми підготовки майбутніх учителів початкової освіти уможливив виокремлення низки синонімічних понять для позначення явища підготовки: «професійна освіта», «підготовка», «професійна підготовка сучасного вчителя», «підготовка майбутніх фахівців до роботи», «професійна підготовка педагога», «професійна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності», «формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності». У Законі України «Про освіту» статті 53 окреслено завдання педагогічної освіти та вжито термін «підготовка»: «Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом

якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, зокрема через проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу».

В українському педагогічному словнику відсутній термін «професійна підготовка», натомість подано дефініцію терміна «професійна освіта», що є загальноживаним терміном у законодавчій базі України в галузі освіти. Професійна освіта – підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; органічний складник єдиної системи народної освіти. Зміст професійної освіти прогнозує поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією вибраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних та моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності. Термін «професійна освіта» розуміють і як сукупність знань, навичок, вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [14, с. 275].

У дослідженні проаналізовано поняття «професійна підготовка», оскільки цей термін є поширеним у наукових розвідках вітчизняних фахівців. Провідна вітчизняна дослідниця Н. Ничкало наголошує, що професійна підготовка орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції до європейського і світового простору [19, с. 10]. Науковці О. Пєхота й А. Старєва фокусують увагу на процесуальності професійної підготовки (процес навчання) і дуальності процесу (викладання й учіння) для засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних

та методичних знань. На думку вчених, вироблення вмінь і навичок студента відбувається в ході педагогічної практики, що сприяє формуванню потреб самоосвіти, самовдосконаленню й самореалізації, досягненню фундаментальності та мобільності, науковості й культууроузгодженості професійних знань [20].

За висловом Л. Хомич, власне система професійної підготовки вчителя початкових класів є складним цілісним і багатоаспектним структурним утворенням, функціонування якого спрямоване на підготовку майбутнього спеціаліста, здатного творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу з молодшими школярами. Дослідниця наголошує на єдності навчально-пізнавальної, наукової й практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію діяльнісного підходу [31].

Узагальнюючи результати наукового дослідження з питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі в закладах освіти, З. Шевців резюмує, що це спеціально організований процес, спрямований не лише на формування професійної компетентності, але й на розвиток гуманістичної позиції, яка допоможе майбутнім учителям початкової школи провадити поліфункційну діяльність в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, сприймати й розуміти дитину з особливими освітніми потребами [32, с. 78]. Крім того, це «засіб проектування національно свідомого фахівця, здатного у складних соціально-економічних умовах сумлінно й відповідально опанувати систему цінностей та ціннісних орієнтацій, фундаментальні знання, навички й практичні уміння, культуру організації та реалізації майбутньої професійної діяльності, самоудосконалюватися й адаптуватися до інноваційних освітніх технологій [32, с. 82]. Попри диверсифікацію тлумачень професійної підготовки, константою залишається процес засвоєння певних знань, вмінь і навичок для виконання професійних завдань. Виклики становлять необхідність постійного перегляду змісту освіти, виокремлення компетентностей і компетенцій, потрібних для професійної діяльності в постійно змінних умовах освітнього середовища

закладу загальної середньої освіти, створення умов для формування вмінь і навичок професійної діяльності.

Підсумовуючи контент-аналіз дефініцій поняття «професійна підготовка», вважаємо, що основу поняття утворюють зміст, уміння й навички, оволодіння якими потребує спеціально організованого процесу. Мета підготовки – формування здатності фахівця виконувати соціальне замовлення держави на кожному етапі її розвитку. На сучасному етапі динаміки сучасної освіти, в умовах підвищеної уваги до інклюзивної освіти на початковій ланці загальної середньої освіти варто трактувати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти як організований, цілеспрямований процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що вможливають здатність педагогічних працівників забезпечувати доступ до якісної освіти всім дітям в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Професійна підготовка студентів у закладі вищої освіти – багатоаспектна педагогічна проблема, зумовлена викликами, що постають перед системою освіти: забезпечити всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей та необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян для забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [24]. Ратифікація Україною міжнародних договорів, а саме Конвенції ООН «Про права дитини» – одного з перших документів, що набув чинності в Україні як у незалежній державі – є головною серед низки умов, що оптимізували розвиток освіти в Україні в інклюзивному напрямі. Конвенція ґрунтована на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей, недискримінації дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками [26]. Долучившись до міжнародних угод,

Україна обрала курс на європейську інтеграцію, що засвідчує факт постійного переосмислення державою пріоритетів в освітній сфері. Короткий огляд розвитку законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти вможливить розуміння траєкторії розвитку системи професійної освіти педагогічного спрямування для виконання соціального замовлення держави.

Із 1991 р. забезпечення права на освіту дітям з інвалідністю стає домінантним напрямом освітньої політики України. Положення про забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю та їх інтеграція до ЗС регламентовані в Конституції України. Стаття 53 гарантує забезпечення державою доступності й безоплатності дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних закладах освіти. У перші роки незалежності ухвалено низку законодавчих актів, що сприяли утвердженню гуманістичних принципів. Стаття 1 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» № 875-ХІІ від 21 березня 1991 р. декларує, що «інваліди в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України, законами України та міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України» [25]. У статті 3 Закону України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ наголошено на праві громадян України безкоштовно здобувати освіту в усіх державних закладах освіти, «незалежно від стану здоров'я та інших обставин», акцентовано увагу на сприянні навчанню в домашніх умовах та можливості педагогічного патронажу [23]. На цьому етапі потужною програмою вважаємо Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993 р.), що ухвалена на виконання постанови Верховної Ради України «Про порядок введення в дію Закону України «Про освіту» (1144-12) [22].

Усього за період із 1991 р. до 2017 р. підписано та ухвалено 146 законодавчих актів. За результатами дослідження укладено навчально-довідкове видання в трьох частинах, що систематизує досвід організації інклюзивної освіти в Україні через призму законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти України,

формує уявлення про хронологію законодавчих документів, їхні особливості в контексті становлення інклюзивної освіти [15; 16; 17]. В основу авторської періодизації розвитку інклюзивної освіти в Україні покладено визнання країною міжнародних конвенцій, зокрема Конвенції ООН «Про права дитини» 1991 року та Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» 2009 року. Ратифікувавши Конвенцію ООН «Про права дитини», Україна задекларувала зобов'язання з реалізації прав, передбачених цією конвенцією, кожної дитини, без будь-якої дискримінації, а також забезпечення неповноцінній дитині (текст редакції від 20.11.2014 р.) ефективного доступу до послуг у галузі освіти, професійної підготовки. Ратифікація Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» актуалізувала проблему інвалідності як складника стратегій сталого розвитку країни, що засвідчує низка документів законодавчої бази інклюзивної освіти 2009 року до 2017 року. У таблиці 1 подано кількісний аналіз нормативно-правових актів у галузі інклюзивної освіти (далі – ІО) за кожні п'ять років, що допомагає простежити динаміку законодавчої бази інклюзивної освіти в Україні (розроблене автором).

Таблиця 1

**Нормативно-правові акти, що врегульовують діяльність
сфери освіти в контексті розвитку інклюзивної освіти України
за період 1991 – 2017 рр.**

Тип законодавчого (нормативного) документа	1991 1995	1996 2000	2001 2005	2006 2010	2011 2015	2016 2017
Міжнародні правові акти з питань ІО	1			1		
Закони України	2	4	4	3	1	3
Постанови й розпорядження Верховної Ради України					2	
Укази, розпорядження Президента України		1	8	6	4	1
Постанови Кабінету Міністрів України	1	3	3	5	6	1
Розпорядження Кабінету Міністрів України				4	7	2
Накази, рішення МОН України	1	2	8	15	23	1
Листи МОН України			1		16	6
Усього	5	10	24	34	59	14

Докладний аналіз законодавчої бази вможливило виокремлення двох етапів розвитку інклюзивної освіти в Україні. I етап – соціальний, протягом якого відбувається усвідомлення сутності інклюзивної освіти, створюють умови для забезпечення осіб з інвалідністю рівним доступом до освіти (1991 – 2009 рр.); II етап – правовий – розпочався у 2010 р. з інтенсивним розвитком законодавчої бази, що спрямована на реалізацію інклюзивних принципів, і триває донині.

Провідною законодавчою тенденцією першого етапу розвитку ІО України є забезпечення та посилення соціального захисту людей з інвалідністю як складника діяльності держави щодо забезпечення прав і можливостей людей з інвалідністю нарівні з іншими громадянами через надання пенсії, державної допомоги, компенсаційних та інших виплат, пільг, соціальних послуг, проведення реабілітаційних заходів, призначення опіки (піклування) або забезпечення стороннього догляду. Наступна законодавча тенденція першого етапу – поступове розширення прав дітей з ООП на освіту: забезпечення навчання в ЗЗСО і спеціальних ЗЗСО за навчальними програмами, зокрема в домашніх умовах. Зафіксовано тенденції, характерні для нормативно-правових актів, що регламентували розвиток ІО в Україні першого етапу: пристосування інформаційної, транспортної й соціальної інфраструктур, вулично-дорожньої мережі до потреб осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення, створення умов для підвищення якості освіти дітей з інвалідністю в спеціальних ЗЗСО.

Для другого етапу характерний інтенсивний розвиток власне інклюзивних ініціатив, оскільки ухвалення Закону України «Про загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» та Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» умотивували динамічну траєкторію розвитку ІО. Подальші законодавчі акти були спрямовані на виконання ухвалених законів: створення сприятливого середовища; пристосування закладу освіти до потреб осіб з ООП; реструктуризація системи підготовки й перепідготовки педагогічних працівників до педагогічної

діяльності в умовах інклюзивного навчання; деінституалізація (закриття спеціальних ЗЗСО й шкіл-інтернатів); створення нового покоління підручників для інклюзивної школи, які зважають на принципи ІО; збільшення кількості фахівців для надання психолого-педагогічного супроводу (далі – ППС) особам з ООП в умовах ЗЗСО. Констатовано, що для формування законодавчої бази в галузі ІО України характерна позитивна динаміка. Під впливом Конвенції ООН «Про права дитини» та Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» в українському суспільстві формується нова філософія державної політики стосовно дітей з ООП, поступово змінюються погляди на проблему рівності можливостей, уживають заходів із запобігання дискримінації дітей [13].

Провідні законодавчі тенденції законодавчої бази інклюзивної освіти першого періоду (забезпечення соціального захисту) і другого періоду (забезпечення реалізації права на освіту) актуалізують гуманізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтована на засадах особистісно орієнтованого навчання молодших школярів. На сучасному етапі перспективи змін у системі освіти України, що пов'язані з розв'язанням проблеми включення осіб з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища, надають значущості вивченню чинників, які забезпечують якісну підготовку вчителів у закладах вищої педагогічної освіти. Ідеться про здатність закладу вищої педагогічної освіти формувати професійно значущі знання, уміння та якості, форми поведінки, створювати умови для розвитку індивідуальних способів виконання професійної діяльності, здібностей й особистісних якостей (самостійність, активність, креативність, мобільність, комунікативність), формувати сучасний стиль цілісного науково-професійного мислення, готовність до професійного саморозвитку, безперервної освіти й самоосвіти, соціальну та професійну позицію, здатність до інноваційної діяльності [18].

Попри суттєвий період розвитку інклюзивної освіти в Україні, зміни у філософії державної політики стосовно дітей та молоді, постійне вдосконалення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав

людини, питання спільного навчання дітей з ООП довгий час залишалося дискусійним, оскільки протягом тривалого періоду панував пріоритетний принцип розміщення дітей з ООП у спеціалізованих закладах освіти.

Із 2010 р. актуалізовано вивчення ефективних методів організації інклюзивної школи, проте педагогічна освіта України продовжує зазнавати труднощів. У комплексному дослідженні стану інклюзивної освіти в Україні, що було проведене в період із червня 2011 року до січня 2012 року громадською організацією «Європейська дослідницька асоціація» (ERA) у співпраці з дослідницькою компанією «InMind», громадською організацією «Демократичні ініціативи молоді» та громадською організацією «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження» (у багатьох працях вітчизняних науковців автором дослідження називають експерта резюме, кандидата психологічних наук С. В. Альохіну), виявлено низку проблем, які перешкоджають ефективному впровадженню інклюзивної освіти в Україні. До актуальних питань належать такі: невідповідність стану підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі суспільним запитам та потребам; брак в інклюзивних школах фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів; позитивну динаміку сьогодні становить кількість асистентів, що зросла майже вдвічі, із 1825 осіб у 2016 – 2017 н. р. до 11 866 осіб у 2018 – 2019 н. р.); перевантаження шкільних психологів і недостатність фахової підготовки в розв'язанні проблем забезпечення ООП дітей із різними нозологіями; брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з ООП, зокрема вчителів початкової школи й дошкільних закладів освіти; проблеми управління педагогічним колективом і недостатня підтримка адміністрації; професійна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів як у початковій школі, так і в середній ланці загальної середньої освіти до викладання низки дисциплін в інклюзивних класах; низький рівень забезпечення методичними матеріалами для дошкільної та початкової школи (на рівні 30 %); «стихійна» інклюзія, що не відповідає вимогам до наповнюваності класів; зростання кількості дітей з ООП, яких

вчителі й адміністрація ЗОШ переводять на індивідуальне навчання, що спотворює ідею інклюзивної освіти; низька мотивація вчителів ЗЗСО до впровадження інклюзивної освіти через невідповідну їхній роботі зарплатню та перевантаження; відсутність чітких критеріїв для визначення рівня порушення [27, с. 20]. Виняток становить останній пункт про невелику кількість закладів, що практикують інклюзивну освіту, оскільки на сучасному етапі помітна позитивна динаміка збільшення інклюзивних шкіл чи класів. Статистичні дані на сайті Міністерства освіти і науки України засвідчують, що з 2016 – 2017 н. р. до 2018 – 2019 н. р. (протягом 3 років) кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 раза, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, – у 2,5 раза, а кількість дітей, які здобувають у них освіту, збільшилася у 2,8 раза (із 4 180 учнів 2016 – 2017 н. р. до 11 866 у 2018 – 2019 н. р.) [30]. Порівняно із загальною чисельністю дітей-інвалідів, що у 2017 р. становила 159 044 особи, або 2,08 % від загальної кількості дітей, відсоток охоплення осіб інклюзивною освітою все ж несуттєвий.

Для виокремлення напрямів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО необхідно проаналізувати зміст програми підготовки фахівців стосовно забезпечення рівного доступу до освіти диверсифікованого контингенту, сучасних підходів до використання методів, технологій навчання студентів. Керівник (автор) наукової школи О. Савченко вважає базою професійної підготовки вчителя зміст, що повинен мати випереджувальний характер і потребує постійного оновлення з огляду на зміни в суспільстві. Підготовку учителів початкової школи потрібно організовувати за принципом цілісності, системності й інтеграції, що потребує посилення культуротворчих складників у моделі педагога, зокрема діяльнісних та особистісно-характерологічних. За цих умов засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення й розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що детермінує самоцінність кожної дитини [29]. Історично так сталося, що педагогічна освіта України продовжує забезпечувати потреби двох

відокремлених систем – системи загальної та спеціальної освіти. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі потребує повного оновлення. Для радикальної зміни змісту освіти заклади вищої освіти потребують фахівців, які готові поєднувати досягнення вітчизняної науки з передовим досвідом країн-лідерів у розбудові інклюзивної освіти. Це допоможе подолати стереотипи ставлення до дітей з ООП, вибудувати освітній процес, зважаючи на нові стандарти, сучасні методи навчання, нові уявлення про особливі освітні потреби, нозології, про сутність норми й аномалії, соціальний конструктивізм і перспективи розвитку освіти у XXI столітті. Попри збільшення кількості учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти, зміст навчальних дисциплін еволюціонує повільно. Більшість ЗВО для забезпечення потреб інклюзивної школи включають до навчальних планів окремі дисципліни інклюзивного спрямування, наприклад: «Основи інклюзивного навчання», «Основи дефектології та інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціалізації осіб з особливими потребами», «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивна освіта в початковій школі». Як засвідчує досвід США, що витратили з 1975 до 1980 років 31 мільйон доларів для реформування підготовки вчителів, включення однієї-двох додаткових дисциплін до навчального плану ініціативи унеможливило підвищення ефективності програми підготовки інклюзивних педагогів. Постає необхідність інтегрування змісту інклюзивної підготовки до всіх предметів навчального плану та внесення змін до системи заохочення, що сприяло б активному залученню вчителів до розроблення інклюзивних стратегій [12, с. 9]. У річці порушеного питання варто характеризувати основні аспекти розвитку змісту підготовки вчителів у системі освіти США та Канади, що уможливить формулювання рекомендацій для покращення підготовки вчителів початкових класів у системі освіти України.

Навчальна програма педагогічної освіти для інклюзивної школи США й Канади еволюціонує під впливом вимог федерального уряду (США) та урядів провінцій і територій (Канада) до вчителя ЗЗСО взяти відповідальність за освіту всіх учнів, що регламентують включення осіб з ООП до ЗС. У США й Канаді

чинні вимоги до формування змісту професійної підготовки вчителя, що повинен бути розроблений з огляду на диверсифікований контингент учнів, необхідну інтеграцію та інклюзію, рух за стандартизацію, зважати на вплив полікультурності, варіативності й міждисциплінарності. Опанування навчальних дисциплін педагогічної спрямованості в педагогічних коледжах й університетах США та Канади розподілене на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі й дослідницький [4, с. 8]. В обох країнах освіта педагогічних працівників зосереджена не на «підготовці» («training»), а на навчанні («learning»), що забезпечує формування педагогів зі здатністю навчатися впродовж життя.

Зміст професійної освіти постійно змінюється, зважаючи на динаміку розвитку цілей освіти. Зміст підготовки вчителя інклюзивної освіти в США та Канаді є ідентичним й охоплює такі основні напрями: знання спеціального законодавства в галузі освіти, умови фінансування, багаторівнева система супроводу, партнерське викладання, кооперативне навчання (співпраця), обмін і співпраця з колегами, педагогами спеціальної освіти, асистентами; уміння користуватися доказовими методами; оцінювання; спостереження за учнями для з'ясування індивідуальних потреб і сильних сторін; знання та вміння реалізувати зміст індивідуального навчального плану; створення позитивного освітнього середовища для всіх учнів; взаємини із сім'ями дітей з інвалідністю; методи виховання поведінки, диференційоване навчання.

Учителі повинні постійно заохочувати учнів з інвалідністю досягати успіху, що допоможе їм добре підготуватися до самостійного життя після закінчення середньої школи, розпочати професійну кар'єру [10, с. 7]. Обов'язковим є знання категорій інвалідності та їх поширення, що дає змогу вчителям реалізувати загальні стратегії інклюзії; розуміти загальні характеристики й ООП учнів. Наприклад, у переліку категорій інвалідності найбільш поширена категорія труднощів у навчанні, що станом на 2017 – 2018 рр. дорівнює 34 %, порушення мови або мовлення сягає 19 %; інші порушення здоров'я – 14 %; порушення інтелектуального розвитку – 6 %;

емоційні порушення – 5 %; аутизм – 10 %; множинні порушення – 2 %; затримка розвитку – 7 %; порушення слуху – 1 %; ортопедичні порушення – 1 %; порушення зору – 0,4 %; травматичне порушення мозку – 0,4 %; глухота, сліпота – 0,02 % [7]. Ці розлади впливають на здатність обробляти інформацію, вони пов'язані зі слуханням, мисленням, спілкуванням, читанням, письмом, рахуванням. Ідентифікація нозології лише маркує тип психолого-педагогічного супроводу та забезпечує загальну інформацію щодо планування й реалізації індивідуального навчального плану. Попри спільність психолого-педагогічного супроводу, кожен учень потребує реалізації індивідуальних запитів, що стає відповідальністю вчителя закладу загальної середньої освіти.

Виокремлено принципи, що вможливають підготовку вчителя до професійної діяльності в інклюзивному загальноосвітньому середовищі: високі очікування від учнів, сприяння розвитку комунікативної компетентності, використання принципів універсального дизайну навчання; вміння вибирати пристосування для учнів з інвалідністю та користуватися ним, застосування доказових методів; планування освітнього процесу з використанням показників формувального оцінювання.

До технологій підготовки фахівців у системі педагогічної освіти США та Канади належать програми наставництва, які називають одним із потужних чинників, що впливають на готовність учителя до діяльності в інклюзивному класі, проте в Канаді фіксують брак баз практики з інклюзивним навчанням; організація діяльності інститутів наставництва, які покликані поліпшити координацію між педагогами спеціальної освіти, загальної освіти й керівниками школи; розширення можливостей педагогічної практики для молодих фахівців, відшкодування плати за навчання випускникам педагогічних програм, які працюють у проблемних школах США (чинна з 2021 р.) [3].

У США й Канаді на сучасному етапі інтенсивно розвиваються альтернативні, скорочені програми підготовки та перепідготовки фахівців. Ці програми доповнюють підготовку за освітнім ступенем «бакалавр» і забезпечують педагогічні знання, що актуалізовані завданнями інклюзивної

школи. Альтернативні програми містять академічні й педагогічні курсові роботи, інтенсивну педагогічну практику, наголошують на обов'язковій відповідності кандидатів національним стандартам педагогічної професії. Такі програми надають учителям цілеспрямовані знання щодо всіх актуальних тем інклюзивної освіти [6, с. 235].

Вимоги до підготовки педагогічних працівників у США та Канаді охоплюють: проходження кваліфікаційного тесту для отримання сертифіката на право викладання; переатестацію, що засвідчує обов'язковий постійний професійний розвиток; стандартизацію процесів оцінювання вчителів, залучення учнів і батьків до оцінювання вчителів. Зближення систем спеціальної й загальної освіти в Канаді актуалізувало вивчення досвіду США, оскільки в цій країні існування системи загальної та спеціальної освіти визнане незаконним на законодавчому рівні. Для об'єднання двох систем необхідно було змінити концепцію навчальних планів підготовки й перепідготовки вчителів для співпраці в інклюзивних умовах. Л. Блентон і Дж. Уїнн наголошували на неможливості реалізації такої співпраці за умови розмежованої, полярної підготовки. Учителів загальної масової школи навчали розробляти й реалізувати індивідуальний навчальний план, у той час як педагоги спеціальної освіти опановували навички адаптації навчального матеріалу для задоволення особливих освітніх потреб. Запорукою успіху вважали взаємодоповнення програм підготовки [1]. Поправка до Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» від 1997 р. суттєво змінила вимоги до навчання учнів з інвалідністю. Перед педагогами спеціальної освіти поставлено завдання оволодіти програмою загальної масової школи, стандартами й системою оцінювання для отримання права навчати дітей з інвалідністю. Учителі загальної масової школи повинні мати необхідні знання й уміння для роботи з дітьми з інвалідністю та взаємодії зі спеціальним педагогом.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження К. Гівнер (C. Givner), М. Дінгл (M. Dingle), М. Фалві (M. Falvey), Д. Хаагер (D. Haager), які виокремили ключові компетенції (знання, уміння, навички), що вможливають роботу вчителя в

інклюзивному середовищі [2]. Під час першого етапу роботи на основі ґрунтового аналізу наукової літератури схарактеризовано компетенції, необхідні для діяльності в інклюзивному середовищі. На другому етапі компетенції об'єднано в категорії та внесено до шкали Лікерта для оцінювання. Наступним кроком став відбір учасників, власне дослідження й аналіз одержаних результатів згідно із завданнями. Опитувані зазначали важливі компетенції для педагогів спеціальної та загальної освіти, які працюють в інклюзивному середовищі. Друга частина передбачала 11 відкритих запитань стосовно школи та специфіки класу. Третя частина містила демографічні запитання. Аналізуючи відповіді, дослідники виокремили три категорії компетенцій: компетенції, необхідні для педагогів спеціальної освіти та загальної масової школи в інклюзивному середовищі; компетенції, важливі для педагога спеціальної освіти інклюзивного класу; компетенції вчителя загальної масової школи.

У такий спосіб були диференційовані 10 компетенцій, спільних для педагогів спеціальної освіти та загальної масової школи в інклюзивному середовищі, зокрема: високий рівень професійної компетентності, етики та професійності судження; здатність підтримувати позитивне самопочуття учнів; здатність до забезпечення активної участі всіх учнів у культурно-різноманітному середовищі; наявність міжособистісних характеристик (чуйність, доброзичливість, повага, підтримка, гнучкість); шанобливе ставлення до учнів, їхніх сімей та інших фахівців; здатність залучати учнів з інвалідністю до загальноосвітнього середовища; знання особливостей комунікації з дорослими; здатність відбирати, адаптувати й модифікувати програму для забезпечення доступу всім учням; знання технологій навчання, зокрема альтернативних завдань, додаткові заняття, урізноманітнені стандарти та скорочені завдання; знання спеціальних і нетрадиційних методів навчання.

Перелік компетенцій педагога спеціальної освіти містив більше пунктів і відображав специфіку роботи фахівця в інклюзивному класі: знання спільних характеристик різних нозологій та їхній вплив на навчання, розвиток і життя учнів; знання принципів та методів корекційної педагогіки, здатність до

співпраці в плануванні, викладанні, проведенні зборів, розробленні індивідуального навчального плану й обміні досвідом; співпраця з педагогом й асистентами, фахівцями в розв'язанні питань навчання; знання законодавства, прав батьків й особливостей спеціальної освіти; уміння збирати інформацію про стан здоров'я, успішність і сім'ю дитини для ефективності планування й оцінювання; розробляти тривалі та оперативні програми для різних середовищ; проводити оцінювання з огляду на особливості учнів; дотримуватися вимог, що зазначені в галузевих документах округу, штату й держави; уміти забезпечувати учням з інвалідністю перехід від рівня до рівня (початкова – середня – вища школа); розробляти систему моніторингу; готувати та спрямовувати діяльність фахівців асистентів, волонтерів і тьюторів; проводити тести, спостереження, оцінювання середовища; виконувати функційний аналіз поведінки учнів; знати планові й спонтанні адаптації, критерії для визначення нозології; уміти вести документацію, залучати батьків до активної участі в плануванні індивідуального навчального плану учня; уміти координувати послуги, заходи, а також планувати перехід до самостійного життя; виробляти сприйнятливі / виразні комунікативні навички в освітньому середовищі; ефективно використовувати час й управління ресурсами.

Усі три групи фахівців: адміністрація, педагоги загальної масової школи й спеціальної освіти – виокремили компетенції, необхідні лише вчителю інклюзивного класу (знання правил оцінювання в загальній школі; уміння реалізувати плани уроків, що адаптовані для різних категорій учнів; уміння забезпечити сприятливе фізичне середовище в класі, що вможливорює гнучке планування; знання процедур і правил повідомлення про жорстоке поводження з дітьми та права й обов'язки викладачів та учнів) [2].

Аналізуючи спільні для педагогів загальної та спеціальної освіти компетенції, які вможливають реалізацію інклюзивних принципів, вважаємо, що більшість компетенцій стосується ставлення, емоцій, цінностей та етики. Для філософії інклюзії, яка об'єднує всіх учнів, характерне сприйняття інвалідності як форми різноманіття, тому саме від учителя очікують моделювання поведінки

на засадах названих вище компетенцій (чуйність, доброзичливість, повага, підтримка, гнучкість; шанобливе ставлення до учнів, їхніх сімей та інших фахівців). Унаслідок комплексного метааналізу ІЗО та інклюзії, К. Кавале (K. Kavale) і С. Форнесс (S. Forness) (2000 р.) довели, що успішність інклюзії залежала від професійного розвитку вчителів і від їхнього ставлення до учнів [5]. Інклюзивна освіта також акцентує увагу на таких компетенціях, як сприяння позитивному іміджу учнів, гнучкість і здатність вносити зміни для індивідуального навчання учнів.

Варто також звернути увагу на унікальність такої компетенції, як уміння працювати в команді, що зазначена в переліку компетенцій педагога спеціальної освіти. Традиційно педагог спеціальної освіти володів високим ступенем автономії в проведенні оцінювання, індивідуалізованого навчання, контролю за парафахівцями (асистенти вчителя, які надають учням психолого-педагогічний супровід під загальним наглядом кваліфікованого вчителя). Для активізації зазначеної компетенції необхідно було змінити програми підготовки й перепідготовки фахівців, зосередити увагу на співпраці, навичках ефективної комунікації та стратегіях командної взаємодії. Педагоги спеціальної освіти мали надавати більше підтримки в розв'язанні проблем із поведінкою учнів, оскільки учні з поведінковими проблемами становили найбільшу складність.

Для взаємодії педагогів в інклюзивному класі важливо розуміти сутність терміна «співпраця» («cooperation»), який Р. Дженні (R. Janney) і М. Снелл (M. Snell) називають «співпрацею осіб із різноманітним досвідом спільної роботи для досягнення взаємоузгоджених цілей; взаємозалежністю, що існує між членами команди, які погодилися спільно використовувати власні ресурси, досвід на основі власних переконань» [9]. Аналіз керівних документів щодо розвитку інклюзивної освіти провінцій Нью-Брансуїк, Онтаріо, Альберти доводить факт переосмислення функцій спеціального педагога, що зумовлене необхідністю партнерського викладання.

Вивчення зарубіжного досвіду уможливило формулювання рекомендацій, що сприятимуть поліпшенню підготовки вчителів початкових шкіл до

професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Упровадження інклюзивної освіти в шкільну практику вимагає від усього колективу школи скоординованих дій. Для ефективності професійної діяльності вчителів початкової школи необхідно забезпечити стабільність набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності, розв'язати проблему попиту на висококваліфікованих учителів, оплачувати роботу кваліфікованих педагогів, змінити умови працевлаштування для кваліфікованих педагогів, усунути перешкоди на шляху мобільності вчителів, наполегливо заповнювати всі вакансії, забезпечувати фінансові стимули. Необхідно також заохочувати й винагороджувати знання та майстерність учителів (розвивати континуум можливостей для професійного розвитку, дбати про компенсацію за досягнення, звільнити некомпетентних учителів). Нагальною є необхідність розвитку шкіл, орієнтованих на успіх учня й учителя (перерозподіляти фінансування так, щоб забезпечувати інвестування в учителів і технології, меншою мірою – у персонал, забезпечити розвиток венчурного капіталу у вигляді грантів для заохочення професійного розвитку вчителів, проектної роботи шкіл, що орієнтована на поліпшення педагогічної діяльності, призначати директорів, які добре розуміють процес викладання й навчання та здатні проводити ефективне реформування школи). Закладам вищої педагогічної освіти необхідно постійно вдосконалювати зміст освіти, забезпечувати проходження практики в різних закладах освіти, підвищувати якість дослідницької роботи студентів і викладачів.

Отже, на підставі класифікації державних документів виокремлено два етапи розвитку ІО в Україні та схарактеризовано тенденції, притаманні кожному етапові. Констатовано, що, долучившись до міжнародного співтовариства, Україна спрямовує розвиток законодавчої бази інклюзивної освіти на подолання глибоко несприятливого соціального становища дітей, осіб з інвалідністю, розширення їхньої участі в громадському, політичному, економічному, соціальному й культурному житті.

Проаналізовано сутність поняття «професійна підготовка» та запропоновано авторське визначення поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному закладі освіти».

Визнано, що особливістю професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти є суттєве розширення діапазону функцій. Для формування оновленого змісту навчання запропоновано короткий огляд досвіду США та Канаді в підготовці вчителів до роботи в інклюзивній школі. Акцентовано увагу на важливості ставлення вчителів до дітей з ООП. Учитель має керуватися у своїй діяльності глибоким переконанням, що всі учні, зокрема з інвалідністю, повинні навчатися в інклюзивній школі. Усі вчителі мають ставитися до всіх учнів, зокрема й до учнів з інвалідністю, як до здібних осіб, які володіють правом на якісну освіту й доступ до складного змісту, що повною мірою готує їх до самостійного життя та успішної кар'єри.

2.4. Професійно-методична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури

В умовах модернізації системи вищої педагогічної освіти та євроінтеграції наукового простору відбуваються зміни у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-дошкільників.

У проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2022 роки визначено головні напрями, пріоритетні завдання і механізми реалізації державної політики у галузі освіти, структуру та зміст системи освіти, що вимагає якісної підготовки майбутніх фахівців.

Актуалізують необхідність підготовки студентів магістратури до професійної діяльності й такі державні документи, як Закони України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Концепція педагогічної освіти, де йдеться про професійне зростання викладача ЗВО.

Сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для

досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Так, оновлений Базовий компонент дошкільної освіти, затверджений Наказом МОНмолодьспорту № 615 від 22 травня 2012 р. окреслив переорієнтацію дошкільної освіти на розвиток особистості дитини.

Тому підвищена увага до професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасному освітньому просторі цілком виправдана, адже головним організатором педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти є вихователь і саме від нього значною мірою залежить цілісний і всебічний розвиток дитячої особистості як суб'єкта свого життя та її підготовленість до навчання у школі.

В сучасних умовах ключовим завданням підготовки спеціалістів цього напрямку у вищій школі є формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-сміисловою основою якої є особистість дитини дошкільного віку [15, с.3].

Це зумовлює важливість методичної підготовки майбутніх викладачів, фахівців дошкільної освіти, позаяк недостатня увага цій проблемі призводить до падіння якості педагогічної діяльності, зниження її ефективності.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є у центрі досліджень таких науковців, як Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Т. Жаровцева, А. Залізняк, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Н. Голота, Г. Грама, Л. Загородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, І. Княжева, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська та ін.

Вчені Н. Абашкіна, І. Зязюн, В. Кузь, М. Мартинюк, С. Сисоєва, Т. Танько, Л. Хомич спрямовують свої наукові розробки на процес готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки.

Аналізуючи проблему методичної підготовки педагогів, науковці К. Авраменко, С. Архангельський, Л. Арчажнікова, Н. Дем'яненко, І. Кобиляцький, В. Сластьонін, Л. Хомич, В. Шарко та інші розглядають її як

самостійний складник, структурний компонент системи професійної підготовки педагога, що має якісну визначеність.

У дослідженнях Ю. Бабанського, А. Богуш, В. Краєвського та інших розкрито форми і зміст методичної підготовки.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених проблемі, багато питань залишаються не розв'язаними, зокрема професійно-методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти охоплює як фахову, так і практичну складові.

Мета параграфу полягає в теоретичному аналізі стану професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та викладі основних результатів дослідження.

Позаяк поняття «професійно-методична підготовка» є багатоаспектним як за своїм змістом, так і за структурою, то в науковій літературі важко знайти його універсальне визначення.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «підготовка» подано як наявність у особистості запасу знань, навичок, набутого досвіду у процесі навчання та практичної діяльності [4, с.583].

Нам імпонує визначення поняття «підготовка», обґрунтоване С. Гончаренком. Вчений розглядав означену дефініцію як навчання, тобто спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, а також як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань [8, с. 24].

Серед великої кількості тлумачень поняття «професійна підготовка» вважаємо за доцільне послуговуватися наступним: «професійна підготовка» характеризується спеціальними знаннями, уміннями і навичками, якостями особистості, трудовим досвідом і нормами поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності за обраною професією [6, с.262].

В основі змісту професійної підготовки майбутніх магістрів мають бути науково обґрунтовані, актуальні, професійно значущі знання, а також практичні уміння і навички, які забезпечують готовність фахівця дошкільної освіти до виконання професійних функцій [12, с.98].

Отже, професійну підготовку магістрів доцільно розглядати як систему педагогічно впорядкованих навчально-виховних заходів, спрямовану на оволодіння магістрантом сукупності необхідних компетентностей, які визначатимуть його готовність до виконання професійних обов'язків відповідно до статусу магістра та професійного самовдосконалення упродовж життя [16, с.28].

Позаяк підготовка фахівців із дошкільної освіти має свої особливості, ми погоджуємося з тлумаченням поняття «професійна підготовка фахівця», яке в статті Т. Скалозуб визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [20, с.1].

Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти залежить від цілеспрямованого формування професійних компетенцій на практиці в закладі дошкільної освіти. Під час проходження практики в ЗДО студенти отримують досвід роботи в ролі вихователя, зіштовхуються зі всіма вимогами, що пред'являються до педагога, отримують оцінку своєї педагогічної діяльності, що активно впливає на формування професійної свідомості. Якість підготовки майбутніх вихователів залежить від правильної організованої методичної роботи в закладі. Методична робота викладача заснована на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду, передбачає систему взаємопов'язаних заходів, спрямованих на оволодіння технологіями виховання та навчання дошкільнят, розвиток педагогічної техніки у студентів, формування професійної самосвідомості.

З метою з'ясування сутності поняття «методична підготовка» розглянемо такі пов'язані з ним категорії, як «методичні знання», «методичні навички», «методичні уміння», «методична компетентність».

Методична підготовка майбутніх педагогів залежно від аспекту розгляду, цілей, завдань, рівня може бути представлена як: сукупність методичних знань, умінь, навичок і особистісних якостей; комплекс елементів навчального плану, що забезпечують методичну підготовку (навчальні дисципліни, педагогічна практика, курсові і кваліфікаційні роботи, самостійна робота студентів); поетапний процес методичної підготовки; системна єдність методичної підготовки і професійно-методичної діяльності; як дидактичний процес, що характеризується метою, змістом, педагогічним інструментарієм і результатом [14, с.177].

Досліджуючи сутність методичних знань, О. Бігич спирається на класифікації знань, наведених В. Красних і визначає їх, як наукові, соціальні, набуті, предметні, методологічні, мовні й метамовні, декларативні, процедурні, енциклопедичні, вивчені та засвоєні [3, с.146-147] і конкретизувати їх слід відповідно до видів професійної діяльності педагога.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що методичні знання є результатом інтеграції знань з різних наукових галузей.

Готовність студентів до роботи в закладі дошкільної освіти передбачає засвоєння студентами знань, умінь та навичок організації та проведення різних форм і методів роботи з дітьми дошкільного віку; оволодіння вміннями та навичками у процесі проведення різних форм роботи з дошкільниками. Успішність професійної діяльності педагога перебуває у прямій залежності від його розуміння особливостей організації педагогічного процесу в ЗДО, від урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, творчих нахилів і здібностей та знань методик навчання та виховання дітей дошкільного віку. Комплекс методичних знань, умінь і навичок педагога є основою для набуття методичної компетентності, яка є індикатором визначення готовності до реалізації завдань дошкільної освіти.

До змісту методичної компетентності, за Н. Кузьміною, входить володіння різноманітними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання.

Поняття «методична» тісно пов'язується з терміном «методика», який у вузькому значенні вживається як учення про методи навчання, в широкому - розглядається як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмету [18].

Методична підготовка вважається необхідною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста.

К. Авраменко розглядає поняття «методична підготовка» як «системоутворюючий компонент професійної підготовки педагога; як самостійна динамічна і комплексна система, що відбиває її зміст, структуру та функції; як підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок» [1].

Н. Верещагіна [5] розглядає методичну підготовку як процес навчання і самонавчання майбутніх педагогів до здійснення ними методичної діяльності, основаної на наукових досягненнях з педагогіки, психології, теорії і методики навчання.

Як процес формування і збагачення настанов, знань і умінь, необхідних тим, хто навчається, для адекватного виконання професійно орієнтованих методичних завдань розуміє методичну підготовку Л. Таланова [21].

З огляду на вищезазначене, професійно-методичну підготовку можна визначити як систему організації освітнього процесу, яка передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних вмінь і навичок з метою підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до організації різних видів практичної діяльності у ЗДО та ЗВО, формування його методичної самостійності.

Професійно-методична підготовка є обов'язковим підсумковим етапом підготовки фахівця дошкільної освіти (вихователя/викладача). Здобуття студентами знань і вмінь, необхідних для організації освітнього процесу в ЗДО та ЗВО є основним завданням методичної підготовки. Тому її слід розглядати як систему, яка має свою структуру, компоненти, зовнішні та внутрішні зв'язки.

В. Сагарда [19] висловлював ідею про цілісну методичну систему підготовки педагога. На думку вченого вихідними положеннями є такі:

- випускник університету може бути якісно підготовлений до творчої, професійно-педагогічної діяльності за умови розробки і впровадження цілісної методичної системи, системоутворювальним чинником якої повинні бути мета і завдання підготовки педагогів на перспективу розвитку відповідно до концепції системи безперервної освіти в країні;

- розробка цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах університету дасть змогу реалізувати мету формування професійних рис сучасного педагога відповідно до основних положень нової концепції школи і вищої педагогічної освіти без зміни статусу університету як вищої школи особливого типу;

- розвиток творчих здібностей і самостійності спеціалістів, як одне із найважливіших завдань перебудови вищої школи, означає удосконалення професійно-педагогічної діяльності викладацького корпусу і активної творчої навчальної діяльності майбутніх спеціалістів;

- наукова розробка цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах університету дасть можливість активно задіяти до професійної підготовки майбутнього педагога не лише викладачів кафедри педагогіки та методики початкової освіти, а всіх загально університетських і факультетських кафедр, що сприятиме консолідації всіх сил вищого навчального закладу на професійну підготовку, охоплюючи оновлення змісту, методів, засобів і форм виховання, тобто цілісному формуванню особистості спеціаліста-педагога [19].

Функціями методичної підготовки, реалізація яких забезпечує її якість, визначаються:

- інтегративна (як здатність поєднувати всі компоненти професійної підготовки педагога, а також дані суміжних наукових знань у процесі аналізу й обґрунтування ефективних шляхів кожного з етапів навчання);

- культурологічна (дозволяє виявляти інтегративні зв'язки методик – як компонентів досліджуваного напрямку – із загальною культурою, освіченістю педагога, національними та загальнолюдськими цінностями суспільства);
- аксіологічна, що виступає підґрунтям гуманістичної спрямованості педагогічного процесу;
- прогностична (визначає місце і завдання методичної підготовки в системі неперервної професійно-педагогічної освіти);
- інноваційна (сприяє запровадженню інтуїтивних і прогнозованих новацій у педагогічний процес);
- діагностична (вивчає фактичний стан методичної підготовки як складника професійної підготовки педагогічних кадрів);
- регулятивна (розкриває специфічні завдання, принципи, зміст, форми, методи навчання);
- моделююча (полягає в проектуванні й експериментальній перевірці новітніх освітніх моделей) [1].

Методична підготовка студентів магістратури передбачає науково-методичне і навчально-методичне забезпечення.

Під науково-методичним забезпеченням педагогічної підготовки магістрів слід розуміти науково-методичну літературу та інформаційні засоби, що сприяють формуванню їх наукового світогляду та педагогічного професіоналізму.

Щодо навчально-методичного забезпечення – це система дидактичних методів, форм, засобів, які сприяють взаємодії викладача і магістранта і спрямовані на вдосконалення навчального процесу й підвищення його ефективності та продуктивності.

Завдяки науково-методичному і навчально-методичному забезпеченню навчального процесу в магістратурі ЗВО, зокрема на спеціальності «Дошкільна освіта», відбувається формування і розвиток у майбутніх фахівців професійних компетенцій, які виступають ключовими складовими освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця даного освітнього напрямку.

Методична підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти у закладі вищої освіти включає в себе компоненти [7, с.138–139], які ми подаємо у таблиці 1.

Професійно-методична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів дітей дошкільного віку та викладачів дошкільної педагогіки) в Мукачівському державному університеті здійснюється упродовж усього періоду навчання студентів у магістратурі з урахуванням особливостей спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка».

Таблиця 1

Компоненти методичної підготовки фахівця дошкільної освіти

Ознайомлення з	<ul style="list-style-type: none"> – програмами розвитку дітей для закладів дошкільної освіти, навчальними програмами спеціальності 012 Дошкільна освіта для закладів вищої освіти; – навчальними підручниками з дисциплін; – методикою викладу навчального матеріалу фахових дисциплін; – сучасними технологіями навчання; – досягненнями у галузі психології та педагогіки; – шляхами підвищення ефективності освітнього процесу в ЗДО та ЗВО; – сучасними засобами навчання та методикою їх використання.
Вивчення	<ul style="list-style-type: none"> – основ дисциплін; – передового педагогічного досвіду; – відповідних державних нормативних документів.
Розвиток	<ul style="list-style-type: none"> – творчого потенціалу; – педагогічної майстерності; – навичок самоосвітньої роботи.

Слід зазначити, що основою професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є вивчення загально-професійних дисциплін, професійно-орієнтованих дисциплін з методиками викладання та дисциплін

вільного вибору студентів, зміст яких сприяє формуванню методичних знань, навичок, умінь.

Проаналізуємо потенційні можливості педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОС «магістр» у Мукачівському державному університеті, з точки зору професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

На кафедрі педагогіки дошкільної та початкової освіти викладаються такі дисципліни професійного спрямування: «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі», «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті», «Технології навчання дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку з методикою викладання у вищій школі», «Технології навчання дисциплін лінгво-дидактичного циклу з методикою викладання у вищій школі», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Технології навчання дисциплін оздоровчого та валеологічного циклу», «Технології навчання дисциплін образотворчої діяльності та розвитку художньої творчості дітей», «Технології навчання дисциплін природознавчого циклу з методикою викладання у вищій школі», «Педагогічна інноватика в дошкільній освіті», «Історія дошкільної педагогіки з методикою викладання у вищій школі», «Розвиток акмеологічної культури педагога-дошкільника в освітньому процесі» та інші.

Слід зауважити, що вищевказані курси сприяють підготовці студентів до виконання обов'язків вихователя дітей дошкільного віку/викладача закладу вищої освіти; проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів; до управлінської діяльності в дошкільній освіті.

Процес професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти включає комплексну організацію діяльності студентів, яка передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи. Розглянемо даний процес на прикладі дисциплін, що забезпечують кваліфікацію

випускника магістратури – «Вихователя дітей дошкільного віку. Викладача дошкільної педагогіки».

На вивчення «Дошкільної педагогіки з методикою викладання у вищій школі» (1-й семестр) відводиться 24 год. лекцій, 18 год. практичних. Метою викладання навчальної дисципліни є на сучасному рівні забезпечити методичну підготовку педагогічних кадрів, які володіють теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками, викладання дисципліни дошкільна педагогіка. У контексті дослідження це відображено в завданнях вивчення дисципліни:

- поглиблення знань з дошкільної педагогіки на основі вивчення першоджерел;
- набуття вміння планувати вивчення змісту курсу «Дошкільна педагогіка»;
- розвиток вміння викладати різні теми даного курсу за допомогою адекватних форм і методів роботи у вищій школі;
- практичне опанування провідними видами роботи зі студентами за змістом курсу «Дошкільна педагогіка»;
- формування практичних умінь проектування і реалізації навчальних програм та методичних матеріалів з дисципліни «Дошкільна педагогіка»;
- підготовка до асистентської практики у закладі вищої освіти з даної дисципліни;
- формування відповідального ставлення до ролі викладача закладу вищої освіти.
- виховання ціннісного ставлення і повагу до особистості студента і педагогічної професії.

Робота за курсом та його вивчення здійснюється так, щоб магістранти опанували як зміст, так і форми, методи, прийоми викладання в процесі власного учіння на аудиторних заняттях та під час практики. У розроблювані нині стандарти ступеневої освіти закладено певний оптимальний обсяг різноманітних професійних умінь, якими має оволодіти випускник, щоб далі застосовувати їх у

практичній роботі з дітьми й дорослими. Саме на формування умінь викладача вищої школи спрямовані і новітні методи здійснення даної програми. Наскрізна структура програми пов'язує в кожній темі як єдине ціле: зміст і адекватні інноваційні методи його викладу під час лекції, самостійного опрацювання магістрантами, застосування програмового змісту на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Усі надбання змісту й досвід застосування інноваційних методів магістранти застосовують під час асистентської практики у вищому навчальному закладі.

На вивчення дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» (1-й семестр) відводиться 20 год. лекцій, 16 год. практичних. Основними завданнями навчальної дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» є: озброєння студентів знаннями, вміннями, навичками в галузі організації роботи з дошкільної освіти і управлінні нею на різних її рівнях; вивчення теоретичних основ і передового досвіду управління в системі дошкільної освіти; ознайомлення з історією організації дошкільної справи в нашій державі; вивчення методів і прийомів керівництва колективом працівників дошкільного навчального закладу; формування професійної майстерності, організаційно-педагогічних умінь; оволодіння навичками самостійної роботи з Державними документами та підзаконними актами, науковою та методичною літературою; розвиток здібностей використовувати отримані знання і вміння в практиці управління дошкільною освітою.

Навчальною програмою передбачено засвоєння студентами кола умінь: планувати роботу колективу дошкільного закладу, роботу органів управління освітою на рік, місяць; проектувати взаємодію керівників та педагогів в процесі виконання завдань, участь в методичній роботі дошкільного закладу; міста, району та ін.; планувати навчально-виховну роботу з дітьми; розподіляти роботу між працівниками дошкільного закладу у відповідності з їх професійними обов'язками; здійснювати обмін інформацією та досвідом серед вихователів, створювати умови для ефективного використання передового педагогічного досвіду; здійснювати діагностику розвитку дітей і надавати методичну допомогу

педагогам; спостерігати та аналізувати освітню роботу з дітьми, робити висновки і пропозиції по її удосконаленню; регулювати хід навчально-виховного процесу сучасного дошкільного закладу [9, с.88].

Від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання залежить ефективність здійснення процесу професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури

Лекційні заняття (лекції проблемного характеру, лекції панорами, лекції-вікторини) передбачають розкриття студентам або спільно з ними актуальних проблем дошкільної педагогіки та фахових методик, варіантів оптимальних шляхів їх розв'язання, способів застосування різноманітних методів і прийомів адаптації матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей, моделювання штучно створених умов, що відтворюють реальні процеси в різних формах організації їх діяльності.

Г. Беленька зауважує, що доцільно запроваджувати читання інтерактивної лекції. Інтерактивна лекція дозволяє поєднати керівну роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інтерактивних технологій. Викладання програмного матеріалу здійснюється шляхом активізації знань студентів як ретроспективних, що побудовані на базі міжпредметних зв'язків, так і новостворених, які студент отримує під час лекції за допомогою викладача та самостійного мислення [2].

Практичні заняття (семінарські, практичні, у формі навчально-педагогічних ігор, вікторин, КВК, мозкової атаки) мають на меті в процесі імітаційного моделювання занять, проблемних і логічних ситуацій подати нові й конкретизувати уже набуті практичні вміння та навички майбутньої діяльності із вихованцями. Студенти проводять фрагменти занять, готують презентації. Такий підхід у підготовці студентів до виховання дошкільників формує у них потяг до творчості, виховує інтерес до майбутньої професії.

Вправління в розв'язанні проблемних задач, ситуацій розвиває особистісні якості: винахідливість, ініціативність, самоконтроль, самооцінку, вміння

планувати майбутню педагогічну діяльність. А саме ці якості є важливими показниками готовності випускників до професійної педагогічної діяльності [1, с.45].

Вважаємо, що велику роль у професійно-методичній підготовці фахівця дошкільної освіти відіграють ігрові педагогічні технології, в основі яких гра як вид діяльності студентів. Під час гри студенти здійснюють професійну діяльність за формою, але навчальну за своїми результатами й змістом – квазіпрофесійну діяльність. У навчально-виховному процесі ефективно використовувати такі види ігрових технологій, що сприяють професійному саморозвитку майбутніх вихователів: сюжетні, рольові, ділові, організаційно-діяльнісні, імітаційні, тренінгові.

Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв'язання проблем. Навчальний процес в університеті має бути спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього вихователя, бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім вихователям, виробляти у студентів уміння і навички розв'язання практичних завдань і психологічних ситуацій [13, с. 47].

Для проведення занять з дисципліни «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі» можна використовувати такі різновиди ділових ігор, як ігрове проектування та інсценізація.

Ділова гра-інсценізація – це метод навчання професійної діяльності шляхом її моделювання, близького до реальних умов. Обов'язковими умовами є динамічний розвиток ситуацій, проблеми, яка розв'язується у відповідності з характером рішень та дій її учасників. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення, формування практичних вмінь і навичок, для стимулювання уваги підвищення інтересу студентів до занять, активізують процес оволодіння професією вихователя.

Застосовують також ігрове проектування – це метод розробки студентами рекомендацій, планів навчально-виховної роботи, конспектів занять, їх аналіз,

виготовлення дидактичних посібників та ін. Ігрове проектування використовується під час проведення практичних занять [13, с.48].

Для проведення занять з дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» використовують імітаційні, рольові та операційні ігри. Під час проведення занять - імітаційних ігор студенти імітують діяльність певного закладу дошкільної освіти. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника).

Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання документа, методики організації та проведення тренінгових занять тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

У рольових іграх відпрацюють тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

Отже, навчальні дисципліни «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі» та «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» мають значні потенційні можливості у професійно-методичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти.

Слід наголосити, що одним із важливих елементів ґрунтовної професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є практична підготовка.

За навчальним планом також передбачено проходження студентами педагогічної та асистентської практик, основна мета яких формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх фахівців дошкільної освіти та практичне пізнання і усвідомлення ними закономірностей і принципів професійної діяльності з позиції вихователя дітей дошкільного віку, керівника закладу дошкільної освіти та викладача дошкільної педагогіки.

Педагогічний досвід засвідчив про доцільність проходження студентами цих двох видів практик в закладі дошкільної освіти та закладі вищої освіти в

третьому семестрі після опанування всіма дисциплінами професійного спрямування. Саме в цей період студент може виявляти самостійність у виборі і здійсненні професійної діяльності, використовуючи теоретичні знання і практичні вміння, здобуті на практичних заняттях з фахових дисциплін. Тому в умовах університету нами:

- організований освітній процес з акцентом на практичному спрямуванні у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Лекційний та практичний матеріал наукового змісту орієнтований на професійну підготовку. Самостійна робота студентів носить не реферативний, а науково-дослідний характер;

- удосконалений зміст педагогічної та асистентської практик, беручи до уваги вимоги сьогодення.

В умовах педагогічної практики відбувається реалізація знань, умінь та навичок студентів, їх активне вправлення в організацію навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку. Педагогічна практика певною мірою імітує професійно-педагогічну діяльність майбутнього спеціаліста. Такий комплекс сприяє не лише формуванню педагогічної культури майбутнього фахівця, а й забезпечує цілісність зростання його професійного рівня, допомагає утвердженню умінь оперувати необхідними педагогічними знаннями в практичних ситуаціях, передбачати результати й програмувати перспективи в роботі з дітьми. Від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання залежить ефективність здійснення процесу формування фахової компетентності у студентів в процесі навчання [10, с.45].

Асистентська практика є обов'язковим складником освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» професійної підготовки магістрантів до виконання функціональних обов'язків викладача дошкільної педагогіки ЗВО.

Асистентська практика є складовою частиною навчально-виховного процесу, заключним етапом теоретичної і практичної підготовки

висококваліфікованих спеціалістів, засобом формування у них навичок педагогічної і наукової діяльності та умінь ефективно працювати в різноманітних виробничих умовах. Вона дозволяє студентам набути практичні навички та досвід викладацької роботи, необхідні для викладання педагогічних дисциплін за профілем набутої спеціальності у закладах вищої освіти. Практиці передують вивчення курсів з педагогіки вищої школи та методик викладання у ЗВО. Водночас практика є логічним завершенням професійної підготовки викладача, сприяє удосконаленню всієї системи методичної підготовки, розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх фахівців, їх ерудиції, вихованню у них подальшої активності і самостійності у набутті професійних перцептивних, проєктувальних, адаптивних, організаційних, пізнавальних вмінь. Асистентська практика сприяє формуванню особистого стилю викладання, об'єктивній оцінці своїх можливостей, застосуванню різноманітних методів та прийомів навчання, сучасних педагогічних технологій.

Основними завданнями асистентської практики є:

- поглиблення та розширення набутих теоретичних та спеціальних знань з дошкільної педагогіки та методик дошкільної освіти;
- формування загально-педагогічних умінь організації викладацької діяльності у вищому навчальному закладі;
- оволодіння сучасними технологіями і методиками навчання та набуття досвіду організації виховної роботи зі студентами;
- удосконалення навичок роботи з науковою та методичною літературою та засобами навчання, необхідними для проведення навчально-виховної та пошуково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі;
- розвиток умотивованого професійного інтересу до викладацької діяльності, формування готовності до свідомого професійного самовдосконалення [11, с. 94]. Розв'язання цих завдань сприяє покращенню якості методичної підготовки студентів.

Таким чином, асистентська практика є видом практичної діяльності магістранта, невід'ємним складником професійно-педагогічної підготовки

майбутніх викладачів, формою професійного навчання у вищій школі, за допомогою яких студент-магістрант оволодіває способами моделювання і здійснення самостійної викладацької діяльності. Асистентська практика підвищує ефективність навчального процесу, сприяє інтелектуальному розвитку майбутніх викладачів, можливості думати, спілкуватися, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості. В умовах активного навчання студент не лише здобуває знання, але й формується як особистість, як фахівець, який володіє високою педагогічною культурою [11, с.97].

Професійно-методична підготовка студентів магістратури передбачає і вміння здійснювати самоосвіту.

Самоосвіта – фундамент професіонального зростання викладача як спеціаліста, формування в нього соціально ціннісних і професійно-значущих якостей [17, с. 37].

Під самоосвітою розуміють самостійний спосіб отримання знань. Самоосвіта сприяє вдосконаленню професійних знань та вмінь майбутнього фахівця дошкільної освіти, набуттю ним досвіду практичної діяльності; розширенню світогляду та ерудиції, формуванню індивідуального педагогічного стилю.

Самоосвіта студента - це процес добровільної й усвідомленої пізнавальної діяльності, яка проводиться за його індивідуальним бажанням і охоплює:

- систематичну роботу з науково-методичною літературою;
- аналіз матеріалу опрацьованих літературних джерел, перевірка їх на практиці;
- участь в майстер-класах, прослуховування лекцій, доповідей на семінарах поза вищим навчальним закладом, у якому офіційно навчається студент;
- дослідницька та наукова діяльність студента.

Серед форм роботи студентів в процесі самоосвіти пропонуємо наступні:

- індивідуальну самоосвіту за допомогою засобів масової інформації: бібліотек, наукових товариств, досліджень, творчих завдань;

- спілкування з провідними фахівцями в галузі дошкільної освіти, науковцями;

- аналіз передового педагогічного досвіду та практики, удосконалення особистої практичної діяльності в період проходження педагогічної та асистентської практик;

- підготовка доповідей, написання рефератів, розробка та оформлення портфоліо і т.д;

- інтернет-самоосвіта, яка є ефективною формою самоосвіти із застосуванням та використанням комп'ютера та Інтернету і дає можливість миттєвого доступу до величезного обсягу інформації, проходження онлайн-курсів, які дозволяють дивитися відеолекції відомих спеціалістів у галузі дошкільної освіти, перевіряти свої знання за допомогою тестування, спілкуватися з іншими студентами, викладачами, брати участь у конференціях, семінарах, вебінарах.

Спрямовуємо студентів на те, що той матеріал, який вони накопичували в процесі самоосвіти, може зберігатися тривалий час і після закінчення навчання у вищому навчальному закладі. Самоосвітній матеріал зберігають в папках, сформованих за тематичними розділами, або у вигляді відеобібліотеки на електронних носіях. З часом накопичений матеріал можна доповнити, оновити.

Таким чином, самоосвітня діяльність усвідомлено спрямована на самовдосконалення, професійний саморозвиток з урахуванням особистісних потреб, мотивів та інтересів.

Ще одним компонентом професійно-методичної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти є рефлексія. Здатність до рефлексії у майбутнього вихователя/викладача є однією з важливих умов розуміння інших суб'єктів навчального процесу, налагодження зворотного зв'язку під час педагогічної взаємодії. Вона забезпечує:

- усвідомлений та критичний аналіз студентами процесу та результатів навчальної й самоосвітньої діяльності;

- визначення ефективних напрямів її вдосконалення.

Рефлексивні вміння – це професійні якості спеціаліста, що характеризують його діяльність за самоаналізом, самовдосконаленням та зануренням у життєві ситуації, які пов'язані з виконанням професійного обов'язку. Рекомендуємо в ході практичних та семінарських занять залучати студентів до участі в дискусіях, диспутах, позаяк в такій діяльності формується вміння прогнозувати непередбачувані ситуації, знаходити оперативні методи і прийоми педагогічного впливу відповідно до емоційної спрямованості діяльності та конкретної ситуації. Уміння і навички студентів, сформовані під час занять у закладі вищої освіти, закріплюються в ході педагогічної практики, де частково відбувається корекція набутого ними досвіду. Таким чином, провідними факторами розвитку рефлексії є спеціально організована взаємодія студентів між собою, з викладачами та дітьми дошкільного віку, вмотивована на самопізнання, самооцінку та самореалізацію.

Отже, професійно-методична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти є важливим складником освітнього процесу в закладах вищої освіти і включає цілеспрямовану систематичну діяльність викладачів щодо формування у студентів методичних знань, умінь та рефлексії в процесі вивчення дисциплін, практичної підготовки не тільки під керівництвом педагога, а й шляхом самоосвіти і самовиховання здобувачів вищої освіти. Складовими компонентами змісту професійно-методичної підготовки слід вважати дидактичні знання та методичну діяльність, а результатом підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи в закладі освіти – сформованість зазначених елементів.

Безумовно, професійна підготовка майбутнього вихователя/викладача не закінчується у стінах вищого навчального закладу, вона продовжується протягом усього періоду його професійної діяльності.

2.5. Психолого-педагогічні аспекти готовності вихователів до роботи в умовах інклюзії

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні передбачає гуманізацію освітнього процесу, спрямовує педагогів на всебічне розуміння індивідуальних

відмінностей дітей і врахування їх під час організації дошкільної освіти загалом. Сучасний заклад дошкільної освіти прагне до гнучкого режиму роботи, враховуючи індивідуальні потреби не лише дитини, а й родини. Важливу ділянку роботи у закладі дошкільної освіти здійснюють психолог, логопед, дефектолог, що дає змогу подолати певні труднощі, пов'язані з адаптацією та соціалізацією дитини.

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти. Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

За даними ВОЗ лише 20 % народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або знаходяться в станах між здоров'ям і хворобою. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з психофізичними вадами були спеціальні школи, орієнтовані на певний недолік. Однією з нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу інклюзивна освіта, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Організація інклюзивної освіти передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. За нашими спостереженнями, на даний момент емоційний відгук вітчизняних

педагогів має широкий діапазон: від скепсису щодо самої ідеї інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке лягає на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педтехнологіями та основами психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Таке ставлення супроводжується, зазвичай, особистісним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, проте саме про належну професійну психолого-педагогічну готовність говорити ще передчасно. Це вимагає розробки змісту програм для майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Демплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургина, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); умов забезпечення сприятливого характеру міжособистих стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Т. Кожекіна, В. Циренов та ін.); шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

Проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності вивчали О. Абдуліна, А. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій, О. Писарчук та ін. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності й унікальності дітей. За такого підходу

відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивна освіта – це не тільки технічні й організаційні зміни, а й зміни філософії освіти.

Інклюзивну освіту часто трактують тільки як навчання інвалідів в змішаних або корекційних групах освітніх організацій. Документи Організації Об'єднаних Націй (ООН), Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), практичний досвід країн Європи, де інклюзивна освіта досягла високого рівня, дає можливість сформулювати поняття інклюзивної освіти ширше, виділити групи осіб, що належать до інклюзивних: інваліди, представники етнічних меншин, мігранти, іноземці, люди, що опинилися у важкій життєвій ситуації, обдаровані особи, особи з різними інтелектуальними і фізичними відхиленнями та ін. Таким чином, можна говорити про розуміння інклюзії, принаймні, в двох сенсах – вузькому і широкому.

Інклюзивна освіта в широкому значенні – це гнучкіший підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають [3, с.8]; процес спільної освіти звичайних і дітей з особливими потребами, в якому реалізується методика індивідуального підходу, що враховує інтелектуально-особистісний потенціал, який розвивається в творчому руслі і оцінюється позитивно; специфічна форма організації навчально-виховного процесу, де усі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних і інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, які враховують їх особливі освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку. Інклюзивна освіта дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками – це навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціально виділеній групі ЗДО.

Інклюзія є процесом збільшення участі кожної дитини окремо в соціальному житті ЗДО, а також процес зниження рівня ізоляції дітей в усіх видах діяльності. Інклюзія сприяє реструктуризації культури ЗДО, його правил і

внутрішніх норм, практик для повного прийняття усього різноманіття дітей, з їх особистими особливостями і потребами. Вона безпосередньо торкається усіх дітей, а не тільки особливо уразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями; орієнтована на вдосконалення ЗДО не лише для дітей, але і для працівників. Кожна дитина має право відвідувати ЗДО поруч зі своїм домом. Різноманіття і несхожість дітей один на одного характеризується не проблемою, а найважливішим ресурсом, який можна використати в освітньому процесі. Інклюзія – це наявність тісних, ґрунтованих на дружбі відносин між ЗДО та суспільством. Таким чином, інклюзія - це процес розвитку гранично доступної освіти для кожного в освітніх установах, формування навчально-виховних процесів з постановкою адекватних цілей усіх дітей, процес ліквідації різних бар'єрів для найбільшої підтримки кожного та максимального розкриття їх потенціалу [2, с. 191]. Інклюзія - створення в групі умов, які диктуються змістом і методами пізнавальної діяльності для повної включеності кожного; це здатність колективу або співтовариства брати на себе відповідальність і сприяти рішенню проблем, що виникають з особливостей початкових даних дітей [6, с. 97].

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і формує впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), в результаті якого - гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві [3, с.20].

У вузькому значенні інклюзії (інклюзивної освіти): – інклюзивна освіта (Inclusif – що включає, Include – роблю висновок, включаю, залучаю) – один з процесів трансформації навчання, ґрунтований на розумінні, що інваліди в сучасному суспільстві можуть (і повинні) бути залучені в соціум. Ця трансформація орієнтована на формування умов доступності освіти для усіх, у тому числі забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами [7]. Це перша інновація в освітній практиці, ініційована батьками дітей-інвалідів і тими педагогами, психологами, хто вірить в її необхідність не

лише для дітей з обмеженими можливостями, але для усієї освіти в цілому. Це не модне віяння нашого часу, а природний етап в розвитку світової системи освіти загалом – і підходів до освіти особливих дітей, що мають спеціальні освітні потреби в силу обмежених можливостей свого здоров'я. Це одне з основних напрямів реформи і трансформації системи спеціальної освіти у багатьох країнах світу, мета якої - реалізація права на освіту без дискримінації [8, с.33].

Інклюзія насамперед процес реального включення людей з інвалідністю в активне громадське життя. Інклюзія допускає розробку і застосування конкретних рішень, які дають змогу кожній людині рівноправно брати участь в громадському житті [2, с.190].

У системі освіти використовують також термін «діти з особливими освітніми потребами». Висловлюючи відмову суспільства від розподілу людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, термін закріплює зміщення акцентів у характеристиці цих дітей від недоліків, порушень, відхилень від норми до фіксації їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, підкреслює відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію цих потреб.

На думку Н. Назарової, «особи з особливими освітніми потребами – це люди, що мають відхилення у розвитку, унаслідок яких відбувається обмеження можливостей їх участі в традиційному освітньому процесі, який викликає у них особливі потреби в спеціалізованій педагогічній допомозі, що дає змогу долати ці обмеження, ускладнення [13, с.29].

У науковому контексті цей термін орієнтує дослідників на «проникливість» кордонів між науками про аномальну і нормальну дитину, тому що дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути як діти з психофізичними порушеннями, так і діти, які не мають їх. Особливі освітні потреби можуть бути обумовлені соціокультурними чинниками.

Далеко не всі діти з обмеженими можливостями здоров'я і, як наслідок, які мають особливі освітні потреби, навчаються в системі спеціальної освіти. Причини можуть бути різними: обмежена кількість місць у спеціальному

освітньому закладі, його відсутність та ін. Останнім часом значного впливу набуває чинник небажання батьків навчати дитину в спеціальній установі, тому що перебування дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інтернатних закладах (більше 80% спеціальних установ в Україні – школи-інтернати), незважаючи на наявність у них низки позитивних умов для корекції порушень розвитку, має і низку недоліків: обмежуються можливості контактів із нормально розвинутими однолітками, діти відриваються від сім'ї – своєї первинної емоційної опори, у них ускладнюється формування готовності до подолання життєвих труднощів, соціальна адаптація та реабілітація.

Провідна тенденція сучасного етапу розвитку зарубіжної та української спеціальної освіти кінця ХХ століття – інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в систему масової освіти.

Одним із перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання Л. Виготський. Ідеї інтеграції, взаємозв'язку загальних і спеціальних психолого-педагогічних питань проходять через багато його робіт. Ним були сформульовані завдання спеціальної педагогіки та спеціальної школи, основні теоретичні передумови для перебудови роботи в сфері аномального дитинства. Сутність їх зводилася до того, щоб «зв'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тифло-, олігофрено- і т.п. педагогіку) із загальними принципами та методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій удалося б органічно пов'язати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [1, с.120]. Науковець стверджував, що розвиток аномальної дитини – соціальна проблема. Тому особливе завдання такої педагогіки – «технократично вправити дитину в нормальну колію розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія і особливий культурний тип розвитку.

У сучасній вітчизняній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції – інтернальну й екстернальну. Однією з найбільш поширених моделей інтегрованого навчання в Україні на сучасному етапі розвитку є спеціальні групи в дошкільних закладах:

- групи компенсувального навчання – відкриваються для дітей зі збереженим інтелектом, що не мають протипоказань для навчання за загальноосвітніми програмами, але які зазнають труднощів у навчанні, соціалізації і які входять до групи педагогічного ризику;

- групи вирівнювання (корекції) – створюються для дітей із більш стійкими відхиленнями у розвитку; вони класифікуються як групи дітей із затримкою психічного розвитку.

Важлива умова успішності інклюзивних процесів – формування у майбутніх вихователів і педагогічних працівників ставлення до інклюзії як до закономірного та прогресивного етапу в розвитку системи освіти.

Незаперечним є той факт, що підготовка вихователя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, багатогранна і багатоаспектна проблема. Вона базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання, а також на системі медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Інклюзивна освіта передбачає особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів. Поряд з предметними та методичними знаннями, вміннями, навичками педагога, важливим є знання психологічних закономірностей, особливостей вікового і особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, вміння реалізовувати різні способи взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища.

На основі результатів наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, готовність майбутніх вихователів ЗДО до інклюзії розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку.

Для нашого дослідження важливим є питання співвідношенні між собою понять готовність і компетентність. Готовність є результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики. Компетентність розуміємо як найвищий етап готовності, синтез цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності.

Готовність фахівців характеризують через два основні показники: професійна готовність та психологічна готовність. Складові професійної готовності наступні:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у навчально-виховному процесі;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різноманітними вадами

розвитку.

Складові психологічної готовності такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність під час занять;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Ми виділяємо ключові змістові та ключові функціональні компетентності, ураховуючи відмінності змісту діяльності та способів її здійснення в структурі «інклюзивної» компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вихователя, в межах нашого дослідження, розуміємо особистісно усвідомлювані, що увійшли до суб'єктивного досвіду, системи знань, умінь і навичок, що використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час вирішення різноманітних професійних завдань і які можна трактувати як здатність ефективно виконувати конкретні професійні дії. Особистісний зміст можна вважати системотвірним компонентом, що визначає й інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Дослідження показало, що у структурі інклюзивної готовності майбутніх вихователів наявні ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які ми будемо аналізувати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вихователя.

Ключові змістові компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної діяльності в умовах інклюзії. До їх складу належать: мотиваційна, когнітивна, рефлексивна компетентність.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність виконання конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька.

Структурно-функціональний аналіз дає можливість цілеспрямовано розкрити специфіку конкретних професійних компетентностей. Зупинимось докладніше на кожній ключовій компетентності, що наявні в структурі інклюзивної компетентності.

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі мотиваційну ключову компетентність. Мотиваційна компетентність охоплює спрямованість особистості педагога, систему мотивів, потреб, цінностей, виступає детермінантом професійної компетентності та чинником її успішного формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності має вплив на розвиток інших компонентів професійної компетентності.

Мотиваційна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивної освіти мотивувати себе до виконання певних професійних дій, містить у собі гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах уведення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище однолітків,

які нормально розвиваються, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного благополуччя та ін.), спрямованих на здійснення інклюзивної освіти.

Найбільш значущою для цієї компетентності є спрямованість особистості вихователя. Це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість особистості, а по-друге, позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії дітей із різними освітніми потребами, розуміння значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, глибоке усвідомлення її гуманістичного потенціалу.

Для ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти в її основі повинні лежати мотиви різних груп. Концентрація на одному з видів мотивації (тільки на соціальній значущості цієї діяльності, або на самоствердженні) неприпустимо, оскільки в цьому випадку не буде повної віддачі з боку вихователя і довіри з боку дітей.

До групи соціальних мотивів належать: приналежність до одного з найважливіших напрямів демократизації й гуманізації освітньої системи – інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я; сприяння їх успішній соціалізації; можливість впливати на зміни громадської думки щодо спільного навчання дітей із різними освітніми потребами; спрямованість на підвищення якості вітчизняної освіти.

До групи пізнавальних мотивів належать: можливість професійного, інтелектуального, культурного зростання у зв'язку з набуттям нових знань, умінь, навичок, що стосуються організації навчання різних категорій дітей із порушеннями у розвитку, методик і технологій роботи з різними категоріями дітей, інноваційних технологій здійснення педагогічного процесу в умовах спільного навчання дітей із різними освітніми потребами.

Підгрупу педагогічних мотивів становлять: здатність сприяти гуманізації навчання і виховання дітей; потреба спілкування з дітьми та їх батьками; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості кожної дитини та її ефективного розвитку.

Мотиви особистісного розвитку та самоствердження стосуються особистості та діяльності самого вихователя: необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; можливість проявляти творчий підхід до власної діяльності; необхідність долати труднощі, що виникають під час педагогічного процесу та особистісного самовдосконалення. Мотиви цієї групи можуть набувати і негативного забарвлення у разі самоствердження, за рахунок особистості вихованця.

Мотиви власного благополуччя сьогодні не дуже розвинені внаслідок невирішеності законодавчих та організаційних питань цього виду навчання, але до них можна віднести, наприклад, можливість широких соціальних контактів.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі когнітивну ключову компетентність.

Когнітивна компетентність забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, переробляти у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати у потрібний момент, для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань, інформацію.

Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти.

В основі цієї ключової компетентності знаходяться наукові професійно-педагогічні знання:

- інноваційних інтеграційних процесів у сфері діяльності спеціальної освіти;
- основ розвитку особистості;
- педагогічних і психологічних основ навчання і виховання;
- анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів;

- анатоμο-фізіологічних, вікових, психологічних, індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку;
- основ педагогічного управління процесом саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності;
- основних закономірностей взаємодії людини з порушеннями в розвитку і суспільства.

Знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не тільки як інформація, але як уявлення про світ, зумовлене власним досвідом людини, представлене у формі розуміння. На відміну від традиційних, вони характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, придбання нової інформації, актуальної на сьогодні, її опрацювання та застосування у своїй практичній діяльності. На думку розробників компетентнісного підходу, потрібно не тільки мати знання, а володіти певними особистісними характеристиками, уміти в будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації [12, с. 82].

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі рефлексивну ключову компетентність.

Рефлексивна компетентність виявляється у здатності до осмислення учителем основ власної діяльності, під час якої здійснюється оцінка та переоцінка своїх здібностей, особистісних досягнень; свідомий контроль результатів власних професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Рефлексивна компетентність дає змогу вихователю здійснювати самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію і саморозвиток власної особистості.

Рефлексивна компетентність, що належить до системи інклюзивної компетентності, – це здатність до рефлексії в навчальній і квазіпрофесійній діяльності, в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії у професійній діяльності, в умовах інклюзії. Вона містить:

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивної освіти, власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності і досвіду своїх колег;

- вибір оптимального рішення в різних педагогічних ситуаціях інклюзивної освіти;
- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, вміння бачити власні помилки і намагатися їх виправити;
- потреба у професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить операційні ключові компетентності – здатність виконувати конкретні професійні завдання у педагогічному процесі, що є результатом освоєння способів і досвіду педагогічної діяльності, необхідних для успішного здійснення інклюзивної освіти, вирішення педагогічних ситуацій, прийомів самостійного та мобільного рішення педагогічних завдань, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності презентована комплексом ключових компетентностей:

- діагностична – здатність постановки правильно діагностувати рівень розвитку дитячого колективу, розвитку особистості, навченості та вихованості окремих дітей стану педагогічного процесу в цілому і на окремих його етапах в умовах інклюзивної освіти;
- прогностична – здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій в умовах інклюзії;
- конструктивна – здатність конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних, за даними діагностики, цілей (як загальних, так і індивідуальних) і грамотно планувати свою педагогічну діяльність, з урахуванням різних освітніх потреб дітей, варіюючи формами, методами і засобами навчання та виховання;
- організаційна – здатність організації педагогічної діяльності в умовах інклюзії, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу (наприклад, навчання за індивідуальним освітнім маршрутом);

- комунікативна – здатність установлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивної освіти;

- технологічна – здатність здійснення методик і технологій інклюзивної освіти для дітей із різними освітніми потребами та різними видами порушень у розвитку;

- корекційна – здатність коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, ураховуючи результати проміжної та підсумкової діагностики;

- дослідницька – здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Слід також зазначити, що кожна операційна компетентність містить у своєму складі повний цикл ключових змістових компетентностей.

На основі результатів аналізу наукової літератури і практики підготовки вихователів ми виокремили низку педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки, а саме:

- реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників;

- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»;

- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Відповідно до першої педагогічної умови для ефективного здійснення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки передбачається застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання шляхом оптимального

з'єднання репродуктивних й активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності.

Відповідно до другої педагогічної умови для ефективного формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів необхідно використовувати потенціал змісту педагогічних дисциплін. Це стосується насамперед формування позитивної мотивації щодо здійснення інклюзивної освіти, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я і про специфіку професійної діяльності вихователя ЗДО в умовах інклюзії.

Нами були проаналізовані навчальні плани і програми дисциплін психолого-педагогічного циклу, що студенти вивчають у педагогічних ЗВО у межах державних стандартів вищої професійної освіти, для виявлення потенційної можливості здійснення впливу на формування їх готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Проведений нами аналіз Державних освітніх стандартів показав, що дисципліни чотирьох навчальних циклів (загальногуманітарні та соціально-економічні дисципліни, загальні математичні та природничі наукові дисципліни, загальнопрофесійні дисципліни й дисципліни предметної підготовки) так чи інакше сприяють формуванню професійної готовності майбутніх вихователів. Важливу роль тут відіграють педагогічні дисципліни з загальнопрофесійного циклу.

Для ефективного впровадження в Україні ідей інклюзивної освіти необхідно удосконалити процес підготовки майбутніх вихователів, розставляючи відповідні акценти в змісті дисциплін. Доцільно розробити інтегрований спецкурс з такого напрямку, припускаючи формування професійної готовності у всіх майбутніх вихователів на основі досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті. Саме таким є спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями» як складова змісту навчальної підготовки майбутніх фахівців. Він побудований на відповідних теоретичних,

наукових засадах та практичній підготовці. **Метою спецкурсу є** – ознайомити студентів із підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві недоліки психофізичного розвитку, основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей.

Розробляючи модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії у процесі професійної підготовки, ми спиралися на уявлення про те, що це не короткочасний, а досить тривалий процес, що характеризується певною послідовністю етапів. При цьому слід зазначити, що наше дослідження охоплює лише період навчання у ЗВО. Характеризуючи третю педагогічну умову, необхідно підкреслити, що процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів вибудовувався нами відповідно до логіки формування ключових змістових і операційних компетентностей в структурі готовності. Для забезпечення більшої результативності було передбачено в моделювальному процесі три етапи:

- інформаційно-орієнтаційний етап – формування мотиваційної й когнітивної ключових компетентностей;
- квазіпрофесійний етап – формування рефлексивної й операційної ключових компетентностей;
- діяльнісний етап – розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній та дослідницькій діяльності студентів.

Перший етап формування інклюзивної готовності – інформаційно-орієнтований – передбачений частково в продовження першого й другого року підготовки майбутніх вихователів, під час вивчення загального курсу педагогіки, шляхом акцентування проблем інклюзії; в процесі вивчення розділу «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології», на третьому році навчання в дисципліні «Основи спеціальної педагогіки».

Специфіка цього етапу визначається необхідністю усвідомлення студентами значущості дітей з обмеженими можливостями здоров'я для соціуму, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної й доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнання за ними права вибору способу здобуття освіти, інклюзивної освіти як найбільш прийнятної та ефективного для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а також придбанням знань про способи організації подібного виду навчання за кордоном і досвіду пізнавальної діяльності.

Підготовка студентів на цьому етапі передбачає реалізацію таких завдань: розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО; формування потреби у професійному вдосконаленні необхідних знань і досвіду пізнавальної діяльності.

Для реалізації поставлених завдань необхідно використовувати лекційні та семінарські заняття, в яких передбачено як репродуктивні, так і методи активного навчання: дискусія, круглий стіл, аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, семінар-дискусія, метод імітації ситуацій та ін. Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях передбачено роботу в малих групах.

Другий етап формування інклюзивної готовності майбутніх вихователів – квазіпрофесійний – охоплює четвертий рік навчання студентів. На цьому етапі відбувається орієнтування студентів на застосування отриманих на попередньому етапі знань і набуття ключових операційних компетентностей під час моделювання майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії, а також набуття здібностей конструктивного спілкування в умовах інклюзивної освіти та рефлексії власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності.

Залучення в зміст навчання майбутніх вихователів спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», який передбачав реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на засвоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти.

Третій етап – діяльнісний – передбачав розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільший ефект на цьому етапі було досягнуто під час педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзії, але, враховуючи, що в реальних умовах це досить важко внаслідок слабого поширення подібного виду роботи в ЗДО, ми пропонуємо запровадження та реалізацію відповідних завдань під час педагогічної практики на випускних курсах, а також організацію ознайомлювальної педагогічної практики в спеціальних (корекційних) закладах освіти.

Даний етап орієнтований на самостійну роботу студентів, спрямований на вдосконалення системи набутих знань і умінь, а також їх застосування в нових ситуаціях навчально-дослідної діяльності студентів. Основне завдання даного етапу – сформувати в студентів комплексне вміння організовувати роботу з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Виокремлені етапи між собою взаємопов'язані, що забезпечує їх наступність і сприяє поглибленій роботі студентів на кожному етапі.

Вважаємо, що тільки реалізація комплексу зазначених педагогічних умов і їх змістові характеристики щодо досліджуваної проблеми забезпечують повноцінну підготовку майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

2.6. Управління процесом підготовки майбутніх педагогів на засадах компетентнісного підходу в умовах магістратури

Реалізація сучасних завдань освіти залежить від рівня підготовки майбутніх вихователів, учителів, викладачів. Фундаментальну наукову, загальнокультурну, професійну підготовку фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу, забезпечувати формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства повинна вища педагогічна освіта.

Євроінтеграційні процеси в Україні вимагають орієнтацію системи вищої освіти на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці, які вільно володіють професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готові до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Оновлення вищої освіти відповідно до означених вище проблем повинно відбуватися шляхом перенесення уваги з процесу навчання на його результат, переорієнтацією змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошуком ефективних механізмів його запровадження.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у закладі вищої освіти стали предметом наукових дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук.

Метою параграфу є визначення особливостей компетентнісного підходу до управління процесом підготовки майбутніх педагогів під час їхнього навчання у закладі вищої освіти.

Компетентнісний підхід у системі освіти виступає у ролі концептуальної основи освітньої політики, тому що інтегрує у собі особистісний, діяльнісний, технологічний та інші підходи. Компетентнісний підхід у освіті, за О. Пометун, пов'язаний із особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки безпосередньо стосується того, хто навчається, й може бути реалізований і перевірений тільки при виконанні суб'єктом освітнього процесу певних дій у комплексі [1], що дозволяє ефективно застосовувати його і для цілеспрямованого управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів, а також – створення для цього необхідного науково-практичного інструментарію.

Базовими категоріями компетентнісного підходу є поняття компетентність і компетенції. Сьогодні педагогічна наука тлумачить ці поняття наступним чином.

Компетентність – рівень досягнення компетенцій.

Компетенції – еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який установлює суспільство [1].

Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [2].

Сучасні світові тенденції, що характеризуються переходом до інформаційного суспільства, де пріоритетним є реалізація не лише мети так званої «знаннєвої педагогіки»: просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини, зосереджують увагу науковців на проблемі формування професійної компетентності [1].

Тому компетентнісний підхід вимагає глибоких системних перетворень в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, що включає процес викладання, оцінювання, забезпечення гнучкості і прогностичності змісту освіти, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти, освітні технології тощо. Змістовним фактором проектування освіти стає розвиток особистості студента – фактор нової організації міждисциплінарної інтеграції змісту і технології навчання. Диференціація змісту та організації освітнього процесу здійснюється на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх потреб у реалізації та здійсненні себе [3].

Ще однією особливістю сучасного життя, що концентрує увагу на компетентнісному підході і вимагає від вищої школи надати молодій людині

елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на європейському та світовому ринку праці, є актуалізація глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу [4].

Отже, управління процесом підготовки майбутніх педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу є одним із важливих пріоритетів вищої педагогічної освіти сьогодення. Він передбачає не лише забезпечення оволодіння студентами професійними знаннями, а й формування особистості, яка усвідомлює і знає свою роль у суспільстві, вміє нестандартно, творчо, відповідально застосовувати здобуті знання й уміння при реалізації своїх функцій, вміє працювати з дітьми, дорослими, у колективі, прислухається до порад, думок колег, цінує колективний досвід, самокритична, готова до постійного навчання, розвитку, вдосконалення.

Головною метою вищої освіти, – на думку І.А.Зязюна, – має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [5, с. 13].

Отже, сьогодні важливо бути і кваліфікованим, і компетентним фахівцем. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він реалізує у своїй роботі професійні знання, уміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; досконало володіє фаховими предметними знаннями; займає активну громадянську позицію; вважає свою професію великою цінністю [6, с. 21].

На думку Л. Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх педагогів цілеспрямовано формувати в

учнів/вихованців/студентів/аспірантів ключові та предметні компетентності [7, с. 46].

Науковці трактують компетентнісний підхід крізь призму освітнього процесу, який спрямований на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень, оцінок, суджень тощо), якими повинні оволодіти ті, що навчаються у процесі едукації. При цьому змінюється функція вчителя, викладача – з інформаційної (ретранслятор знань) на спонукально-організаційну (організатор освітньої, пізнавальної діяльності) та модель поведінки того, хто навчається – від пасивного засвоєння знань до дослідницької, активної, творчої, самостійної та самоосвітньої діяльності. Відповідно, інтегрованою характеристикою навчання стає діяльнісна і розвивальна функція учіння [8].

Метою педагогічної освіти в контексті компетентнісного підходу є образ бажаного результату освітнього процесу у вищій педагогічній школі, який прогнозує розвиток особистості майбутнього вихователя, вчителя, його професійної компетентності, визначає його умови й оцінює міру створення цих умов.

Для реалізації сформульованої мети освітнього процесу визначено такі педагогічні засоби:

- *принципи* (гуманізації, гуманітаризації, демократизації, динамічності, суб'єктивності, цілісності, диференціації змісту і організації процесу освіти, системності і послідовності, критеріального оцінювання результатів; принципи професійного саморозвитку майбутнього педагога: самодіяльності, самоорганізації та саморозвитку);

- *додатковий зміст* (представлений знаннями про компетентнісний підхід до вищої професійної педагогічної освіти; основні напрямки регіональної політики в галузі освіти; психології та педагогіки саморозвитку майбутнього вихователя, вчителя; критеріального оцінювання результатів навчальної діяльності; мережевого електронного професійного портфоліо як технології професійного саморозвитку майбутнього педагогічного працівника, а також

необхідністю сформувати готовність і здатність до самостійної науково-дослідної діяльності; робота з мережевим електронним професійним портфоліо майбутнього педагога; безперервного професійного саморозвитку та самоосвіти; критеріального самооцінювання результатів своєї навчально-пізнавальної, науково-дослідної та майбутньої професійної діяльності, сформульованих у вигляді професійних компетенцій; рефлексії своєї навчально-пізнавальної, науково-дослідної та майбутньої професійної діяльності; до професійної мобільності та перепрофілювання своєї професійної діяльності);

- *технології* (особливими ознаками яких є особистісно-орієнтована, розвивальна і діяльнісна спрямованість; спрямованість на актуалізацію професійно-особистісного потенціалу, професійний розвиток особистості, забезпечення сприятливого психологічного клімату, вільної демократичної атмосфери; надання всім учасникам освітнього процесу суб'єктивної позиції; використання стилю педагогічної взаємодії, підтримуючого і стимулюючого розвитку професійної компетентності майбутнього вихователя/вчителя/викладача);

- *педагогічні умови* (готовність викладачів до управління розвитком професійної компетентності майбутніх педагогів; індивідуальний підхід до студентів, активізація їх особистісного розвитку; забезпечення студентам суб'єктної позиції, надання можливості самовизначення в освітньому процесі; мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності та навчання, засноване на особистісних функціях у цьому процесі; забезпечення соціально-педагогічної рівноправності всіх суб'єктів професійно-освітнього процесу);

- забезпечення в освітньому процесі закладу вищої освіти сприятливих умов професійно-освітнього організованого інноваційного середовища (ціннісно-сміслового єдності, технологічної цілісності, наявності сприятливого психологічного клімату – створення атмосфери відкритості, співтворчості, взаємодії; емоційної піднесеності, доброзичливості, почуття впевненості у власних силах і потенційних можливостях);

- результативний компонент освітнього процесу, який у число критеріїв ефективності включає рівень сформованості професійних компетенцій майбутнього педагога. На основі компетентнісного підходу до освіти головною функцією оцінювання стає аналіз процесу, зворотний зв'язок, який дозволяє виявити особливості протікання процесу навчання і внесення відповідних поправок. Звідси велике значення має надаватися критеріальному моніторингу та самооцінці студентів [9].

Найбільш актуальні компетентності включають такі характеристики, як:

- а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);
- г) відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий аспект);
- д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [10].

Формування компетентностей майбутнього педагога та його особистісних позицій відбувається в діяльності (навчання, спілкування), оскільки вона пов'язана із системою відносин, у яку включається людина. Через діяльність педагог оцінює ситуацію, суб'єктивні та об'єктивні можливості, на підставі особистісних мотивів він координує свою поведінку. Необхідне усвідомлення того, що сама діяльність педагога – це цінність моральна, етична, естетична, і вона є першоосновою для формування базових компетенцій. На перших етапах освоєння професії студентами все усвідомлюється на особистісному рівні, вони долучаються до педагогічної діяльності на заняттях, під час проходження різних видів практик.

Педагоги проводять тести, що виявляють схильність студентів до професійної діяльності, організують психолого-педагогічну практику зі спостереження за професійними діями педагога, його спілкуванням з дітьми на уроках та в позакласній діяльності. Усе це формує поведінковий і особистісний

аспекти базових компетенцій. Універсальні компетентності широкого спектру використання називають ключовими, або базовими. Базові компетентності багатofункціональні, надпредметні і міждисциплінарні [11, с. 66].

Формування ключових компетенцій майбутнього педагога зумовлене розвитком його здібностей, які є інтегративною характеристикою діяльної особистості. Вони обумовлюють продуктивність, реалізацію творчого потенціалу особистості, якість і надійність виконання психічних функцій. Педагог може сприяти розвитку здібностей майбутнього вчителя, якщо у виховній діяльності буде використовувати методи педагогічної підтримки. Вони складають один із найважливіших педагогічних засобів, орієнтований на процес саморозвитку майбутнього педагога. До методів підтримки розвитку аналітико-рефлексивних здібностей, за допомогою яких вихователь і вихованець отримують можливість осмислити свою діяльність, відповідність способів роботи цілям і отриманому результату відносимо: метод спостереження; метод колективного аналізу діяльності, роздуми; метод рефлексії – самопізнання своєї ролі і відносини до події, справ; метод тестування та анкетування.

Освітня діяльність студентів – основа когнітивного аспекту компетенцій, що розкриває теоретичний зміст навчальних дисциплін обраної професії. Розширення та поглиблення знань щодо залучення студентів до духовних загальнолюдських, педагогічних цінностей і підготовки до відповідної діяльності зі школярами здійснюється на аудиторних і позааудиторних заняттях. Перший вид занять включає лекції, практикум і самостійну роботу студентів, що забезпечують теоретичну підготовку. Практичні, семінарські, індивідуальні заняття, що дозволяють здійснювати комунікативну діяльність, проводяться на основі продуктивних і творчих завдань.

У цей період педагоги закладу вищої освіти формують колективістську спрямованість у діяльності. Саме в колективі розвивається, закріплюється і передається кожному моральний досвід, суспільні цінності, які починають виступати як особистісно-значущі.

Ще один аспект професійної підготовки педагога передбачає розгляд теоретичних знань із предметної та загальнопедагогічної підготовки як засобу вирішення практичних завдань, знайомство із сучасними педагогічними технологіями навчання і виховання. Це дозволяє реалізувати нові форми занять: уроки ділових і рольових ігор, уроки-уявлення, уроки-творчі портрети, уроки-дослідження. Нестандартні форми навчальних занять орієнтовані на створення ситуації думки, що призводить до збільшення знань-думок у свідомості всіх учасників. Це стимулює самостійну роботу і самоосвітню діяльність студентів, яка спланована викладачами в методичних рекомендаціях з організації позааудиторної самостійної і навчально-дослідницької робіт студентів.

Спрямованість освітнього процесу на заняттях передбачає не лише засвоєння системи знань, але й розвиток педагогічного мислення; вироблення рефлексивних, комунікативних, реалізаційних здібностей майбутніх учителів/вихователів/викладачів; вивчення процедур і технологій освітнього процесу в закладі освіти; розширення різного роду практикумів, інтерактивних і колективних форм роботи; «прив'язку» досліджуваного матеріалу до проблем повсякденного життя, майбутньої професії. При обговоренні питань з'являється діалогічне зіткнення різних думок, позицій, що сприяє становленню особистості, творчої активності [11, с. 67-68].

Компетентнісний підхід у вищій школі акцентує увагу на зміні акцентів щодо підбору і використання технологій, методів і засобів навчання. Серед них повинні переважати ті із них, які містять комунікативно-ситуативні фахові завдання, завдання, вирішення яких неможливе без опори на досвід студентів, які наближені до сучасних умов життя, майбутньої педагогічної діяльності, стимулюють мисленнєву діяльність, активну громадську позицію в суспільстві.

З метою реалізації вище зазначених завдань, в Мукачівському державному університеті професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти для науково-педагогічних працівників було проведено теоретико-методичний семінар «Методичні особливості ефективної організації освітнього процесу у вищій школі», метою якого було закріпити та

розширити компетентності викладачів щодо сучасних особливостей організації освітнього процесу у вищій школі, а саме: забезпечення якості освітніх послуг, розвиток інструментальних, загальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах входження освітньої системи в європейський освітній простір, зменшення контактних годин та збільшення годин на самостійну роботу студентів.

Учасники семінару брали активну участь в обговоренні наступних питань:

1. Теоретичні основи процесу засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок, компетентностей.
2. Академічна лекція в системі професійної підготовки студентів.
3. Види семінарів, вимоги до їх організації та проведення.
4. Технологія і техніка підготовки та проведення практичного, лабораторного заняття.
5. Лекція як активна форма організації навчання у вищій школі.
6. Ефективні форми, методи та прийоми організації семінарських, практичних та лабораторних занять у вищій школі.

Жваву дискусію викликало обговорення питань щодо активних форм лекційного заняття, зокрема, проблемної, бінарної лекції, лекції-провокації, лекції-конференції, лекції-«прес-конференції», міні-лекції, лекції-візуалізації тощо.

З метою максимізації потенційних пізнавальних сил студентів, формування ключових та професійних компетентностей, під час проведення занять практичного характеру доцільно використовувати мікрОВикладання, інтерактивне навчання, «прес»-метод, методи «мікрофон», «коло ідей», «акваріум», «займи позицію», «ажурна пилка», «мозкова атака» (брейнстормінг), метод кейсів (вирішення практичних проблем), «метод мислення з використанням кольорів», дидактичну гру «старт-фініш», «термінологічне доміно», розігрування ситуації у ролях і т. ін.

На семінарі було акцентовано увагу на тому, що саме інтерактивне навчання та активні методи організації пізнавальної діяльності студентів

створюють умови для організації освітнього процесу за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники освітнього процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено формуються їх компетентності. Також було зазначено, що доцільно використовувати і таку альтернативну форму навчання як «вільна групова дискусія», за якої обговорення проблем проводять студенти.

До прогресивних змін організації освітнього процесу відносять тенденції, які враховують перехід від групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторських занять, тренінгів, роботи в малих групах, стажувань. метод аналізу ситуацій. Досить цікавою, на думку учасників семінару, є трансдисциплінарна модель навчання, що передбачає дослідження певної проблеми і вимагає створення проекту її розв'язання (впровадження проблемного та проектного навчання).

Продовженням роботи з формування базових компетенцій і ціннісних відносин студентів до вибраної професії на основі компетентнісного підходу є позааудиторна діяльність. Напрямки позааудиторної діяльності студентів [12]: позааудиторна діяльність з навчальних дисциплін; творчо-групова діяльність – зустрічі з ветеранами бойових дій, військових конфліктів, АТО та педагогічної праці, заняття в музеї з літературного та історичного краєзнавства та ін.; студентське самоврядування – діюча студентська Рада закладу вищої освіти; колективно-творчі справи – традиційні свята закладу вищої освіти (1 вересня, День працівника освіти, КВК, посвята у студенти) та ін.; організація дозвілля студентів – засідання різноманітних клубів та творчих об'єднань, які організовані з кожної спеціальності, наприклад, «Професійне становлення майбутнього педагога» та ін.; спортивно-оздоровчі заходи: День здоров'я, осінній крос, традиційні змагання з волейболу, баскетболу, футболу, настільного тенісу.

На погляд А.Веремчук, позааудиторна діяльність дозволяє молодому поколінню не тільки теоретично поповнити свій професійний багаж, але й

повною мірою проявити себе: у спілкуванні, у творчості, у проектній діяльності [11, с. 68].

Однією з умов, що впливають на формування та розвиток компетенцій майбутніх педагогів, є організація дослідницької діяльності студентів. Ця умова є надто важливою ще й тому, що одним із головних завдань, що постає перед сучасним педагогом, є пошук, створення та застосування педагогічних інновацій; уміння проектувати освітні програми, вивчати сучасні методики і технології, проводити експериментальну роботу, обробляти отримані експериментальні дані, узагальнювати і поширювати свій досвід роботи, підвищувати професійну майстерність, тобто постійно здійснювати дослідницьку діяльність.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» основною метою вищої школи визначено підготовку кваліфікованого компетентного педагога, конкурентноздатного на ринку праці, який орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання, проектної та дослідницької діяльності.

Дослідницька компетентність, на думку багатьох педагогів (В.Болотов, І.Зимня, А.Хуторський та ін.) відноситься до числа ключових. У класифікації І.Зимньої дослідницька компетенція входить як компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини». В класифікації А.Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [13, с. 55-61]. Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу В.Адольф, А.Деркач, Т.Смоліна та ін. вважають її складовою професійної

компетентності, а Б.Гершунський, В.Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», дослідницька компетентність як складова професійної компетентності передбачає здатність використовувати форми, методи, технології та враховувати принципи науково-педагогічних досліджень, виявляти тенденції розвитку подій та прогнозувати розвиток педагогічних процесів у системі дошкільної, початкової освіти та підвищення професійної майстерності вихователя, викладача, вчителя. Вона реалізується у таких результатах навчання: уміння, навички та здатності виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювання мету та гіпотезу дослідження, визначати основні поняття; володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних джерел повідомлень тощо, повага авторських прав, академічна доброчесність; уміння підбирати і використовувати універсальні та спеціальні методи дослідження; логічне мислення, творчі здібності і здатності (інтуїція, здатність до інсайту, відкриття, продуктивного мислення); критичне мислення, комунікативні здатності; уміння щодо створення, передавання та упровадження результатів дослідження у практику; уміння ефективно проводити операції мислення у випадку розв'язування проблемних ситуацій; усвідомлення й оцінювання ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності; уміння обґрунтовувати вибір методів і методик для розв'язання дослідницької проблеми, реалізації мети та вирішення завдань дослідження; уміння користуватися науковою, педагогічною та методичною літературою; уміння на практиці застосовувати знання у сфері наукової організації й охорони праці.

На думку вчених (Н. Кузьміної, О. Семеног, Г. Кловак, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Загвязинського та ін.), в основі дослідницьких здібностей лежить творчість. Зокрема, виокремлено ознаки педагогічної творчості педагога – це професійна кмітливість, орієнтація на позитивні результати та продуктивність

вирішення задач. На основі цього, В. Загвязинський розрізняє три рівні педагогічної творчості:

1-й рівень – педагогічні відкриття, пов'язані з висуненням нових ідей і їх втіленням у певних умовах;

2-й рівень – педагогічні винаходи, пов'язані з конструюванням певних елементів педагогічної системи, що підвищують якість освіти;

3-й рівень – удосконалення, пов'язане з модернізацією й адаптацією відомих певних педагогічних систем чи технологій [14, с. 53-54].

Тобто, педагогічна творчість може трактуватися як самостійне, продуктивне й оригінальне вирішення педагогом професійних завдань. У психологічному аспекті творчість – це вищий рівень розвитку інтелекту особистості.

Аналіз праць А. Маркової, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, Л. Мітіної, З. Борисової та інших, дозволив виокремити якості майбутнього педагога, що характеризують його дослідницьку компетентність:

1) науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності тощо;

2) інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога та рівень їх виявлення;

3) науково-дослідні якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння).

У цьому аспекті враховується фактор персоніфікації, що передбачає індивідуальний підхід до студента, який досягається конструюванням особистісного освітнього процесу для його саморозвитку [15, с. 137]. Дослідники підкреслюють необхідність створення у закладі вищої освіти «певної педагогічної ситуації», що забезпечить професійний саморозвиток студента, здатність проявити себе як особистість, майбутній професіонал.

Пріоритетним напрямком управління процесом підготовки педагога у межах формування його дослідницької компетентності, можна виокремити саморозвивальну дослідницьку діяльність студента за допомогою і під

керівництвом викладача, внаслідок якої майбутній педагог стає здатним до цілепокладання, проектування, прогнозування та реалізації своєї науково-пізнавальної діяльності [16, с. 51].

Цілком логічною і достатньо універсальною є визнана модель формування дослідницької компетентності, запропонована М. Голованем [17]. Вона включає такі компоненти: цільовий, змістовий, технологічний і результативний.

Цільовий компонент детермінує вибір змісту, методів, форм і засобів освітнього процесу.

Змістовий компонент визначає необхідну сукупність системи знань, професійно значущих умінь, ціннісних ставлень.

Технологічний компонент полягає у використанні методів, форм, засобів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності студентів.

Результативний компонент включає в себе діагностику рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів.

При цьому науковець відзначає важливість для формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця будь-якого профілю теоретичного і практичного засвоєння методології дослідницької діяльності за загальнонауковим і профільним напрямом.

Формування дослідницької компетентності студентів може здійснюватися як у межах освітнього процесу, так і у позанавчальний час.

Науково-дослідна діяльність студентів здійснюється у таких формах: робота студентських наукових гуртків і проблемних груп, студентського науково-творчого товариства; участь студентів у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах та підготовка публікацій за результатами проведених досліджень; участь студентів у виконанні держбюджетних та/або госпрозрахункових наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, комп'ютерного центру із закладами культури, освіти, науки тощо.

Науково-дослідною роботою, яка здійснюється в структурі освітнього процесу, займаються 100% студентів – це написання курсових, дипломних робіт, участь у факультативних та курсових науково-практичних конференціях, спеціальних семінарах.

Крім цього, значний потенціал для розвитку дослідницької компетентності містить зміст навчальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу та організована самостійна робота студентів за завданнями викладача та з належним методичним супроводом.

Так, при вивченні магістрами навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» робочою програмою передбачено вирішення студентами дослідницьких, пошукових завдань; участь у дискусіях; рішення педагогічних задач, при цьому умови цих задач переважно є результатами експериментальних досліджень, досвіду педагогічної діяльності, тому з метою формування дослідницької компетентності немає потреби в розробці принципово нових завдань, але дуже важливо організувати навчальну діяльність студента щодо розв'язання таких задач відповідно до логіки обробки й аналізу емпіричних даних; навчально-дослідницька робота студентів у малих групах, про що однозначно свідчить теоретичне обґрунтування психологічних і педагогічних переваг групової форми організації навчальної роботи студентів О. Кучерявим [18]; підготовка та проведення міні-лекцій, семінарів-практикумів з їх обговоренням; проведення семінарських занять у формі семінарів-прес-конференцій, семінарів-конференцій; використання кейс-технології, технології проектування, педагогічний майстер-клас.

Використання такого комплексу технологій, методів і прийомів навчально-пізнавальної роботи сприяє також формуванню у майбутніх педагогів соціально обумовлених якостей особистості: комунікативність, організаційність, відповідальність, креативність, рефлексивність, прагнення до постійного навчання, відкриття нового, експериментального. Все це сприяє процесу формування професійної готовності до діяльності в педагогічній сфері, яка неможлива без пошуку, дослідження, креативності.

Отже, дослідницька компетентність, на наш погляд, являє собою якісну характеристику особистості педагога, яка виявляється в його усвідомленій готовності здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: когнітивним, особистісно-ціннісним та перетворювальним, тобто здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога.

У зв'язку з активним упровадженням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освітній процес важливу роль у професійній підготовці майбутнього педагога відіграє інформаційна компетенція.

Як свідчать дослідження, інформаційна компетенція розглядається:

- як компонент ключової компетентності в підготовці педагога і передбачає засвоєння узагальнених видів інформаційної діяльності людини на основі використання ІКТ;

- як компонент базової компетентності в підготовці педагога і передбачає оволодіння інформаційною діяльністю, способами використання ІКТ в освітньому процесі, в професійно-педагогічній діяльності педагога;

- як компонент спеціальної компетентності в підготовці педагога і передбачає забезпечення його готовності до використання різноманітних видів інформаційної діяльності, засобів ІКТ у предметній методиці [19].

На сучасному етапі інформатизації суспільства та освіти інформаційна компетенція формується за умови активного впровадження ІКТ у процесі оволодіння студентами різних дисциплін і предметної діяльності. Так, у Мукачівському державному університеті студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка опановуючи зміст навчальних дисциплін «Інформаційно-комунікативні технології в освіті та науці», «Методологія та методи організації науково-педагогічних досліджень», «Сучасні освітні технології», «Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі початкової школи», на лекційних та практичних заняттях, у процесі самостійної роботи, під час проходження різних видів практичної підготовки, у процесі залучення їх до науково-дослідної роботи кафедри

засвоюють узагальнені види інформаційної діяльності людини на основі використання ІКТ, оволодівають уміннями застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання інформації, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її; використовувати новітні освітні технології, програмне забезпечення й сучасні технічні засоби навчання, інформаційні технології; створюються умови для формування навичок самоорганізації, самопідготовки, здійснення науково-дослідної роботи та узагальнення її результатів з використанням ІКТ.

Отже, сутність поняття компетентності розглядається як «інтегрована здатність особистості, що охоплює ціннісно-сміслові орієнтації, знання, навички, ставлення, зумовлені досвідом її діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері, що уможлиблює успішне здійснення професійної діяльності» [20, с. 487]. Водночас професійну компетенцію О. Савченко визначає як «коло питань або повноважень, з якими особистість має бути обізнана; сфера діяльності, в якій людина має володіти компетенцією» [20, с. 8].

Реалізація компетентнісного підходу як одного з важливих напрямів реформування і модернізації вищої освіти України, що тісно пов'язане і викликане загальними тенденціями розвитку й трансформації європейської та світової освіти, ставить перед науковцями і практиками актуальні завдання щодо розв'язання певних проблем, зокрема:

- розробка стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти за кожним рівнем вищої освіти та спеціальністю шляхом розробки концептуальних засад для створення моделі випускника закладу вищої освіти з метою впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідає б головному завданню вищої школи – формуванню компетентності майбутнього фахівця;

- відсутність єдиного, стандартизованого підходу до побудови інваріантної структури компетентності суб'єкта професійної діяльності, що унеможлиблює детальний опис компетенцій в освітньо-професійній/освітньо-науковій програмах підготовки фахівця і проведення діагностичних заходів;

- компетентнісні результати недостатньою мірою закладено у вимогах до програмового змісту навчальних дисциплін, не розробляються критерії і показники їх засвоєння, адже саме зміст є визначальним засобом формування компетентності; обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально спланованого результату створює об'єктивні умови для їх засвоєння майбутніми педагогічними працівниками. Формування компетентності через компетенції може бути реалізоване на основі відповідної системи завдань, які передбачають способи діяльності залежно від фахової специфіки; під час вирішення навчальних ситуацій, в яких студенти набувають досвіду вирішення проблем і вмотивованого ставлення до самовдосконалення;

- зміни у мотивації і ставленні студентів до навчання, у свідомості, переконаннях, роботі й творчості викладачів.

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, вміннями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, адже на перший план постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності. Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки. Запровадження компетентнісного підходу у закладі вищої освіти потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій [21, с. 234].

Реформуючи європейський простір вищої освіти, науковцями було визначено основну мету та критерії відповідності освіти міжнародному рівню, які включають якість, формування довіри, сумісність, академічну мобільність, порівняння кваліфікацій, рівнів освіти та престижність і привабливість. Відтак, забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах і рівнях, оцінювання результативності та управління якістю є одним із основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний і науковий контекст, а й соціальний, політичний

та управлінський. Особистісне спрямування освіти, виходячи із компетентнісного підходу, зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітньої системи.

Учені вирізняють внутрішні та зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат та систему освіти загалом. Зокрема, внутрішні характеристики якості освіти охоплюють:

- якість освітнього середовища (технологічність управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо);

- якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність НПП, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників і посібників, задоволення різноманітних потреб тощо);

- якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень випускників, їхньої компетентності, розвиток критичного мислення, загальної та комунікативної культури, ступінь соціальної адаптації) [22].

Отже, з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду, а професійну компетентність випускників закладу вищої освіти ми визначаємо як сукупність базових фахових знань, умінь і навичок, попереднього практичного досвіду творчої діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює їхню готовність до успішної професійної діяльності.

Удосконалення процесу управління підготовки майбутніх педагогів на засадах компетентнісного підходу вимагає цілеспрямованої роботи щодо розробки стандартів вищої освіти, освітньо-професійних/освітньо-наукових програм на основі стандартизованого підходу до побудови інваріантної структури компетентності суб'єкта професійної діяльності; зміни підходів науково-педагогічних працівників щодо організації освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів із

застосуванням інноваційних, інтерактивних методів і технологій навчання; організації самостійної роботи із застосуванням проектних, дослідницьких, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, з метою формування у них ключових (життєвих) та предметних (галузевих) компетентностей.

2.7. Проблема культурологічного підходу до підготовки педагога засобами національного мистецтва

В умовах глобалізаційних процесів у світі, суспільстві перехідного типу, коли стара система цінностей руйнується, а нова ще не сформована, особливого значення набуває проблема формування культури майбутніх педагогів засобами національного мистецтва.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепція національного виховання» та проект «Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні» ставить перед освітніми закладами важливі завдання формування національної культури, залучення молоді до художньої культури нашого народу. Здійснення цих завдань тісно пов'язано з підготовкою кадрів педагогічного профілю. У цій площині доцільне звернення саме до формування національної художньої культури студентів – майбутніх педагогів, яким належить особливе місце у подальшому формуванні культури підростаючого покоління.

Входження України в педагогічний простір Європи і всього світу потребує формування у вищій школі майбутнього педагога, якого можна буде назвати «громадянином світу», якому притаманні як загальна, так і художня культура. За умови сформованої художньої культури як «якості особистості» людина стає емоційно багатою, творчою, високопрофесійно-сформованою і моральною особистістю. Художня культура особистості є специфічною якістю динамічної структури неповторної, унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, що постає як осягнення особистісного змісту художньої цінності, яка міститься у творах мистецтва [2, с. 86].

Як показує вивчення досвіду підготовки майбутніх педагогів на педагогічних факультетах у вузах та у педагогічних коледжах досить успішно вирішуються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця система забезпечує накопичення теоретичних знань, формує й розвиває професійні вміння й навички, але поки що, не вирішується успішно проблема розвитку у майбутніх педагогів національної культури як професійної якості особистості [2, с. 45].

Потреби суспільства й часу у фахівцях з розвиненою художньо-естетичною культурою визначають як зміст їх підготовки, так і роль предметів художньо-естетичного спрямування. Йдеться про такий процес підготовки майбутнього педагога, коли з пасивного об'єкта – одержувача знань – студент перетворюється на активний суб'єкт, який оволодіває професійно необхідними, особистісно-значущими знаннями на рівні їх творчого осмислення й практичної реалізації. Саме тому однією з найважливіших педагогічних умов успішного розвитку культури майбутнього фахівця є організація навчально-виховного процесу, в якому стосунки між викладачем і студентами мають характер співпраці та відповідають суб'єктно-суб'єктивним відносинам.

Аспекти національної освіти та виховання висвітлені у працях В. Бондаря, Ю. Руденка, Б. Ступарика та інших. Питання змісту форм і методів формування культури особистості, окремих аспектів національної культури при підготовці педагогічних кадрів висвітлювалися в кандидатських дослідженнях Ю. Белова, В. Зелюка, Є. Ковальської, І. Пастир та інших.

Аналіз наукових праць вітчизняних вчених доводить актуальність проблеми формування культури особистості засобами мистецтва для сучасної педагогіки. Дослідники звертають увагу на те, що розвиток людини – це складний процес, на який впливають багато факторів. Культура, яка є специфічною сферою діяльності, пов'язана з різними сферами суспільного життя і розвивається під впливом соціально-економічних процесів, має суттєвий вплив на ці процеси та виступає «ефективним засобом формування особистості» [3, с.7].

Проблема культурологічного підходу до педагогічної підготовки педагога представлена працями науковців: В. Бутенко, М. Лещенко, С. Мельничука, Н. Миропольської, В. Орлова, О. Щолокової та ін., якими зроблено висновок: мистецтво, як одна з форм пізнання дійсності, забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, тобто виступає джерелом пізнавальної діяльності, духовного збагачення й засобом формування світогляду кожної окремої особистості. Мистецтво, яке володіє великим спектром знань щодо архетипів поведінки, сприйняття реальності й культури, які охоплюють усі сфери життя суспільства, створює значні можливості ціннісного виховного впливу на особистість. Воно допомагає усвідомити людині своє покликання, визначити систему соціальних цінностей, які стануть пріоритетними в її житті [5, с. 62].

Мета параграфу – розкрити роль та особливості використання різноманітних культурологічних підходів у процесі формування художньої культури майбутніх педагогів засобами національного мистецтва.

Будь-який педагог (незалежно від притаманних йому освітянських функцій) має виступати як елемент культури. Одна з його найважливіших функцій – бути «живим носієм» певних видів діяльності та культурологічного досвіду. Важливим завданням сучасної педагогічної практики є формування художньої культури як якості особистості. Людина зі сформованою художньою культурою як специфічною якістю неповторної, унікальної індивідуальності здатна не тільки до досягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва, а й завдяки досягненню світу художніх образів здатна бути активним учасником процесу пошуку свого існування, відчуття себе в ньому [6, с. 48].

Сучасному педагогу повинні бути притаманні різноманітні культурні якості, серед яких традиційно відомі: мовленнєва культура спілкування (зі студентами, колегами, батьками, представниками громадських організацій та інших закладів), культура поведінки поза межами навчальних закладів, культура одягу тощо. Також педагог повинен мати широкий інтелектуальний кругозір, мати достатню освіченість у літературі (історичній, класичній, сучасній), мати

сучасні погляди на моду в одязі, знайомитись із різними напрямками в класичній і сучасній музиці, знати найбільш відомих у світі митців образотворчого, театрального, естрадного мистецтва. Безумовною є вимога щодо загальних знань та досягнень в різних галузях науки і техніки, сучасних наукових технологіях. У даному випадку йдеться не про глибокі знання фахівця з певної галузі знань, а про інтелектуальну культуру педагога [4, с. 58].

На думку сучасних педагогів, художня культура проявляється в професійній діяльності, спілкуванні. Це означає, що сутність і зміст художньої культури майбутнього педагога визначається такими характеристиками, що поєднують у собі інтелектуальні, емоційні, вольові якості, професійно-моральні переконання, знання, уміння й навички, тобто характеризують художньо-естетичну діяльність і ті вимоги до особистості викладача, яким він повинен відповідати.

Дослідник Л. Михайлюк зауважує, що людина, яка бажає відчувати насолоду від творів усіх видів мистецтва, повинна бути культурно освіченою. Вона дає визначення цього поняття і вважає, що бути культурною, освіченою людиною «означає бути здатною до розуміння культурного змісту творів мистецтва, їх спрямування не тільки до даної епохи чи особистості, чи представника нації, але й до людства в цілому» [1, с.157].

Формування художньої культури майбутнього педагога повинно починатися з формування естетичної культури на особистісному рівні. Йдеться про розуміння естетичної значущості творів художньої культури, оволодіння естетичними цінностями засобів народного мистецтва. Потрібно вивчати динаміку розвитку художньої культури в різні історичні епохи, формувати систему національних художніх цінностей майбутніх педагогів. Разом з тим не можна не погодитися з Т. Івановою, яка зазначає, що майбутній педагог має знати основи загальної світової культури для того, «щоб мати уявлення про динаміку світових соціокультурних процесів». Вона підкреслює положення про те, що педагог сьогодні має відбутись не стільки як професіонал, скільки як «носій цілісного культурного потенціалу» [3, с.4].

Художня культура як інтегративна якість особистості визначається здатністю до активного внутрішнього мистецького діалогу [2, с. 64]. Її компоненти утворюють сформовані цінності, які реалізуються в діяльності і в яких результати суспільної культури постають як особистісні досягнення. У процесі сприйняття художніх творів людина змінюється сама й змінює свої погляди на життя й роль мистецтва. Національна культура у всій багатоманітності її видів стає при цьому надбанням особистості, її естетичним світом, завдяки якому збагачується життєвий досвід і досвід художнього бачення, формуються художні почуття, національні смаки, потреби, які свого часу набувають художньо-естетичної форми [5, с. 30].

Вплив художньої культури на особистість обумовлений її поліфункціональним і культуротворчим характером. За допомогою художньої культури суб'єкт стає носієм цінностей, котрі він співвідносить з власними ідеалами й прагненнями. Як підкреслює С. Черепанова, саме під впливом мистецтва «набувають розвитку такі елементи творчого мислення, як асоціативність, образність, уява, фантазія. Безпосередньо діючи на почуття, а через них на інтелект людини, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику» [4, с. 14].

М. Гольберг зауважує, що для розуміння явищ художньої культури, особливо мистецтва, необхідно навчити людину усвідомлювати роль такого фактору, як уміння давати оцінку художньо-естетичним виробам. Важливим є завдання навчити людину «входити в світ прекрасного» [5, с.36]. Художня культура здатна формувати духовні та художні потреби на особистісному й на професійному рівнях, художній світогляд, готовність до мистецького діалогу, уміння сприймати й інтерпретувати твори мистецтва тощо.

Сьогодні тривають пошуки діячами мистецтва й художниками-педагогами шляхів відходу від вузько спеціалізованого навчання, спрямованого лише на професійну підготовку майбутніх педагогів.

Не викликає сумніву, що вирішення проблеми рівня культури особистості потребує особливої уваги до наступних проблем: впровадження в навчальний

процес підготовки майбутніх педагогів предметів художньо-естетичного циклу; створення педагогічних умов, які б стимулювали формування художньої культури майбутніх педагогів.

Українська національна художня культура – це сукупний наслідок продуктивної, творчої художньої діяльності цієї нації (мистецтво, художні елементи матеріального і соціального середовища, науки, що вивчають художню культуру), яка має значну кількість форм. Вона завжди самобутня, має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія українського народу [2, с. 141].

Формування національної художньої культури студентів, як певного рівня художньо-естетичної культури особистості, насамперед сприяє цілеспрямоване, систематичне, комплексне, особистісно-зорієнтоване навчання, яке забезпечується впровадженням таких дидактичних умов як системний, комплексний та інтегрований підходи [6, с. 77].

Системний підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти процесу формування національної художньої культури особистості розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку; проблеми, завдання, сукупності сил і засобів, що їх вирішують, уявляються у вигляді системи та кожна система є підсистемою іншої, більш складної системи, яка впливає на меншу і навпаки. Так, лекція чи практичне завдання є елементом системи спецкурсу «Національна художня культура», де він – спецкурс, в свою чергу є елементом формування національної художньої культури особистості.

Комплексний підхід передбачає використання різних засобів, зокрема народного мистецтва, в усіх її проявах, а також використання різних методів, форм роботи зі студентами. Наприклад, на лекції відбувається діалогічна взаємодія таких компонентів комплексу як наочність (ілюстрації, побутові речі, демонстрація декоративних виробів творів народного мистецтва), цікавий виклад матеріалу (поєднання «слова» і наочності) й використання комплексу засобів народного мистецтва [7, с. 69].

Інтегрований підхід дає можливість використання знань із культурології, історії та різних видів українського мистецтва, використання цих знань як

інтегрованої цілісної системи, у структурі якої зберігаються індивідуальні властивості складових елементів. Наприклад, знання різноманітних видів декоративно-прикладного мистецтва, правил та прийомів побудови орнаменту у мистецтві.

Також комплекс передбачає дотримання певних підходів у дослідженні об'єкта та у процесі формування художньої культури особистості, зокрема:

- ✓ цілісний, який дозволяє розглядати художню культуру як цілісне особистісне утворення;

- ✓ технологічний підхід передбачає формування художньої культури особистості на основі комплексної системи форм, методів і прийомів навчання та виховання;

- ✓ особистісно-орієнтовний підхід передбачає інтелектуальну, морально-вольову сфери та поваги у ставленні до цієї особистості, до її потреб і можливостей;

- ✓ діяльнісний підхід розглядає особистість як суб'єкта діяльності та передбачає функціонування конкретних дій, зокрема, реальну участь у художній творчій діяльності;

- ✓ етнопедагогічний підхід передбачає, що особистість належить до певного етносу, який необхідно вивчати та використовувати його виховні можливості;

- ✓ культуровідповідний підхід передбачає створення умов для засвоєння художньої культури особистості;

- ✓ аксіологічний підхід передбачає, що кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей;

- ✓ компетентнісний підхід передбачає визначення певних вимог до освітньої підготовки студентів та забезпечує змістовні та технологічні сторони організації навчально-пізнавальної діяльності при формуванні художньої культури особистості;

✓ художньо-педагогічний підхід надає навчальному процесу емоційно-навчального, асоціативно-суб'єктивного характеру, а результатом такого підходу є поєднання «розуміння і почуття» [1, с. 139].

Комплексний, системний та інтегрований підходи частково збігаються, як цілісна система та доповнюють один одне.

У процесі формування художньої культури необхідно враховувати також сучасні методологічні підходи, на яких будується зміст і загальна логіка формування художньої культури: культурологічний, аксіологічний, особистісний, компетентісний.

У контексті культурологічного підходу інтерпретуємо художню культуру як результат цивілізаційного розвитку людства, а викладачів та студентів – не лише як пасивних споживачів, а й суб'єктів – творців культури. Завдяки збереженню і збагаченню художніх традицій вища школа за допомогою широкого спектру мистецько-виховних засобів транслює естетичні ідеї та властивості в культуру сучасності, здійснюючи важливу культуротворчу функцію [5, с. 78].

В аксіологічній площині розглядаємо формування художньої культури як чинник гуманітарної освіти, а гуманітарна культура передбачає домінування мислення, що продукує не лише логічні абстрактні конструкції, раціональні способи осмислення інформації, а насамперед пізнання культури через особистісний духовний зміст. Орієнтація на споконвічно притаманні українській педагогічній традиції духовність, гуманізм, людиноцентризм (кордоцентризм, за Г. Сковородою) передбачає опанування студентами вмінь ціннісної інтерпретації художніх текстів. Художній зміст принципово не може бути повідомлений й сприйнятий лише як інформація, адже мистецькі образи не зображають предмети та явища, а концентровано виражають їх глибинні сутності по О. Лосеву [2, с.234].

Художні образи інтенсивно, проте непрямолінійно, ніби непомітно підключають емоційні канали «зараження», впливаючи на свідомість і підсвідомість, на розум і почуття. Самобутні й витончені імпульси художньої

ейдетики діють на людину опосередковано, формуючи її світогляд і розвиваючи своєрідне художнє мислення [6, с. 25].

Виховному потенціалу формуванню художньої культури принаймні два найсуттєвіші виміри: формування національної культурної ідентичності майбутніх педагогів і виховання у них здатності до міжкультурного діалогу. Виховання особистості в горизонті культури залежить від того, яким чином вона пов'язана з культурним контекстом – середовищем. Увесь хід розвитку людства свідчить, що індивід готується не до життя загалом, а до існування у певних соціокультурних умовах, тому актуалізується така функція освіти, як інкультурація особистості, формування національної самосвідомості.

Також необхідно, щоб майбутні педагоги опанували способи культурної комунікації на засадах толерантності, критичного мислення. На думку дослідників, на жаль, факт «діалогу культур» і діалогічності змісту освіти загалом, обґрунтований у теорії мистецької педагогіки, не знайшов повноцінної реалізації у вузівській художньо-педагогічній практиці, тому що діалог має використовуватися не як додатковий засіб навчання, а як визначальна сутність художнього пізнання. Діалогу, побудованому на особистісних засадах, притаманні не тільки суто аналітичні дискурси й рефлексія, а й атрибути людської підсвідомості: ціннісне осягнення, емпатія, евристичне осяяння. У цьому полягає специфіка мистецтва [4, с. 59].

Визначені підходи спрямовують майбутніх педагогів на формування комплексу компетентностей, пріоритетним стає забезпечення здатності студентів керуватися набутими знаннями й уміннями у самостійній діяльності, підготовку до мистецької самоосвіти, а також усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу з одночасним розумінням особливостей інших національних картин світу.

Компетентнісний підхід показує необхідність модернізації усіх компонентів загальної мистецької освіти – мети, змісту, технологій, оцінювання результатів навчання – учіння і виховання – самовиховання. Компетентність – універсальний метод визначити рівень результатів освіти, які досягаються не

лише через зміст, але й через соціальну взаємодію [4, с.75]. У зв'язку з переорієнтацією загальної мистецької освіти на компетентніший підхід переносяться акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу загальнокультурних і спеціальних художньо-естетичних компетентностей. Загальна освіта передбачає не тільки виховання грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток «авторської здатності», тобто спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, проекту, втілювати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації назовні.

Кінцевим результатом навчання майбутніх педагогів має стати не лише система художніх знань і вмінь, на що традиційно спрямовувалась традиційна освіта, а система художньо-естетичних цінностей і компетентностей – важливих складників естетично розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями. Вектор вищої освіти й виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку майбутніх педагогів на основі виявлення їхніх художніх здібностей, формування різнобічних естетичних інтересів і потреб, становлення в кінцевому рахунку творчої індивідуальності кожного майбутнього педагога [3, с. 6].

Художнє виховання найтісніше пов'язане з культурним життям кожного народу. З одного боку, воно є відображенням культурного прогресу нації, її традицій, а з другого – воно стимулює розвиток культури народу, активно впливає на створення нових духовних цінностей, підтримує, підсилює інтерес до творів мистецтва, пам'яток історії і культури народу, до національних звичаїв та обрядів, тим самим невідпинно стимулюючи розвиток нації, держави. Водночас художнє виховання покликане формувати свідомість та самосвідомість сучасної молоді у дусі приязні та поваги, товариськості і дружби, передбачаючи взаємодію культур, подолання національної обмеженості естетичного

сприймання, підвищення культури міжнаціональних відносин. Активна взаємодія національних культур ефективно впливає на єдність і гармонію, різнобічність і різноманітність усієї системи художнього виховання. Таким чином, художнє виховання покликане в сучасних умовах бути активною складовою у системі суспільства і його культури, засобом гармонізації соціальних і міжособистісних відносин, сприяння суспільному консенсусу, духовної організації творчих сил суспільства і кожної людини для створення передумов прогресивного розвитку нашого суспільства.

Г. Фешина вважає, що основними показниками художньої вихованості педагога є володіння методикою викладання предметів гуманітарного циклу та мати глибокі знання про мистецтво; координація своєї роботи, творче мислення, уміння подати матеріал [6, с. 68].

Використання національного мистецтва у процесі навчання створює можливість для гармонізації емоційних та логічних компонентів діяльності майбутніх педагогів, реалізації їх творчого начала. Серед найважливіших якостей, що визначають рівень розвитку художньої культури майбутнього педагога, вчені виділяють: потребу в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати твори національного мистецтва, сприймати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей.

Підготовка студентів педагогічних факультетів спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін. Аналіз педагогічної практики свідчить, що студенти не завжди підготовлені до творчого вирішення естетико-виховних завдань, використання власного художньо-естетичного досвіду в навчально-виховному процесі. Це зумовлено також тим, що знання і вміння в цій сфері підготовки розглядаються як другорядні і не усвідомлюються студентами як професійно значущі. Зазначені суперечності загострюються появою нових типів навчальних закладів із підвищеним рівнем гуманітарно-естетичного компонента змісту освіти і виховання.

Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх педагогів у навчальному закладі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд із традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволять педагогу досягти високого рівня майстерності у здійсненні естетичного виховання дітей.

Можливість реалізації організаційно-педагогічних умов успішного формування художньої культури майбутніх педагогів скерувала наші зусилля на вдосконалення та оптимізацію системи художньо-професійної їх підготовки. Оновлення завдань і змісту цієї підготовки в сучасних соціально-економічних умовах залежить від розробки та функціонування компонентів системи розвитку художньої культури майбутнього педагога, від реально існуючих зв'язків між всіма її підсистемами.

До основних властивостей системи розвитку художньої культури педагога як якості особистості було віднесено положення про те, що її підсистеми створені для досягнення єдиної мети, але кожна з них функціонує відповідно до своїх специфічних завдань.

Важливим стало положення про те, що кожна підсистема є відносно цілісною й має певні структурні компоненти. При цьому, кожному з компонентів притаманні ознаки всієї системи, бо вони складають єдину динамічну систему розвитку художньої культури майбутнього педагога. Результативність системи розвитку художньої культури педагога залежить від цілеспрямованості та успішного функціонування всіх її підсистем.

Такими компонентами були визначені: діяльність, що забезпечує їх досягнення (йдеться як про навчально-виховний процес, так і про художньо-естетичну діяльність та засвоєння досвіду цієї діяльності); суб'єкт цієї діяльності, який успішно оволодіває знаннями художньої культури й реалізує себе в традиційних і нетрадиційних формах навчально-виховного процесу; забезпечення функціонування компонентів шляхом створення організаційно-

педагогічних умов, а також керування або управління, що стимулює інтеграцію всіх вище означених компонентів. Виходячи з цього, можна сказати, що навчально-виховний процес підготовки майбутніх педагогів являє собою цілеспрямовану, самокеровану, відображально-перетворювальну художньо-естетичну діяльність, яка спрямована на ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу та його застосування у розв'язанні професійних завдань. [7, с. 93].

Дослідник О.П. Щолокова, розглядаючи структуру художньо-естетичної діяльності, визначила її складові компоненти: пізнавальний, цінісно-орієнтаційний, комунікативний, перетворюючий, художньо-творчий. В основі цієї структури лежить діяльнісний підхід, згідно якого знання включаються в систему дій (як розумових, так і практичних).

При цьому, діяльність викладача є засобом організації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, коли він виявляє себе не лише як «об'єкт» педагогічного впливу, а й як активний суб'єкт художньо-естетичної діяльності. Важливим є те, щоб зміст цієї діяльності був максимально наближений до змісту організаційних форм навчально-виховного процесу. Тобто ефективність художньо-естетичної діяльності залежить від наявності інтегрованої мети, суть якої полягає в синтезуванні різних видів діяльності. Саме в процесі такої діяльності розвивається художня культура особистості. В процесі досягнення означеної мети відбувається інтеграція світоглядних і художньо-практичних факторів впливу на особистість майбутніх педагогів.

Виходячи з положень про те, що художня культура є структурним елементом соціального життя і являє собою динамічну систему, в якій враховується органічний зв'язок впливів об'єктивних умов і суб'єктивного чинника у функціонуванні цієї системи, поєднання яких забезпечить комплексний, системний характер розвитку художньої культури як якості особистості [5, с. 68].

В основу розробки моделі було взяте положення про те, що художня культура майбутнього педагога є складним особистісним утворенням, яке виражає рівень художньо-естетичної компетенції в галузі мистецтва, передбачає

певний рівень сформованості художніх потреб, художнього світогляду на основі вмінь сприймати й інтерпретувати твори мистецтва, розвитку індивідуального художньо-творчого досвіду, готовності до мистецького діалогу та до перетворення у всій внутрішній світ досягнень художньої культури.

Нами взято за основу організаційне моделювання, яке передбачає модернізацію змісту управлінської діяльності щодо формування умов розвитку творчих можливостей учасників навчально-виховного процесу, відмову від декларативного спілкування, створення партнерського рівноправного стилю відносин.

Ефективним чинником функціонування системи розвитку художньої культури майбутніх педагогів має стати оперативна модель управління цією системою, розробка й впровадження якої слугуватиме її розвитку й вдосконаленню. Найбільш оптимальним є адаптативний стиль управління, який передбачає об'єднання потреб всіх суб'єктів педагогічної взаємодії при визначенні до досягнення реалістичної мети [8, с. 144].

Побудована модель розвитку художньої культури майбутніх педагогів є теоретично узагальненим відображенням системи, в якій проявляються всі її ознаки. У моделі відображено компоненти системи у вигляді структури, в якій кожен має свої завдання функціонування, що спрямовано на досягнення основної мети – розвиток художньої культури майбутніх педагогів.

Складовою моделі системи є форми навчально-виховної роботи з розвитку художньої культури студентів. За результатами дослідження з'ясовано, що доцільно використати і традиційні й нетрадиційні організаційні форми роботи. Зокрема, функціональні компоненти лекційно-семінарської систем навчання відображують стан цієї системи, її відношення і зв'язки; поєднання різних типів навчання (індивідуальних і колективних, діалогових і інструктивних). Саме в процесі лекційно-семінарських занять активізується розумова діяльність студентів, а діяльність викладача спрямовується на розповсюдження й засвоєння продуктів художньо-творчої діяльності. Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів як на лекціях, так і на практичних заняттях, сприяє

виконання вправ міжпредметного характеру і розв'язання задач професійної спрямованості.

Розвиток художньої культури студентів необхідно здійснювати в процесі організації педагогічної діяльності, метою якої є розширення їх художнього кругозору, реалізація художніх потреб, виховання інтересу і поваги до народних традицій. Як форми педагогічної діяльності, доцільно використовувати спецпредмети, факультативи, творчі майстерні, майстер-класи з народного декоративно-прикладного мистецтва. Діяльність з народного декоративно-прикладного мистецтва має здійснюватися за такими напрямками:

- ✓ розвиток навичок цілісного сприйняття творів народного мистецтва й усвідомлення специфіки мови даного мистецтва;

- ✓ розвиток умінь і навичок у виконанні технік народного декоративно-прикладного мистецтва на основі практичних вправ;

- ✓ формування в майбутніх педагогів здібності створювати образ у різних видах декоративної діяльності на основі свідомого використання мовних знань та дослідження українських народних традицій [7, с. 128].

На жаль, в освітньому процесі закладу вищої освіти існує тенденція: вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва є самоціллю. Воно орієнтовано, насамперед, на формування у студентів суто технічних умінь і навичок, часткових знань про народне декоративно-прикладне мистецтво на основі формального аналізу художніх творів. Цей підхід не забезпечує розвитку інтересу й поваги до народних традицій, не сприяє активізації художньо-декоративної діяльності та формуванню національної самосвідомості майбутніх педагогів.

Аналітичне дослідження даної проблеми показало: вивчення народних ремесел треба здійснювати в тісному взаємозв'язку зі сприйняттям і вивченням народних традицій, фольклорних та інших продуктів народної творчості, міфологічних і релігійних вірувань. Цей висновок підтверджується педагогічною позицією ряду прогресивних сучасних учених і дослідників (Л.Ватиної, Н.Горяєвої, Е.Скворцова й інших) [4, с. 39]. Необхідно також показати

студентам, що кожен народ створює особливу, самобутню культуру, і це виправдано специфікою умов його існування, його історії. З цією метою важливо приділяти належну увагу формуванню у студентів уявлень про особливості культури інших народів, про самобутність, унікальність і неповторність культури кожного народу.

У педагогічній літературі висвітлюються проблеми розвитку художньої культури педагога, де виділені професійні якості, що впливають на готовність і педагогічну майстерність. Так, Г.Петрова, розробляючи професіограму в галузі художньої культури майбутнього педагога, підкреслює такі його якості: потреба в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати, сприймати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей [5. с. 234].

Отже, спираючись на результати теоретичного аналізу, необхідно виділити низку педагогічних умов ефективності розвитку художньої культури студентів педагогічного вузу засобами народного декоративно-прикладного мистецтва: визначення педагогічних можливостей народного декоративно-прикладного мистецтва; подання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі як частини цільної народної культури; організація процесу інтеграції сприйняття та художньо-творчої діяльності; ознайомлення студентів із народним мистецтвом регіонального і, частково, – світового рівня.

Таким чином, спираючись на результати теоретичного аналізу, нами виділено низку раціональних підходів формування художньої культури студентів педагогічного вузу засобами образотворчого мистецтва; визначення педагогічних можливостей народного мистецтва; організація процесу інтеграції сприйняття та художньо-творчої діяльності.

Комплексний, системний та інтегрований підходи при формуванні національної художньої культури у студентів передбачає діалогічну взаємодію таких компонентів комплексу як наочність, «слово» викладача та творчих завдань; використання комплексу та інтеграції засобів народного мистецтва;

здійснення міжгалузевої інтеграція; цілеспрямоване використання в навчальному процесі спецкурсу «Українська національна художня культура».

Кінцевим результатом навчання майбутніх педагогів має стати не лише система художніх знань і вмінь, на що традиційно спрямовувалась традиційна освіта, а система художньо-естетичних цінностей і компетентностей — важливих складників естетично розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями.

Отже, процес формування художньої культури студентів педагогічних ЗВО буде перспективним завдяки успішному використанню педагогами раціональних підходів організації навчально-виховної діяльності студентів, послідовному формуванню вміння фантазувати та створювати образи в процесі художньо-естетичної діяльності.

2.8. Сучасні підходи до організації контролю і оцінки знань, умінь та навичок студентів з педагогіки дошкільної

На сучасному етапі головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам вищої школи, адже освіта є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства; відтворює та нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти України є: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [3].

Щоб вийти на один рівень із розвинутими країнами Європи і світу, українська освіта має пройти «європейський шлях», запозичити з діяльності європейських університетів все те найкраще, що робить європейську освіту найбільш визнаною і конкурентноспроможною у світі. Українська освіта теж інтегрує до європейської. Згідно Болонської системи оцінки з предметів виставляються за єдиною для всієї Європи шкалою ECTS. Кількість часу, визначеного студентом на вивчення дисципліни, виражається в «кредитах», кожен з яких дорівнює 30 годинам навчального часу. Здійснюється орієнтація студента на самостійне навчання. Успішність студента характеризують локальними (національними) оцінками. Контроль та оцінка знань студентів відіграє важливу роль у навчальному процесі, адже вона визначає якість професійної підготовки спеціалістів в українських ЗВО.

На сьогоднішній день цілий ряд видатних педагогів (А.М. Алексюк, Ю.К. Чабанський, В.В. Воронов, С.У. Гончаренко, В.Л. Ортинський, І.П. Підласий, І.Ф. Харламов та ін.) підкреслюють особливу значущість контролю та оцінки освітнього процесу в сучасних умовах. А.М. Алексюк і Ю.К. Чабанський пропонують дотримуватися таких принципів контролю: *індивідуального* (за стилем і формами) підходу до перевірки та оцінки знань, умінь та навичок студентів; *систематичності* та регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій студентів; *урізноманітненості* видів і форм контролю, урахування виду й роду майбутньої професійної діяльності; *всеосяжності*, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання; *об'єктивності* перевірок та оцінювання; *диференційованості* контролю та оцінювання; *єдності* вимог з боку всіх науково-педагогічних працівників. На думку багатьох сучасних дослідників, сутність контролю у навчанні полягає у з'ясуванні засвоєння програмового матеріалу, визначенні дієвості та ефективності організації навчального процесу, в оцінці якості професійних знань та умінь студентів. Тому дуже важливо використовувати різні форми організації та проведення перевірки засвоєння теоретичних знань та сформованості практичних умінь і навичок.

Метою параграфу є теоретичне обґрунтування сутності понять «контроль», «оцінка», розкриття різних видів, форм та методів організації і проведення перевірки засвоєння знань студентів з педагогіки дошкільної.

Поняття «*контроль*» та «*оцінка*» є дидактичними поняттями, які становлять необхідну й важливу ланку дидактичного процесу.

Контроль як дидактичне поняття становить собою сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування окремими студентами програмового матеріалу з педагогіки дошкільної, оволодіння теоретичними й практичними знаннями, навичками і вміннями, що необхідні в процесі виконання завдань професійної діяльності, адже сьогодення вимагає підготовку креативних вихователів-новаторів, здатних забезпечити високу якість дошкільної освіти [1].

Педагогічний контроль з педагогіки дошкільної – це система перевірки результатів навчання та виховання студентів.

Головна мета контролю – визначити якість засвоєння навчального матеріалу, ступінь відповідності сформованих умінь та навичок цілям та завданням навчання.

Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, керівним, розвивальним, оцінювальним, всебічним, а також охоплювати всі ланки навчального процесу й сприяти його розвитку та удосконаленню.

Контроль навчання виконує певні функції. Існують різні види і форми контролю, система критеріїв оцінки якості професійних знань, умінь та навичок студентів.

Визначають такі *функції контролю* за освітнім процесом у закладах вищої освіти:

- *діагностична*, яка сприяє визначенню об'єктивного рівня професійних знань, умінь та навичок студентів;

- *корегувальна*, що полягає у внесенні змін у процес навчально-пізнавальної діяльності на основі об'єктивної оцінки попередніх знань, умінь та

навичок;

- *освітня*, сутність якої полягає в тому, що вона сприяє поглибленню, розширенню та вдосконаленню професійних знань, умінь та навичок студентів;

- *виховна*, яка полягає в тому, що у процесі контролю формуються громадянські якості особистості;

- *стимулююча*, що спонукає до активності у дидактичному процесі та вдосконаленні своїх знань, умінь і навичок;

- *оцінювальна*, сутність якої – у вимірюванні та оцінці знань, умінь і навичок студентів (на практиці її здійснюють, виставляючи оцінки);

- *розвивальна*, яка проявляється в тому, що будь-який контроль викликає певне психічне напруження особистості, розвиток її розумових і фізичних сил, творчого мислення тощо;

- *мобілізуюча*, яка сприяє підсиленню, концентрації, зосередженості моральних, інтелектуальних і фізичних зусиль на усунення виявлених недоліків та досягнення нових успіхів у навчанні [5].

Реалізація функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, умінь і навичок студентів.

Принцип індивідуального підходу до перевірки та оцінки знань, умінь і навичок студентів передбачає оцінювання кожного студента залежно від можливостей і здібностей, теоретичної та практичної підготовки, виявлених зусиль, сумлінності, активності в самостійній роботі тощо.

Принцип систематичності та регулярності вимагає виконання контролю на всіх етапах дидактичного процесу за певним планом.

Принцип урізноманітнення видів і форм контролю передбачає застосування різних форм, методів, прийомів та способів для оцінювання теоретичної та практичної підготовки студентів і її якості.

Принцип всеосяжності вимагає під час контролю охоплювати всі аспекти професійної підготовки студентів.

Принцип об'єктивності передбачає оцінювання у процесі контролю за

науково розробленими об'єктивними критеріями, уникнення суб'єктивних оцінних суджень та висновків педагога, які ґрунтуються тільки на поверховій перевірці знань, умінь та навичок студентів.

Принцип диференційованості контролю базується на конкретній оцінці навчальних дій кожного студента з урахуванням змісту і специфіки їхньої професійної діяльності.

Принцип єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників передбачає керуватися в оцінюванні студентів єдиною системою вимог та критеріїв.

Практична реалізація цих принципів залежить від умілого застосування основних видів, форм і методів контролю, а також визначення конкретних критеріїв та норм оцінки знань, умінь і навичок студентів.

Зміст контролю визначають навчальні програми, в тому числі і навчальна програма з педагогіки дошкільної.

Оцінка – процес і результат виявлення й порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, навичок та умінь з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших документах.

Еталонні уявлення – такі (індивідуальні й групові) знання, навички та вміння, а також рівень їхнього опанування, які необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Вони є критеріями, щодо яких оцінюють знання, навички і вміння студентів.

До контролю та оцінки знань, навичок та умінь студентів у навчанні висувають такі вимоги: об'єктивність; достатня кількість відомостей для оцінки; тематична спрямованість; умотивованість оцінок; єдність вимог з боку тих, хто контролює; оптимальність; усебічність; дієвість, тобто реальний їх вплив на формування професійних знань, навичок та умінь [3].

У процесі оцінювання знань студентів слід враховувати:

1. Обсяг відомостей, оперування поняттями, категоріями, фактами, основними теоріями, законами, закономірностями й принципами, ступінь їх

пізнання, здатність до систематизації та узагальнення, що передбачає: пізнання й визначення понять, розуміння їх сутності, розкриття змісту, встановлення сукупності зв'язків і залежностей між окремими частинами і цілим; виокремлення головного, актуальних теоретичних проблем, усвідомлення їх глибини та визначення шляхів їх розв'язання; розуміння законів, закономірностей, принципів, концепцій; здатність до узагальнення, систематизації, класифікації явищ і предметів.

2. Якість опанування методологічною і теоретичною основами навчального предмету, що передбачає: глибоке розуміння викладеного в першому пункті, аргументованість, послідовність, упевненість і самостійність повідомлення своїх знань; методологічне обґрунтування знань.

3. Дієвість знань, наявність простих умінь, доцільність їх застосування під час розв'язання теоретичних і практичних знань у майбутній практичній діяльності.

Отже, знання мають бути глибокими, міцними, систематизованими, оперативними та усвідомленими. А їх рівень може бути репродуктивним, евристичним і творчим [2].

Оцінюючи навички студентів, науково-педагогічний працівник має врахувати: наявність практичних навичок у галузі навчальної дисципліни, що сприяють успішному опануванню професійної діяльності; якість, швидкість, стійкість, точність їх виконання в різноманітних умовах, зокрема й екстремальних.

Для оцінки педагог має враховувати: наявність конкретних умінь, їхню глибину, стійкість і гнучкість; ступінь опанування основними прийомами діяльності та їх творче застосування під час розв'язання нестандартних завдань у різноманітних ситуаціях професійної діяльності; конструювання алгоритму дій та його інноваційність; здатність моделювати професійні дії; виконання комплексу дій, які становлять це вміння; упевненість, самостійність, обґрунтованість, систематичність цих дій; зміст самоаналізу результатів власних дій, характер зіставлення отриманих результатів з основною метою діяльності;

умотивованість дій та їх усвідомлення; наявність помилок, їхня кількість і характер, ступінь впливу на остаточний результат діяльності; ступінь ефективності та якість виконаних дій тощо.

Оцінюють студентів за чотирибальною системою. Критерії оцінок визначено у навчальних програмах підготовки студентів.

За призначенням і характером контроль поділяють на: *попередній, поточний, періодичний, підсумковий, взаємоконтроль, самоконтроль*.

Попередній контроль проводять, щоб визначити рівень підготовленості студентів на початку нового навчального року чи періоду. Результати цього контролю суттєво впливають на з'ясування початкової ситуації для подальшої організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, конкретизації, оптимізації та більш цілеспрямованого визначення його змістового компоненту, обґрунтування послідовності опрацювання розділів і частин навчальних предметів, визначення основних методів, форм і засобів його проведення тощо.

Поточний контроль застосовують для перевірки окремих студентів. Педагог систематично спостерігає за навчальною роботою студентів, перевіряє рівень опанування програмового матеріалу, формування практичних умінь та навичок, їхньої міцності, а також виставляє відповідні оцінки за усні відповіді, контрольні роботи, практичне виконання певних нормативів, передбачених збірниками нормативів і програмою навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна».

Педагогічний контроль має виховний характер, бо спрямований на стимулювання у студентів прагнення систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свій рівень знань, а також на вдосконалення педагогічної майстерності викладача.

Періодичний контроль має системний, плановий і цілеспрямований характер. Він полягає у визначенні рівня та обсягу оволодіння знаннями, уміннями та навичками наприкінці тижня, місяця, кварталу, півріччя, навчального року. Цей контроль здійснюється у процесі планових занять (навчань), і в спеціально відведений резервний час.

Підсумковий контроль спрямовано на визначення рівня реалізації завдань, сформульованих у навчальних програмах, планах підготовки та в інших документах, які регламентують навчально-виховний процес. Він охоплює і теоретичну, і практичну підготовку студентів, проводять його, як правило, наприкінці зимового й літнього періодів навчання, під час спеціальних заходів перевірки.

Безумовно, існує встановлений порядок виконання контролю, який визначено директивами, наказами, спеціальними інструкціями, порадами й методичними вказівками. У навчально-виховному процесі діє взаємоконтроль у формі рад, консультацій, обміну досвідом, допомоги найкращих студентів тим, які відстають у навчанні. Важливим засобом контролю є *самоконтроль*, який реалізує на практиці принципи активності й самосвідомості, міцності знань, умінь та навичок студентів.

Розрізняють дві форми самоконтролю: *індивідуальна та групова*.

У разі *індивідуальної* форми самоконтролю студент самостійно визначає ступінь опанування професійними знаннями, вміннями та навичками. *Груповий самоконтроль* передбачає оцінку власної навчальної діяльності та досягнутих успіхів, а також визначення недоліків, обґрунтування шляхів їх подолання [3].

До основних *форм організації перевірки* знань, умінь та навичок, окрім самоконтролю, належить перевірка: *індивідуальна, фронтальна, групова*. Мета *індивідуальної перевірки* – визначити, на якому рівні кожен студент оволодів сукупністю знань, умінь та навичок, розвитком професійних якостей, а також визначити основні недоліки й шляхи їх усунення. *Фронтальну перевірку* застосовують, щоб за відносно короткий термін часу з'ясувати рівень опанування програмового матеріалу. Педагог готує з певної теми короткі запитання, які він задає студентам, і вимагає коротких відповідей на них з місця. Наприклад, фронтальна письмова робота. *Групова перевірка* спрямована на з'ясування рівня колективних дій, злагодженості й згуртованості під час виконання завдань. Інколи виправдовує себе *комбінована перевірка* – поєднання зазначених вище форм.

Відповідно до цілей контролю, які визначають педагоги, для реалізації цих форм перевірки використовують певні методи.

Методи перевірки – це сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечувати повну і змістовну інформацію про перебіг дидактичного процесу у навчальних закладах та про його дієвість і результативність. Основні *методи перевірки* успішності студентів у дидактичному процесі та визначення ефективності цього процесу: спостереження, усне опитування, вправлення, програмований контроль, письмові роботи, дидактичні тести [4].

За допомогою методу спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагог докладно пізнає їх діяльність, ставлення, волю й бажання, з'ясовує нахили і здібності, успіхи, поведінку, можливості та способи дій у певних ситуаціях, визначає обсяг і глибину оволодіння професійними знаннями, рівень опанування відповідними уміннями та навичками, ступінь сформованості особистісних якостей, визначає недоліки й шляхи їх усунення тощо. Контрольне спостереження можна здійснити в будь-який час і на будь-яких заняттях.

Письмовий контроль забезпечує глибоку й всебічну перевірку опанування програмового матеріалу. За допомогою письмових робіт одночасно контролюють значну кількість студентів у різних галузях знань. Цей метод досить об'єктивний, бо надає можливість порівняти знання різних студентів за допомогою стандартних запитань, виявити теоретичні знання, практичні уміння та навички, а також адекватне їх застосування для розв'язання конкретних професійних завдань. У результаті такого аналізу у педагога формується уявлення про кожного студентами, про його переваги та недоліки. Об'єктивний і всебічний аналіз має надзвичайно сильний виховний та дидактичний вплив і на науково-педагогічного працівника, так і на інших студентів.

Ще одним методом перевірки є *усне опитування*. Його здійснюють за допомогою бесіди, розповіді студента, тлумачення певних теоретичних понять, ідей, поглядів професійних явищ тощо. Найбільша методична цінність усного

опитування – це забезпечення безпосереднього живого контакту педагога з тими, хто навчається. В основі усного опитування – монологічна відповідь студента або бесіда. Цей метод, завдяки своїй специфіці й характеру застосування, використовують і щоденно на планових заняттях, і під час різноманітних перевірок. Під час опитування особливу увагу слід приділити формуванню доброзичливої морально-психічної атмосфери в групі, яку опитують. Спочатку педагог чітко формулює запитання, і тільки після певної паузи (15-20 секунд) визначає студента, який має відповісти. На вищу оцінку заслуговують студенти, які активно пропонують нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Тільки тоді, коли студенти не спроможні дати правильну відповідь, потрібно спрямувати їхні обміркування у правильне русло, уміло підказавши необхідний напрям пошуку правильної відповіді.

Досить ефективним методом перевірки результатів навчання студентів є метод вправління – практичні заняття, практикуми, практика тощо.

У дидактичній практиці дедалі частіше використовують *дидактичні тести*, які становлять стандартизований комплект завдань щодо певного навчального матеріалу, за допомогою яких визначають рівень його опанування. Тести дають змогу об'єктивно оцінювати рівень опанування теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Щодо цілей навчання тести поділяють на чотири види: перевірка знань (фактів, понять, законів, теорій), тобто знання таких відомостей, які необхідно було раніше запам'ятати і тепер відтворити (головне в цьому випадку – репродукування знань); виявлення вмінь виконати певні розумові дії на основі здобутих знань (вимагають уміння розв'язати типові завдання); виявлення вмінь самостійно здійснити критичний аналіз вивченого матеріалу; визначення вмінь студентів творчо використовувати здобуті знання під час розв'язання нестандартних завдань [2].

У закладах вищої освіти застосовують також програмований контроль за допомогою комп'ютерів, який дає змогу швидко отримати викладачу інформацію про рівень знань студентів.

У вищій школі наприкінці кожного семестру проводять контроль знань

студентів у *формі іспитів та заліків* згідно до «Положення про курсові екзамени і заліки у ВНЗ України». У цьому документі, зокрема, сказано, що мета семестрових екзаменів з усіх дисциплін – це оцінка роботи студента, рівень засвоєння теоретичних знань, їх міцність, рівень розвитку творчого мислення, наявності навичок самостійної роботи, умінь синтезувати набуті знання і застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань. Перевірка рівня засвоєння програмового матеріалу та вмінь застосувати їх у практичній діяльності – важливе завдання науково-педагогічних працівників вузів, адже від цього залежить підготовка кваліфікованих спеціалістів [3].

Заліки, як правило, є формою перевірки успішного засвоєння навчального матеріалу на практичних та семінарських заняттях, а також способом перевірки проходження навчальної та педагогічної практики.

Іспити та заліки – підсумок самостійної роботи студента протягом семестру або навчального року. Щоб успішно їх скласти, необхідно систематично і наполегливо працювати над засвоєнням програмового матеріалу з кожної навчальної дисципліни впродовж усього семестру. Послаблена, епізодична робота над програмовим матеріалом, надія на те, що все можна буде вивчити протягом 2-3 днів перед контролем, не дає очікуваних результатів. Тому студент, який прагне успішно пройти контроль, повинен з першого дня занять систематично і ретельно виконувати всі завдання. Це і буде головним напрямом підготовки до контрольних заходів, а відтак і запорука високої оцінки.

На екзаменаційну сесію, як правило, виносять не більше 3-4 заліків і 4-5 іспитів. Заліки студенти складають під час практичних занять, тому для підготовки до заліків окремі дні не відводяться. Студент зобов'язаний скласти всі заліки до початку екзаменаційної сесії. На підготовку до кожного іспиту передбачається не менше 2/3 тижня.

Студентові, аби успішно підготуватися до іспитів, необхідно пам'ятати, що потрібно, насамперед, ознайомитися з програмою проведення іспиту із навчальної дисципліни. На основі цього скласти план повторення й систематизації навчального матеріалу на кожен день так, щоб перед іспитом

залишився час для повторного узагальнення програмового матеріалу.

Програма навчальної дисципліни, з якої проводять іспит, весь час має бути на робочому столі. Для підготовки необхідно вибрати потрібні навчальні посібники, рекомендовану літературу. У жодному разі не можна обмежуватися конспектами лекцій. Записи в конспекті значно стислі, у них можуть бути помилки, неповні визначення, нема ілюстративного матеріалу. Заучування конспекту приводить до догматизму й формалізму у знаннях, значно утруднює процес усвідомлення і розуміння сутності основних наукових понять. Конспект лекцій може слугувати лише орієнтиром планом-програмою засвоєного навчального матеріалу [5].

Послідовність роботи у підготовці до контрольних заходів має бути така: уважно прочитати й усвідомити суть вимог конкретного питання програми, ознайомлення з конспектом, уважно опрацювати необхідний навчальний матеріал за навчальними посібниками та рекомендованою літературою [7].

Якщо з окремої теми науково-педагогічний працівник запропонував першоджерела, спеціальну наукову літературу, яку студент опрацював у період підготовки до семінарських чи інших занять, необхідно повернутися до записів цих матеріалів, відтворити в пам'яті основні наукові положення. В окремому зошиті на кожне запитання програми варто скласти стислий план відповіді в логічній послідовності. На сучасному етапі студенти готують презентації до практичних занять, які доцільно переглянути під час підготовки до іспитів [7].

Якщо окремі питання програми залишаються незрозумілими, їх необхідно написати на полях конспекту, щоб з'ясувати на консультації. Провідні положення теми (правила, закони, визначення та ін.) після глибокого усвідомлення їх суті варто завчити. Найважливішу інформацію варто позначати іншим кольором, це допомагає краще запам'ятати. Так поступово треба переходити від повторення матеріалу однієї теми до іншої. Коли ж повторено й систематизовано весь навчальний матеріал, необхідно переглянути його ще раз уже за своїми записами, перевіряючи подумки, як засвоєно логіку розкриття кожної теми, як зафіксовано в пам'яті основні факти, формули, ілюстративний

матеріал, чим і як можна доповнити окремі питання.

Важливу роль у підготовці до іспитів відіграє самопідготовка студентів, яка проходить поза заняттями. Найзручніше готуватись до іспитів у читальному залі бібліотеки чи в спеціалізованому навчальному кабінеті, де створені оптимальні умови для цілеспрямованої роботи, немає чинників, що відволікають увагу. Можна здобути інформацію також у інтернеті. Упродовж доби слід працювати 8-9 годин, роблячи через кожні 1,5 години перерви на 15 хвилин. Готуючись до контрольних заходів, необхідно особливо ретельно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, про які йшлося вище.

Значне місце в самостійній роботі студента належить систематичній праці з періодичними виданнями. Звичка читати газети, журнали, інтернет (насамперед – пов'язані з майбутнім фахом), робити виписки, розміщувати їх у певній системі – невичерпне джерело інтелектуального розвитку й загальнокультурного збагачення майбутнього фахівця, передумова його успіхів у кар'єрному сходженні [7].

Контроль та оцінка знань студентів з дошкільної педагогіки відіграє важливу роль, адже якість засвоєння однієї з провідних дисциплін зі спеціальності «Дошкільна освіта» відіграє важливу роль у підготовці вихователів ЗДО. Важливо, щоб студенти глибоко опанували як зміст, так і форми, методи, прийоми навчання дітей дошкільного віку, особливості формування всебічно гармонійно розвиненої особистості дитини-дошкільника у різних видах діяльності, а також щоб у них були сформовані професійні уміння та навички, якими повинен оволодіти випускник, щоб далі застосовувати їх у практичній роботі з дітьми дошкільного віку та їх батьками.

Оцінка і контроль з педагогіки дошкільної може бути: *поточний* (опитування, тестування, перевірка завдань проблемного характеру, обговорення повідомлень за результатами самостійної роботи студентів); *рубіжний* (перевірка виконання самостійної роботи з залікових модулів; модульна контрольна робота); *підсумковий* (залік, іспит); *курсознавча робота*.

Під час перевірки засвоєння студентами основних ключових понять

доцільно використовувати тестові завдання, проводити термінологічні диктанти, доповнити запропоноване висловлювання, провести фронтальне усне опитування тощо. Так, наприклад, під час перевірки засвоєння основних педагогічних категорій можна практикувати тестові завдання такого змісту:

1. Педагогіка дошкільна - це:

а) наука, яка вивчає значення і специфіку організації культурного середовища конкретного освітнього закладу в загальній виховній системі;

б) наука про закономірності виховання і навчання дітей від народження до вступу до школи;

в) галузь педагогічних знань, яка досліджує фундаментальні закони навчання і виховання;

г) наука про дитину.

2. Закономірності виховання і навчання дітей дошкільного віку-це:

а) предмет дошкільної педагогіки;

б) об'єкт дошкільної педагогіки;

в) завдання дошкільної педагогіки;

г) усі відповіді правильні.

Пропонуємо використовувати такі тести при перевірці знань студентів з педагогіки дошкільної. Під час виконання тестових завдань такого характеру студенти аналізують дані відповіді і вибирають, на їх думку, правильну. Під час термінологічного диктанту їм потрібно більш швидко згадувати і записувати суть понять. Можна практикувати варіативність завдань такого характеру для кожного студента окремо.

З метою перевірки історичних підходів до виховання та навчання дітей дошкільного віку теж можна використовувати різні форми перевірки та оцінки знань студентів, зокрема: тести, складання таблиць, порівняння тверджень видатних педагогів, філософів, підбір цитат, народних крилатих висловлювань, аналіз наукових праць та статей у формі складання анотацій, презентацій тощо. Слід відмітити, що перевірка може проводитись в усній та письмовій формі.

Важливо з боку викладача чітко сформулювати завдання для студентів, враховуючи рівень їх розвитку та індивідуальні особливості.

Здебільшого перевірка знань студентів з педагогіки дошкільної здійснюється на семінарських та практичних заняттях. Під час семінарських занять надається оцінка підготовлених студентами рефератів, повідомлень, творчих робіт за допомогою спеціально підготовлених вимог до їх написання. Завдання можуть пропонувати як індивідуальні, так і групові. Важливим також є оцінка дискусій. На семінарських та практичних заняттях можна організовувати роботу у малих групах і оцінювати її. Серед форм перевірки можна використовувати фронтальне опитування, переказ вивченого матеріалу, аналіз та порівняння різних підходів до вирішення тієї чи іншої проблеми.

Доцільно здійснювати перевірку знань, умінь та навичок, їх наявність у студентів під час виконання творчих завдань. Так, наприклад, під час практичного заняття на тему «Виховання у дітей дошкільного віку любові до Батьківщини» можна використати такі форми: розв'язування ребусів (з метою перевірки основних понять); аналіз рівня знань під час дискусій, аналіз підбору цитат та крилатих висловлювань про Батьківщину, перевірка підбору студентами дидактичних ігор з метою засвоєння народних оберегів, звичаїв, традицій, малих форм усної народної творчості, аналіз презентацій, конспектів занять, сценаріїв свят, розваг тощо. З метою перевірки умінь примінення теоретичних знань у практичних ситуаціях можна використовувати вирішення педагогічних ситуацій. Так, наприклад, на даному занятті можна використати такі *педагогічні ситуації*:

1.Одного разу вихователька середньої групи принесла в дитячий садок фотознімок будинку, де минуло її дитинство. Вона розповіла дітям, як добре жила у батьківській хаті, як любила вона свою матір, з якою повагою ставилась до бабусі, як дружила з братами та сестрами.

1. У чому педагогічна цінність цієї бесіди?

2.З якою метою була проведена дана бесіда?

2. Мати привела дівчинку до дитячого садка. Дівчинка дуже плакала. Вихователька розповіла дітям таку історію.

- У дитячий садок привела мама дівчинку, яка дуже плакала. До неї підійшов хлопчик і сказав: «Ти, Олю, не любиш свою маму». Оля обурилась: «Я не люблю свою маму, я ж за нею так плачу». Хлопчик відповів: «Як би ти любила свою маму, ти б її не засмучувала своїм плачем. Адже вона не зможе цілий день спокійно працювати, а весь час буде переживати за тебе. Я люблю свою маму по справжньому. Вона приводить мене в дитсадок, а я помахую їй через вікно, посміхнусь, і вона спокійно цілий день працює, а ввечері ми щасливі повертаємось додому». Дівчинка задумалась і сказала: «Я теж буду по справжньому любити свою маму, не хвилювати її». Наступного дня вона не плакала.

Діти довго обговорювали розповідь вихователя, відмічаючи, що вони по справжньому люблять свою маму і не плачуть, коли їх приводять у дитсадок. Дівчинка Оля уважно слухала, а наступного дня спокійно реагувала на те, що мама залишає її в дитсадку.

- Як, на вашу думку, вплинула ця бесіда на дітей?

- Яка її педагогічна цінність?

З метою перевірки та оцінки наявності у студентів конкретних умінь, їхньої глибини, стійкості і гнучкості, рівня опанування основними прийомами діяльності та їх творче застосування під час розв'язання нестандартних завдань у різноманітних ситуаціях професійної діяльності перевіряють складені студентами самостійно конспекти занять з різних розділів програми для різних вікових груп. На практичних заняттях студенти показують здатність моделювати професійні дії. Можна практикувати самоаналіз результатів власних дій, характер зіставлення отриманих результатів з основною метою діяльності, умотивованість дій та їх усвідомлення. Студенти, працюючи в групах на практичних заняттях, можуть оцінювати один одного або діяльність групи.

На практичних заняттях доцільно використовувати нетрадиційні форми роботи: ділові ігри, під час яких виділяється група експертів, які оцінюють

роботу студентів на занятті. Можна використовувати таку форму на практичних заняттях, як банк ідей, під час якого спеціальна група студентів аналізує роботу груп студентів, виставляючи бали за вдалу ідею. Так, наприклад, під час практичного заняття «Формування особистості у дошкільному віці» було зібрано багато цікавих ідей щодо формування у дітей дошкільного віку морально-вольових якостей, запропоновано інноваційні підходи до соціалізації дошкільника тощо.

Під час практичних занять викладачі спеціальних дисциплін, в тому числі і педагогіки дошкільної, готують студентів до проведення занять та організації різних видів діяльності з дітьми дошкільного віку, тому важливо знати рівень готовності студентів до педагогічної практики. З цією метою проводиться перевірка і оцінка вмінь студентів за допомогою різних форм перевірки, зокрема: аналіз та оцінка виконання індивідуальних практичних завдань, вирішення педагогічних ситуацій, моделювання педагогічних дій тощо.

Важливим є проведення зі студентами контрольних заходів. З педагогіки дошкільної згідно навчального плану підготовки за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» проводиться поточний контроль та модульна контрольна робота протягом семестру, яка впливає на підсумкову оцінку. Доцільно, щоб варіативні завдання для контрольних робіт включали перевірку засвоєння студентами основних педагогічних категорій, теоретичного матеріалу та практичні завдання творчого характеру. Наприклад, можна запропонувати варіативні завдання такого характеру:

Варіант 1.

Тестові завдання:

1. Уміння поважати інших людей - це:

- а) основа фізичної компетентності;
- б) основа розумової компетентності;
- в) *основа соціальної компетентності;*
- г) усі відповіді правильні.

2. Умови виховання дисциплінованості у дітей:

- а) чіткий режим дня;*
- б) системність вимог дорослих;*
- в) власні звички;*
- г) усі відповіді правильні.*

3. Правильна організація всіх видів дитячої діяльності - це:

- а) умова виховання дисциплінованості у дітей;*
- 4) умова виховання покірності дитини;*
- в) умова виховання культури поведінки дитини;*
- г) усі відповіді правильні.*

5. Звичка самотійно і постійно дотримуватися встановлених правил поведінки - це:

- а) показник розвитку дисциплінованості дитини;*
- б) показник розвитку дитини;*
- в) показник життєвої компетентності дитини;*
- г) усі відповіді правильні.*

2. Виховання культурно-гігієнічних навичок у дітей дошкільного віку.

Розкрити питання:

- а) Поняття «культурно-гігієнічні навички»;*
- б) Характеристика культурно-гігієнічних навичок;*
- в) Умови формування культурно-гігієнічних навичок.*

3. Скласти план-конспект бесіди «Що погано, а що добре».

Варіант 2.

Тестові завдання:

1. Поняття "дошкільна дидактика" вживається у значенні:

- а) дошкільна дидактика - теорія навчання та освіти;*
- б) дошкільна дидактика - теорія навчання;*
- в) дошкільна дидактика - теорія навчання, освіти та виховання;*
- г) дошкільна дидактика - частина педагогіки, яка розглядає питання*

методики викладання окремих занять.

2. Змістом розумового виховання дошкільників є:

- а) формування в дітей способів мислительної діяльності;
- б) оволодіння дітьми цілісною культурою;
- в) формування у дітей навчальних навичок;
- г) формування у дітей певного обсягу знань про навколишнє.

3. Запитання, які ставить дошкільник дорослому, - це:

- а) показник розумового розвитку дитини;
- б) схильність дитини;
- в) потреба дитини;
- г) бажання дитини.

4. Ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів - це:

- а) розумове виховання;
- б) розумовий розвиток;
- в) загальний розвиток;
- г) розумова активність.

5. Прагнення дитини пізнавати нове, з'ясувати незрозуміле - це:

- а) пізнавальна потреба;
- б) пізнавальний інтерес;
- в) пізнавальна активність;
- г) пізнавальна діяльність.

2. Розумове виховання дітей дошкільного віку.

Розкрити питання:

- а) Поняття «розумовий розвиток» і «розумове виховання»;
- б) Мета і завдання розумового виховання;
- в) Умови та засоби здійснення розумового виховання.

3. Запропонуйте серію проблемних питань для дошкільника з метою визначення рівня розумової активності.

Як бачимо, завдання включають тести, питання теоретичного та практичного характеру. Складаємо декілька варіантів завдань такого характеру

(5, 10 і більше), що дасть змогу перевірити знання кожного студента з різних змістових модулів програми. Може бути і такий варіант завдань:

Варіант 1.

1. Термінологічний диктант. Розкрити терміни: педагогіка, освіта, знання, уміння, розвиток, навчання, соціалізація.

2. Чому народна і наукова педагогіка є неподільними і в чому полягає діалектика їх основних понять?

3. Що таке сенсорні еталони і яка їх роль у сенсорному вихованні? Чому найбільш ефективним шляхом сенсорного розвитку є продуктивна діяльність?

4. Розкрити суть цитати Я.Корчака «Реформи починаються в душах дітей».

Слід відмітити, що для контролю та оцінювання знань студентів з педагогіки дошкільної за допомогою контрольних робіт, заліку та іспиту слід добре продумати і сформулювати запитання як теоретичного так і практичного характеру. Вони повинні бути змістовними, зрозумілими, логічно побудованими і сприяти не просто переказуванню тексту підручника, а пошуку відповіді на основі здобутих знань, проявляючи логічне мислення та творчий підхід. Питання доцільно підбирати різноманітні, такі, що активізують логічне мислення студентів. Наприклад:

1. *Які актуальні завдання розумового виховання визначені у народній педагогіці і працях педагогів минулого?*

2. *За допомогою яких засобів здійснюється розумове виховання? Які з них ви вважаєте найбільш ефективними?*

Крім того екзаменаційні білети повинні включати тести, питання теоретичного, методичного та практичного характеру. Так, наприклад:

ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № _____

1. Виконайте тести:

1. Автор твору "Нові методи дошкільного виховання":

а) Н. Лубенець;

б) С. Русова;

в) В. Сухомлинський;

г) А. Макаренко.

2. Автор твору "Теорія і практика дошкільного виховання":

а) С. Русова;

б) Н. Лубенець;

в) Н. Кобринська;

г) О. Дорошенко.

3. Розігрування дітьми змісту літературного твору - це:

а) сюжетно-рольова гра;

б) будівельно-конструктивна гра;

в) дидактична гра;

г) театралізована гра.

4. Основні прийоми керівництва ігровою діяльністю в молодшому дошкільному віці:

а) запитання до дитини, як до ігрового персонажа;

б) поради вихователя;

в) рольова участь вихователя в іграх дітей;

г) спільне придумування казки або оповідання, які у подальшому використовуються як ігрові сюжети.

5. Автор класифікації іграшок за видами ігор:

а) С. Русова;

б) А. Макаренко;

в) Є. Фльоріна;

г) В. Сухомлинський.

2. Чому народна і наукова педагогіка є неподільними і в чому полягає діалектика їх основних понять?

3. Назвіть шляхи формування досвіду дошкільника при ознайомленні з навколишнім.

4. У чому полягають виховні можливості різних видів праці дітей дошкільного віку?

5. Складіть твір-есе «Яким я бачу національний дошкільний заклад в Україні?»»

Курсова та дипломна робота – один з найбільш складних видів творчих завдань, важлива форма навчально-наукової роботи студента з дошкільної педагогіки. В процесі виконання таких робіт у студентів формуються навички теоретичного аналізу, збору і вивчення педагогічного досвіду, уміння творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, навички пошукової роботи, навички проведення наукових досліджень. Тому такій роботі теж потрібно дати об'єктивну оцінку, яка виставляється за відповідними критеріями.

Досвід роботи показує, що перевірка засвоєння знань студентів у ЗВО відіграє важливу роль у їх професійному зростанні. Оскільки педагогіка дошкільна є провідною дисципліною у професійній підготовці вихователів ЗДО, тому важливо під час викладання даної дисципліни використовувати ефективні форми та методи перевірки успішності студентів у дидактичному процесі, адже саме оцінка знань студентів дає можливість визначити рівень ефективності навчального процесу та якість підготовки спеціалістів дошкільної справи. Викладачам доцільно під час проведення різних видів контролю використовувати такі методи, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів, логічного мислення, уміння творчо застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем освітнього процесу, зокрема такі як: мозковий штурм, термінологічний диктант, визначення ключових понять, створення зображень (графіків, моделей, фотоілюстрацій), програмований контроль, оцінка індивідуальних письмових робіт (творів-есе, складання конспектів, рефератів, технологічних карток, підбір цитат тощо), дидактичні тести, вирішення педагогічних ситуацій, складання презентацій, самооцінка та взаємооцінка, метод «колективного інтелекту» тощо.

Дане дослідження не є повним і завершеним розв'язанням порушеної проблеми. Перспективною є подальший пошук нових нестандартних підходів до виявлення успішності та фахової підготовленості студентів ЗВО.

2.9. Реалізація принципу акмеологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами проектування

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується надзвичайною рухливістю та мінливістю, що викликає необхідність домінування проектного типу культури, у результаті чого відбувається акмеологічне покрокове здійснення образу майбутнього професіонала як діяльності продумування того, що повинно бути.

Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є комплексною методологією цього процесу та орієнтує майбутнього педагога на прогнозування якісного результату у здобутті професійної освіти, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога і виділення у формуванні професійної компетентності перспективних ідей, факторів, під впливом яких цей процес складається, а саме: проектування продуктивної моделі професійного становлення до досягнення «акме», що визначає стратегію розвитку професійних якостей особистості і продуктивність їх у педагогічній діяльності [1].

За час становлення вищої освіти у нашій країні на класичних традиціях освіти (І. Лернер, В. Раєвський, М. Скаткін та інші) накопичений відповідний досвід акмеологічного проектування як педагогічного самопроектування, що передбачає сходження до більш високих вершин професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Аналіз робіт гуманістичної педагогіки свідчить, що будь-яка дія в зміні освітніх парадигм сучасності співвідноситься з педагогічними цінностями і смислами, що орієнтуються на людину, на її перетворення, удосконалення. У силу цього на тлі насущних проблем професійного навчання у закладах вищої освіти чітко викарбовується знаходження нових освітніх систем, галузей, напрямів, нормування і трансляції способів розвитку особистості професіонала.

Специфічним способом створення особливого виду продукту – досконалої особистості і компетентного педагога – є педагогічне проектування

(Є. Заір - Бек, Н. Масюкова та інші).

До розряду проектної діяльності, спрямованої на особистісне становлення, належить акмеологічне проектування, або самопроектування професійного (життєвого) шляху особи (біографічне проектування) (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, В. Максимова та інші). Цей вид проектування, породжений в освітній практиці останньої третини ХХ століття, тісно пов'язаний з ідеями акмеології як науки про досягнення професійно-особистісних життєвих вершин.

В основі акмеологічного проектування лежать принципи фізіології активності, розроблені М. Бернштейном, що роблять акцент на визначальній ролі внутрішньої програми (образу, моделі потрібного майбутнього) в розвитку функціональних систем.

Нове концептуальне розуміння активності, виводячи функціональні системи за рамки індивідуальності і об'єднуючи людину з іншими людьми, актуальною зоною дійсності, відкриває можливість описати процеси розвитку і руху образів суб'єктивної реальності до їх життєвих вершин як «акме».

Ідея М. Бернштейна про можливість управління різними діями із заданими (бажаними на рівні мети) та руху від того, «як є» до того, «як може бути», лягла в основу теорії і практики створення акмеологічних проектів, сутність яких, з точки зору системного розвитку людської якості, представлена в роботах Ю. Гагіна. Його бачення значення та змісту реалізації акмеологічного проекту як системно-покрокового подолання різниці між тим, «як є», і тим, «як повинно бути», полягає в тому, що людина, усвідомлюючи свої життєві проблеми, прагне досягнути бажаної мети через гармонізацію стану, «як є», з проектним, «як повинно бути». Відповідно до цього підходу гармонізується дійсний і можливий стан, що стосується і різних видів професійної (педагогічної) діяльності [2].

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних досліджень (О. Безпалько, О. Березюк, В. Семиченко та ін.), значна кількість вчених педагогічне проектування розглядає як один з механізмів культури, що сприяє перетворенню людини у вільну істоту, яка має можливість прогнозувати, планувати, творити,

сходити на більш високі ступені розвитку. Це відображено в міфології, іграх дітей та дорослих, може бути доступним кожній людині незалежно від віку

Центральним поняттям, необхідним для аналізу різних сторін педагогічного (акмеологічного) проектування як досягнення більш високих вершин професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку, є «проект» [3].

Ретроспектива досліджень вказує на те, що саме поняття «проект» вперше виникає в Римській архітектурній школі XVI століття для означення ескізів, креслень. Поступово це поняття стало застосовуватись і в педагогічному значенні як самостійно виконане учнями завдання (лат. «projectus» – буквально (кинутий уперед) [4].

Ідея внесення в діяльність учня дослідницького стимулу для досягнення більш високої успішності навчання та власної самореалізації отримала свій відбиток у працях багатьох відомих філософів і педагогів (Я.А. Коменський, Ж-Ж. Руссо, І.Г. Песталлоці, Ф. Дінтер, А. Дістервег та інші). Проектно-ділові заняття, що так чи інакше мали елементи самопроектування, давали можливість розвивати розум, показувати промахи та помилки в досягненні мети, досягати реального і практичного результату, можливість самоздійснюватися [5].

У розвитку проектування як методу навчання та підготовки кадрів, що має акмеологічні можливості позитивного зростання свободи та творчості особистості, розвитку соціальної активності, емоційного збагачення, одержання кращого педагогічного результату, відповідного значення набуває досвід США (кінець XIX – початок XX століття), де американському суспільству потрібні були реалістичні, ініціативні, творчі заповзятливі сільськогосподарські працівники, інженери, педагоги.

Ідеї проектів, які не мали прямих акмеологічних цілей, але несли своєю сутністю розвивальні та креативні потенціали взагалі і в професійній освіті зокрема, у подальшому одержали розвиток у руслі теоретичних концепцій прагматичної педагогіки. У першій третині XX століття внесок у розвиток науково-методичного забезпечення проектної діяльності застосовувався в різних

галузях знань. Активно пропагуючи ідею активності, залучення підростаючого покоління до громадського життя і розглядаючи її як одну з найважливіших цілей виховання, Д. Дьюї пропонував будувати освіту як активну доцільну проектну діяльність дітей. Суть її полягає у вирішенні насущних життєвих, особистісно значущих для дитини проблем за допомогою дослідження навколишньої дійсності, здобуття нових знань і практичного їхнього застосування в реальному житті. Така діяльність, як правило, організовується на основі спільної праці, співробітництва дітей

Як свідчать дослідження, модель навчального процесу, створена Д. Дьюї, характеризується реальністю навчального матеріалу, цілісністю фізичної, розумової і емоційно-вольової сфер у пізнавальній діяльності дітей, опорою на самостійну активність дитини – навчання «робленням», проблемністю як основою розвитку критичного мислення, використанням різноманітної ігрової діяльності в навчанні (спонтанні ігри, що повторюють життя дорослих, організовані ігри, виготовлення іграшок, конструкторська робота, драматизація, рольові ігри й ін.).

Входження проектування в педагогічний контекст за часом збігається з розвитком дослідницьких і експериментальних форм навчання (перша чверть ХХ ст.). Серед методистів обговорюється питання доцільності, цінності дослідницьких методів у школі. Мається на увазі та робота, у процесі якої учень, безпосередньо спілкуючись з її об'єктом, значною мірою самостійності констатує новий, йому невідомий факт чи, співвідносячи ряд факторів, самостійно доходить нового для нього висновку і тим самим сходить на більш високий рівень інтелектуального і особистісного розвитку. Вважається обов'язковість дослідницьких процедур, які включають у себе постановку проблеми, вибір об'єкта, предмета, формулювання мети і гіпотези; дії у визначеній логіці, отримання результату і оцінку його достовірності, новизни, значущості. У педагогіці цього періоду проголошується активний початок навчання і практичний характер знання. При цьому мова йде про активність, яка спрямована на майбутнє.

Як педагогічна ідея, технологія і форма навчальної роботи метод проектів, що теж несе в собі елементи саморозвитку і самозростання особистості, отримав розповсюдження у першій третині ХХ ст., увібравши у себе евристичні, дослідницькі, експериментальні, навчальні джерела. Широкий науково-практичний пошук спричинило впровадження закордонних (Дальтон-план, метод проектів) і розробку нових форм і методів: комплексного методу, методу життєвих завдань, методу шукань, бригадно-лабораторної системи й інші. Різноманітні проекти витікали з тих чи інших життєвих завдань: освітніх (виробничих); споживчих, у тому числі пов'язаних з розвагами; проектів вирішення проблем чи інтелектуальних труднощів; проектів-вправ. Ідеї проектів реалізовувалися як у чисто виховній практиці, так і в процесі навчання як універсальний засіб для розвитку ініціативи, творчої самостійності, забезпечення зв'язку знань з життям, із працею, хоча при цьому робився наголос на ідейну направленість усіх проектів (ліквідація неграмотності, боротьба проти алкоголізму), а менше уваги приділялось навчальним проектам, що призводило до ослаблення загальноосвітнього змісту навчальної діяльності.

Від методу проектів педагогічна спільнота поступово переходить до проектного навчання (навчання за допомогою проектування, навчання у проекті), проектного виховання (О. Газман) і проективної освіти (Є. Ільїн). Проектне середовище набуває властивості освітнього середовища. Використання можливостей логіки створення типових проектів виступає в якості основного засобу навчання. Це потребує масового розповсюдження способів навчання, які мають дослідницьку, дослідно-експериментальну, проектну природу.

Поняття «проект», який застосовувався в методології педагогічної діяльності, використовував Г. Щедровицький у 1968 р. в праці «Педагогіка і логіка», яка у свій час не побачила світ, а була повністю опублікована тільки в 1994 р. У контексті трактування проект розумівся як спосіб існування, що заснований на здатності людини до безперервного творчого переусвідомлення

дійсності на основі задуму, що уже існував, прагнення до самоздійснення і самореалізації.

Досвід проектування розвитку суспільних систем у межах методології систем діяльності та проектування в управлінській процедурі (Г. Щедровицький, П. Щедровицький та інші), дали поштовх до перенесення методології проектування та його практичного застосування в галузь освіти (В. Слободчиков, Є. Ільїн, Н. Масюкова та інші).

Паралельно з цим у 70-ті рр. ХХ ст. проектувальний компонент був виділений у структурі діяльності педагога (Н. Кузьміна). Термінологічний апарат педагогіки доповнюється поняттями «педагогічне проектування», «проектний».

Слово «проектний», як зазначають науковці, походить від поняття «проект». Це слугує вказівкою на те, що предмет відноситься до системи дій, які здійснюються у межах проекту чи категоріально співвідносяться з контекстом проекту (проектний задум, проектна документація, проектний підхід, проектна культура), що співвідноситься з акмеологічним проектуванням у межах досягнення більш високих результатів.

Серед розмаїття видів проектування треба виділити поняття «педагогічне проектування», що уживається як збірне і об'єднує всі види проектної діяльності, суб'єктом яких може виступити педагог, вони здійснюються в педагогічних цілях, або їх результат має педагогічні наслідки [1].

Зміст педагогічного проектування припускає безпосереднє отримання продукту з властивостями, відповідними діапазону його можливого використання і функціонального призначення (стандарт початкової освіти, програма розвитку гімназії, навчальний план окремого факультету інституту чи університету).

Ми приймаємо те визначення педагогічного проектування в педагогічній літературі, яке трактується, в основному, як спосіб активізації буття в педагогічній дійсності, як шлях до підняття особистості на новий ступінь педагогічної майстерності. Об'єктом проектування в даному випадку

виступають ідеальні засоби: зміст, методи і форми педагогічної діяльності, особистість педагога (Л. Кондрашкова, Н. Кузьміна та інші).

Застосування педагогічного проектування в галузі навчання і виховання особливо активізується у другій половині 1990-х рр. у зв'язку з розвитком ідей стандартизації освіти в Україні.

На рубежі ХХ-ХХІ століть в Україні у зв'язку з реформуванням системи освіти постійно зростає інтерес до проектування, де причиною стає інший погляд на людину та її роль у суспільстві. Проектування як діяльність інтенсивно розвивається в межах інженерно-технічної діяльності, архітектури, будівництва. Логіка організації проектування передбачає попереднє опрацювання ідей, варіантів нового об'єкта, конструювання і моделювання частин і вузлів і сприяла безпосередньому їх виготовленню. Разом з тим принципово змінюється і погляд на освітні процеси у професійній підготовці середньої та вищої школи. У сучасній вищій школі педагогічне проектування поступово набуває характеристики акмеологічності, де організація активної самостійної діяльності студентів, починає спрямовуватися на вирішення значущих проблем особистості, її сходження до більш високих щаблів, до її «акме», а сама проектна діяльність виступає у якості специфічного способу розвитку особистості (О. Березюк, В. Жуков, Л. Кондрашкова, А. Лігоцький, В. Монахов, А. Ніжніков та інші).

У межах науки акмеології проектна діяльність хоча і виступає засобом навчання та виховання, виконуючи допоміжну роль по відношенню до інших видів педагогічної діяльності (виконання дипломних та курсових проектів студентів), саме проектування може бути формою організації і в той час розвитку педагогічної взаємодії в часі, розпадаючись на дві відносно самостійні лінії діяльності викладачів і студентів. Проект у даному разі може розглядатися як висновок духовно-перетворюючої діяльності (М. Каган), як мета і результат проектування особистості педагога. У загальному плані проект – це обмежена цілеспрямована зміна окремої системи з установленими вимогами до якості результатів, забезпечення якісних змін як у педагога. так і в дітей, можливими

рамками витрати засобів і ресурсів і специфічною організацією (В. Бурков, Д. Новиков). Матеріалом для такого конструювання його досягнення слугують знакові форми: теорії, моделі, поняття, формули, алгоритми, парадигми.

Разом з тим, виходячи з процесу проектування науки і інженерії, педагогічне (акмеологічне) проектування ввібрало в себе створення образу майбутнього явища або особистості способом попереднього його осмислення та прогнозування. У цьому контексті проектування – це процес створення проекту, тобто, прототипу, прообразу, який пропонується, або можливого об'єкта, становища, попереднього перетворення замисленого в реальному продукті – більш високого щабля професіоналізму особистості. Це діяльність обдумування того, що повинно бути, де є важливою настанова на ціле-ціннісне уявлення по майбутнє становище особистості, прагнення до реальності майбутнього через вихід у мисленні за межі сучасного. Слід враховувати і той фактор, що здібність майбутнього спеціаліста освіти прогнозувати результат діяльності, що проявляється у психічних новоутвореннях особистості, індивідуальності (своїх і дітей), володіння стратегіями і технологіями підготовки дітей до життєдіяльності у суспільстві, здібність до саморефлексії дасть можливість створювати власні авторські системи професійної роботи, що свідчить про зростаючий професіоналізм [3].

В останні роки в українській та зарубіжній педагогіці проектування можна розглядати як: специфічний вид діяльності: науково-практичний метод вивчення і перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки); форма породження інновацій, управлінську процедуру, що тісно пов'язане з особистісно-професійним розвитком особистості. Численні дослідження прямо вказують на акмеологічність процедури проектування. (Т. Бабкіна, М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова, Л. Кондрашкова, А. Ніжніков, А. Панфілова, В. Семиченко та інші).

У межах даного дослідження, враховуючи дослідження М. Горчакової-Сибірської, І. Колеснікової, Л. Кондрашкової, ми розуміємо акмеологічний проект досягнення професійної компетентності майбутнього вихователя дітей

дошкільного віку як комплекс взаємопов'язаних заходів з досягнення професійного «акме» за цілеспрямованими змінами педагогічної системи протягом даного періоду часу, з орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів і специфікою організації; розробленою технологією і структурою дій для реалізації зазначеного конкретного завдання з уточненням ролі і місця кожної дії, необхідних для ефективності всієї системи дій [3, с.22]. Проект тут виступає екраном, куди проектуються різноманітні уявлення і очікування з приводу об'єкта, стають очевидними діагностики можливостей поступального особистісно-професійного розвитку людини.

У літературі, присвяченій проектуванню, можна зустріти ще одне специфічне поняття – проектність, яке стало одним із елементів акмеологічного підходу в нашій роботі. У контексті «об'ємного» трактування проекту проектність розглядається як особливий спосіб існування, оснований на здатності людини «до безперервного творчого переусвідомлення дійсності на основі задуму, який уже існує» [3, с.24].

В енциклопедичній літературі слово «проективний» трактується як поняття «проекція», як процедура просторового, зорового, психологічного переносу властивостей одного об'єкта на інший. У межах проектування людська свідомість переносить, проектує образ (властивості, характеристики) об'єкта, який існує подумки, в реальну практику у вигляді методик, процедур тощо. У даній роботі це поняття стосується конкретної технології акмеологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку [6].

Проектна освіта, як вважають численні дослідження, орієнтує молодь на формування власного погляду не тільки на світ, навколишню дійсність, на зміст свого навчання. Освіта трактується в даному випадку як акмеологічне проектування людиною життєдіяльності, а галузь освіти – як галузь соціального життя, де створюються умови для такого проектування. Сенси проектування – не стільки в передачі учневі (студенту) досвіду минулого, скільки в розширенні його власного досвіду, що забезпечує його особистісне і професійне зростання.

(А. Лігоцький, В. Монахов та інші).

Слід відмітити, що в сенсі застосування дефініцій було враховано, що поняття «проектна діяльність» тісно пов'язане з поняттями «прогнозування», «конструювання» і «моделювання», і, як правило, вони стають складовими проекту особистісно-професійного розвитку. Прогнозування, виходячи з довідкових даних, є різновидом наукового передбачення, спеціальним дослідженням перспектив якого-небудь явища, імовірною науковою думкою про можливі стани явища в майбутньому (В. Бедерханова, І. Колеснікова та інші). Беручи до уваги це визначення, треба звернути увагу на те, що проектування і прогнозування мають загальні цілі і орієнтацію на досягнення результатів. Особливого значення у цьому напрямі набуває пошукове прогнозування як пошук перспективних проблем, що підлягають вирішенню, та як знаходження можливих шляхів вирішення проблем з орієнтацією на задані критерії. Прогнозування займає важливе місце в проектуванні для формування обґрунтованої думки про перспективи, можливі стани того чи іншого об'єкта або явища в майбутньому [7].

Конструювання і проектування разом виступають як послідовні етапи наближення задуму до його реалізації. У процесі конструювання розробляються деталі, елементи проектного об'єкта, а при проектуванні створюється система взаємозв'язків цих елементів, розробляється і оформляється проект (Н. Астаф'єва, Л. Гребенюк, А. Беляєва, Б. Гершунський, Е. Заїр-Бек, А. Кузнецов, Л. Ступнікова та інші).

Проектування пов'язане і з моделюванням як методом дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах – моделях.

Модель (від лати. «modulus» – міра, зразок, норма) – це штучно створений зразок у вигляді схеми, опису, фізичних конструкцій або формул, подібний до досліджуваного об'єкта (явища) і що відображає або відтворює в простішому вигляді структуру, властивості і відношення між елементами об'єкта (явища) [8].

Моделювання у межах проектування допомагає уявити і перетворювати об'єкти, явища, процеси, яких немає в реальності або вони з якихось причин

недоступні, оперувати з ними, визначаючи стійкі властивості, виділяти окремі сутнісні аспекти проєктованих об'єктів, явищ і процесів і піддавати їх більш серйозному логічному аналізу (А. Панфілова, В. Семиченко та інші).

Серед позитивних факторів проєктної діяльності, що спрямована на акмеологічне зростання особистості, на основі свідчень сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень виявимо прагнення змінити недосконалу дійсність (сьогодення) і тим самим наблизити майбутнє. При цьому відбувається зміна людей, що здійснюють проєкт. Дослідження свідчать, що в проєктній діяльності паралельно з безпосереднім результатом (створенням проєкту) забезпечується засвоєння нових знань, формування нових уявлень, поява нових сенсів, цінностей. Це пов'язано з одержанням нової інформації, освоєнням нового вигляду активності, з переживанням позиції творця. За рахунок цього включення в проєктну діяльність змінює позицію людини будь-якого віку, перетворюючи її на суб'єктну форму участі в перетворенні навколишнього світу і самовдосконалення.

Проєктна діяльність стає засобом розвитку і саморозвитку як специфічних проєктувальних здібностей, так і особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії дітей і дорослих. На кожному етапі проєктної діяльності, як зазначають вчені, крім запланованого продукту, формуються певні особистісні прирости, що виражається у динаміці цінностей, норм, настанов [9].

Для організації процесу підготовки фахівців дошкільної освіти врахуємо, що проєктування, складаючись з дій, які є фрагментами різних видів діяльності, відкриває розвивальний потенціал на кожному з етапів реалізації проєкту в діагностичних, прогностичних, оцінних діях, пов'язаних з плануванням, супроводом, підтримкою, управлінням, спілкуванням, експертизою [10, с. 108].

У сучасних педагогічних дослідженнях виокремлюються функції проєктної діяльності, основними з яких можна назвати дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворюючу, нормуючу (І. Колеснікова).

Підкреслюючи багатофункціональність проектної діяльності, вчені зазначають, що вона може проявлятися у вигляді засобу навчання (виховання), відіграючи допоміжну роль по відношенню до інших видів педагогічної діяльності, наприклад, виконання навчальних (дипломних, курсових) проектів; процедури в іншій діяльності; форми інноваційного розвитку того чи іншого педагогічного об'єкта (системи, процесу, явища); акмеологічного становлення педагога чи майбутнього педагога під час його професійного зростання.

Аналіз робіт В. Бедерханової, Г. Щедровицького, В. Слободчикова, що розглядають різні види проектування, дозволяє виділити з них психолого-педагогічне проектування, яке припускає побудову моделей процесів, пов'язаних з перетворенням особи і міжособистісних відносин, виходячи з особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкуванні. У центрі його уваги опиняється педагогічний процес як такий; умови ефективного навчання і виховання, педагогічні технології; форми взаємодії, способи самопроектування особи.

Аналіз наукових досліджень з проблеми проектування дозволив виокремити в акмеологічному проектуванні принципи (регулятори), що нормують професійне зростання компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, об'єктивно зумовлені природою проектування і що тим самим визначають приналежність тих або інших дій педагога до проектної сфери (І. Колеснікова М. Горчакова-Сибірська та інші).

Акмеологічне зростання професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку може бути підпорядковане декільком принципам, що визначені у педагогічній літературі: принцип прогностичності, принцип покроковості, принцип нормування, принцип зворотного зв'язку, принцип продуктивності, принцип культурної аналогії, принцип саморозвитку [1].

Принцип прогностичності обумовлений природою проектування та орієнтований на майбутній стан професійної компетентності, створення її інноваційних зразків. У цьому сенсі проект може бути визначений як покрокове

здійснення потрібного майбутнього. Принцип покроковості (поетапності) припускає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети і образу дій. Від нього – до програми дій і її реалізації. Причому кожна подальша дія ґрунтується на результатах попереднього. Принцип нормування вимагає обов'язковості проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, у першу чергу пов'язаних з різними формами організації мислення. Принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність і відповідним чином коректувати дії. Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість. Принцип культурної аналогії указує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам, досягненням людства. Принцип саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні активності, так і породження нових проектів у результаті реалізації поставленої мети. Рішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування [1].

У роботах вчених співзвучно з нашим дослідженням виділяються вимоги успішного педагогічного акмеологічного проектування. До основних вимог можна віднести контекстність як представлення предмета проектування не ізольовано, а в співвідношенні з певним контекстом (контекстами); активність учасників проектування у виразі емоційно-ціннісного добровільного включення в проект, участі в обговоренні акмеологічних проектних проблем тощо. Вимога реалістичності пов'язана із забезпеченням гарантій досяжності проектних цілей та ресурсів. Керованість як вимога полягає в управлінні проектом через проектну дисципліну, пов'язану з регламентацією дій, змістовною і технологічною визначеністю виконуваних процедур. Значне місце посідає перетворюючий характер проектування та його варіативність.

У руслі розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів, які будуть працювати з дошкільниками, звернемо увагу на

спільну проєктувальну діяльність дітей і дорослих. Проєктна діяльність тут відкриває можливість взаємовдосконалення. Кожен учасник проєктування при цьому стає для іншого своєрідним каталізатором для цього.

Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду свідчить, що самопроєктування може формуватися зі старшого дошкільного віку. Воно приводить до взаємного зростання професіоналізму педагога та проєктної компетентності дитини. Учені при цьому відзначають відмінності в підході дітей і дорослих до проєктування, а саме: діти часто працюють у міфологічному просторі, їх рух іде з майбутнього в сьогодення, на відміну від дорослого, який рухається від минулого до майбутньому, виділяючи у минулому розриви і проблеми. Звичайно, роль і позиція дитини в процесі проєктування варіативні. Дитина здатна виступати як замовник, як безпосередній активний учасник проєктувальної діяльності, як експерт по відношенню до діяльності і її результатів. Усе це враховується у дослідженні.

Акмеологічність проєктувальної діяльності дитини проявляється у висуненні власного варіанту мети, узгодженні своїх цілей і цінностей з цілями і цінностями інших людей, оприлюдненні своїх труднощів і проблем, спроб знайти їх причини в самому собі; умінні виявляти свою самостійність («самозвеличення»), працювати спільно і коректувати свої дії на основі зворотного зв'язку.

Діяльність проєктування як педагога, так і дітей відбувається у контексті поетапної освітньої стратегії. Це передбачає наявність визначених послідовних етапів, стадій розгортання проєкту в часі та просторі, нормування проходження кожного з етапів, покрокового встановлення зворотного зв'язку.

Логіка педагогічного проєктування як заздалегідь продумана поетапна послідовність показана в роботах І. Колеснікової, Н. Масюкової, Е. Заір-Бека, В. Родіонова, В. Серікова та інших вчених.

Аналіз цих підходів дає підставу, не відкидаючи цінність кожного, ідучи за І. Колесніковою, в межах акмеологічного проєктування формування професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку

«укрупнити» ці етапи. При чому треба мати на увазі те, що всередині кожного з цих етапів виділяються певні процедури, складові.

Таким чином, основними в проєктивній діяльності педагога є: передпроектний етап (попередній, або стартовий); етап реалізації проєкту; етап рефлексії, післяпроектний етап. Ці етапи можуть розумітися як підготовчий, процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний.

Передпроектний (підготовчий етап) у науковій літературі розглядається як складний та той, що має свою логіку. Перш за все акт проєктування стимулюється «знанням про недосконалість» тієї або іншої галузі дійсності, що передбачає попереднє вивчення навколишнього світу: що саме нас не влаштовує в навколишньому світі, в природному або соціальному середовищі, в людях, нарешті, в самих собі; які освітні (педагогічні, соціальні, інші) можливості і ресурси є в наявності для внесення бажаних змін; які можуть бути наслідки втручання в існуючий стан речей. Це реалізується в діагностиці, що є основним джерелом народження проєктного задуму (діагностика реальної ситуації, її кількісна і якісна оцінка; виділення «больових точок», введення проєктних обмежень: цільових, тимчасових, фінансових, ресурсних; залучення партнерів; обговорення різного ступеня наукової глибини: від рівня здорового глузду до застосування чітких математичних методів і методик).

Учені зазначають, що в передпроектному кроці необхідна наявність у свідомості не тільки оцінних знань про реальний стан передбачуваного об'єкта перетворення, але й ідеального образу об'єкта, здатного стати цільовим орієнтиром в майбутній професійно-педагогічній діяльності. В індивідуальній або сукупній свідомості такий образ виступає у вигляді моделі, ідеалу, перспективи життєдіяльності і відображає попередні уявлення про цілі і кінцевий результат проєктної діяльності (І. Колеснікова, Є. Заїр-Бек та інші).

Створивши бажаний образ об'єкта проєктування, вчені зазначають, що слід співвіднести сьогодення і майбутнє його стану, побачити його в накресленій перспективі. При цьому можуть бути використані стандартні методи і методики

прогнозування; проведена вільна фіксація потоку вражень, «винайдені» власні способи передбачення професійного «акме».

Невід'ємною частиною проектної діяльності в сучасних дослідженнях виокремлюється процедура проблематизації, яка полягає в допомозі педагога студентам, учням побачити у навколишній діяльності протиріччя та сформулювати на його основі свою проблему, яку було б цікаво розв'язати. Під час обговорення формується загальне поле проблем, а під час їх аналізу вибудовується предмет проектування, конкретизація того, що хочемо створити. При цьому на перший план виходить важливість виділення пріоритетних проблем, розв'язанню яких дозволить сприяти розвиток ситуації, процесу, системи, особистості [11].

Після того, як сформовані образ і мета, формулюються завдання та процедури проектування (теоретичне моделювання методів і засобів вирішення поставлених завдань, оцінка умов реалізації проекту, розробка етапів вирішення конкретних завдань проектування, аналіз варіантів, узагальнення одержаних результатів та конструювання передбачуваного результату).

В акмеологічному проектуванні великого значення в багатьох дослідженнях надається складанню відповідної програми (плану).

Планування пов'язане з розробкою плану досягнення поставленої мети. Програма – особливий вид проекту, що виконує в першу чергу конструктивну функцію, коли пріоритетним стає вибудовування конкретних дій, направлених на досягнення визначеної зовнішності предмета проектування. У структуру програми входять відомості про цілі, уявний продукт, засоби його отримання, а також про об'єкти перетворення і процедурах управлінської діяльності в рамках проектування.

Зупинимось на тих дослідженнях, що виділяють декілька типів планування, серед яких основними є стратегічне, структурно-змістовне і змістовно-організаційне. У руслі нашої роботи зазначимо, що структурно-змістовий план є коротким переліком змісту проекту. Залежно від змісту можна визначити види плану: план письмової (опублікованої) роботи (твори, статті,

книги тощо) відображає структуру змісту твору, порядок його викладу; сценарний план – короткий виклад змісту сценарію; навчальний план (установи освіти або структурного підрозділу) – перелік навчальних дисциплін, що відображає зміст освітнього процесу позитивної самозміни особистості, і збудований за тематичними блоками окремо для кожної вікової категорії або ступеня навчання; навчальний тематичний план – перелік тем, збудований в логіці поступового ускладнення і спрямований на професійне удосконалення та відображає обсяг навчального курсу і порядок викладу, викладення змісту. За різними параметрами можна виділити такі види плану, які можуть бути застосовані у даному дослідженні: за масштабом планованої діяльності (комплексний (загальний) план: планується діяльність у всіх її напрямках і видах; тематичний план: планується один напрям або вид діяльності; наочний (конкретний) план: планується одна конкретна справа (план конференції, план заняття, план підготовки і проведення заходу); за тривалістю планованого періоду в акмеологічному зростанні особистості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти може застосовуватися довгостроковий (перспективний) план на тривалий період часу; етапний (періодичний) план на середню перспективу: планується певний етап діяльності; короткостроковий план на найближчу перспективу; оперативний план конкретних найближчих дій. Ці плани взаємозв'язані, кожен подальший конкретизує, уточнює, коректує попередній [12].

Акмеологічне проектування, залежно від суб'єкта, може нести в собі індивідуальне чи колективне планування. У плані (програмі) реалізації проекту мають бути відображені контури того шляху, який повинен бути пройдений його учасниками. Проте проектна діяльність припускає постійну корекцію дій на основі зворотного зв'язку, зіставлення первинного задуму і проміжних результатів реального просування до мети.

Завершення передпроектного етапу може бути представленим у кресленні, словесному описі принципів діяльності.

Через призму даного параграфу розглянемо трактування етапу реалізації проекту, де кожний з учасників може цілком усвідомлено приступати до реалізації намічених дій і послідовного вирішення поставлених завдань. Він визначений логікою створення або перетворення предмета проектування і завжди виявляється співвіднесеним з конкретним завданням через відповідальне його здійснення. Особливість діяльності в проекті така, що тільки за умови виконання кожного із завдань і подальшого «обміну» отриманими результатами між учасниками з'являється можливість подальшого просування педагогічного проектування до вершин професіоналізму через усвідомлення термінів, передбачуваних результатів.

Майбутній педагог у разі труднощів при виконанні завдання (вирішення питання) завжди може отримати допомогу і підтримку, яку можуть подати викладач, тьютор, науковий консультант, інформаційно-пошукові бази, навчальні матеріали, допомога близьких людей, що володіють необхідним життєвим або професійним досвідом тощо.

Великого значення набуває наявність в учасників педагогічного проектування настанова на критичне ставлення до своїх дій, уміння у педагогічному проектуванні сприймати спостерігачів (супервайзерів), експертів або інших «супровідних» осіб, всебічне обговорення за участю аналітиків і експертів.

Прийнятним для педагогічного (акмеологічного проектування) є включення цей в етап процедури апробації продукту, що дозволяє «випробувати» його спочатку як у заданих, так і у варіативних умовах, наприклад, протягом педагогічної практики. Елементами такого випробування можна вважати сценарій заняття в дошкільному навчальному закладі, спроектований студентами педагогічного закладу вищої освіти, реалізацію себе як зростаючого професіонала на практиці в різних групах дошкільних навчальних закладів.

Етап рефлексії в досягненні життєвої вершини, розквіту, досконалості, розкриття усіх якостей особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку продовжує безпосередню роботу з втілення первинного задуму.

Ми виходимо з того, що рефлексія (від лат. «reflexio» – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія – це не тільки знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють особливості, емоційні переживання і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення, процеси, що підлягають рефлексії [4]. Адекватна рефлексія може проводитися на основі залучення незалежних експертів, у ході (само) оцінки результатів проекту відповідно до вибраних критеріїв; у ході рефлексії з приводу успішності і цілісності проектування як спільної діяльності, включаючи її цілі, зміст, форми, способи здійснення.

Рефлексія на виході з педагогічного (акмеологічного) проектування – це звернення учасників до себе і один до одного в новій якості, з висоти набутого досвіду спільної діяльності. Це бачення себе з іншого боку – «тут і зараз». Це і ретроспективний погляд на пройдений шлях, це і погляд у майбутнє. Організація процедури рефлексії припускає вибір предмета рефлексії, важливого для основного числа учасників, визначення типу майбутньої рефлексії і її категоріального контексту; прогнозування способів утримування позиції «активного споглядання» на період, необхідний для повноти акту рефлексії; формування психологічної готовності прийняти будь-яку, навіть критичну думку, отриману в ході діяльності рефлексії.

Післяпроектний (узагальнювальний) етап визначає об'єктивну життєздатність педагогічного проектування і подальшу долю отриманого проектного «продукту» – вищого щабля професійної компетентності майбутнього спеціаліста через перехід до нових життєвих вершин, через інтеграцію з іншими видами і формами акмеологічного проектування, початок переходу на інші рівні (адміністративний, федеральний, міжнародний) [13].

Таким чином, у структуру акмеологічного підходу до професійної компетентності вихователів ЗДО може бути внесена етапність, співзвучна з

освітнім, педагогічним проектуванням, спрямованим на досягнення більш високих ступенів професійного «акме». Перший етап – підготовчий як передпроектний етап (його ще називають попереднім, або стартовим); другий процесуальний; третій – рефлексивний; останній – узагальнювальний (післяпроектний).

Програмою підготовки магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачено вивчення дисципліни «Технології навчання дисциплін природознавчого циклу з методикою викладання у вищій школі». Мета вивчення навчальної дисципліни – підготовка фахівців до організації вивчення дисциплін природознавчого циклу відповідно до державних стандартів, встановлених освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки спеціалістів вищезазначеного фахового спрямування. Завданнями викладача, реалізація яких забезпечить досягнення цієї мети, є: ознайомлення студентів з специфікою методики викладання дисциплін природознавчого циклу в системі підготовки фахівців дошкільної освіти освітнього ступеню «Бакалавр»; поглиблення знань студентів про методи та форми викладання природничих дисциплін ; формування системного уявлення про організацію позааудиторної роботи з природознавства; виховання в них переконання у необхідності якісної організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі та методичного забезпечення; вироблення у студентів уміння проектувати, аналізувати організаційні форми роботи у вищому навчальному закладі, користуватися діагностичними методиками ; формування навичок діяти відповідно своїх професійних обов'язків у конкретних ситуаціях; уміння використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності [14].

У контексті змістового наповнення дисципліни підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до проектування навчально-виховної діяльності розглядається як процес, результативність якого визначається за допомогою розроблених критеріїв готовності: 1) когнітивний, який характеризує якість змістовної підготовки; 2) операційний, що визначає якість операційно-

технологічної підготовки; 3) особистісно-рефлексивний, що є характеристикою якості особистісно-рефлексивної підготовки.

Показниками когнітивного критерію є наявність знань студента педагогічного навчального закладу про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; про психофізіологічні та вікові особливості дошкільників, закономірності їх пізнавальної діяльності, виховання та розвитку; теоретичні основи педагогіки та психології; дисциплін природознавчого циклу («Методика ознайомлення з природою з практикумом з природознавства», «Основи природознавства з методикою», «Технології екологічного виховання дошкільників»), а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Показниками операційного критерію є сформованість умінь виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування навчально-виховної діяльності.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію визначено: проєктне бачення світу; відкритість свідомості до нововведень; розвиненість проєктного мислення, проєктної уяви та володіння логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); наявність креативних здібностей; адекватна оцінка та самооцінка; сформованість професійно-значущих якостей особистості.

Перелічені критерії готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до проектування навчально-виховної діяльності служать вихідним моментом для визначення рівнів їх готовності до зазначеного виду діяльності, які характеризуються як високий (творчий), середній (репродуктивний), низький (початковий).

Високий рівень є характерним для студентів, які усвідомлюють значущість проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; мають повні та глибокі знання змісту, специфіки та функцій проектування навчально-виховної діяльності; психофізіологічних та вікових особливостей дітей дошкільного віку,

закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології, основ природознавства з методикою; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя. Такі студенти правильно відтворюють логіку практичних дій та операцій в межах алгоритму проектування навчально-виховної діяльності, усвідомлюють причини зв'язку між ними. Властивим для них є прагнення до рефлексії професійного становлення, вільне володіння аналітико-рефлексивними вміннями та логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); вияв професійно-значущих якостей особистості, що характеризує спрямованість на успішну професійну

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що акмеологічний підхід своєю сутністю і структурою може вирішити низку проблемних професійних ситуацій упродовж досягнення професійного «акме» майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, дасть можливість сходження їх професійної компетентності до більш високих щаблів. Поряд з цим це питання має значні педагогічні можливості, які можна висвітлити у процесі подальших науково-педагогічних розвідок.

2.10. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників

Актуальність дослідження визначається пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті щодо гуманізації освіти, концептуальними положеннями Базового компоненту дошкільної освіти, що об'єктивно зумовлюють пошук нових освітніх стратегій. Серед цих пошуків важливе місце посідає проблема підвищення ефективності роботи вихователів дошкільних навчальних закладів з підготовки дошкільників до навчання в початковій школі, складовою якої є наявність у них елементарних математичних уявлень.

Різні аспекти формування в дітей елементарних математичних уявлень висвітлені в працях Н. Баглаєвої, Ф. Блехер, Л. Глаголевої, В. Кемниць, З. Лебедевої, Т. Степанової, К. Щербакової та інших науковців. Створено

ефективні методики формування в дошкільників операцій лічби (Г. Леушина, М. Макляк, Н. Менчинська, Н. Непомняща, З. Пігулевська, Г. Усова), особливостей сприйняття геометричних фігур і форм (З. Богуславська, О. Запорожець, Г. Кислюк, Є. Корзакова, В. Сохіна), обґрунтовано методичне забезпечення ігрової діяльності дітей з математики (В. Ізгаршева, Л. Островська), досліджено особливості взаємодії дітей у процесі ігрової діяльності з математичним змістом (З. Богуславська, Л. Венгер, М. Касабуцький, В. Колечко, О. Смирнова, Г. Соколов, А. Столяр, Т. Чеботаренко), визначено наступність між дошкільним закладом і початковою школою з навчання дітей математики (О. Гришко, Т. Маслова, С. Скворцова) [6].

Учені наголошують про необхідність спеціальної підготовки студентів до формування в дітей елементарних математичних уявлень (А. Белошиста, Л. Гайдаржийська, Т. Жаровцева, С. Скворцова, Т. Степанова). Зважаючи на це, обґрунтовано дидактичні засади формування математичних знань у процесі підготовки майбутніх педагогів (О. Грибанова, А. Столяр). Натомість у дослідженнях не розглядається зв'язок ефективності роботи з математичної підготовки дітей дошкільного віку з базовими математичними знаннями вихователів, які вони отримали за програмою загальноосвітньої школи. Вважається, що за своїм змістом і рівнем опанування вони є достатніми для навчання дітей дошкільного віку елементарної математики. Однак практика засвідчує, що недостатність базової математичної підготовки студентів негативно позначаються на якості сформованих у дошкільників елементарних математичних уявлень [6].

Зважаючи на значущість базової математичної освіти вихователя для його професійної діяльності з формування в дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень, недостатню науково-теоретичну і методичну розробку цієї проблеми, **метою** параграфа є аналіз навчальних форм роботи з студентами, які сприяють формуванню професійних умінь і навичок під час вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників».

Необхідність удосконалення підготовки майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників обумовлена зміною концепції дошкільного виховання, а саме – зміною змісту та стратегії навчання дітей елементам математики. Сучасне навчання математики орієнтоване на раннє формування елементарних математичних уявлень, введення дітей у світ математичної логіки, розвиток самостійності мислення, засвоєння основ для формування теоретичного мислення, яке необхідне для навчання у початкових класах школи, поєднання практичної й ігрової діяльності.

Вченими були проведені ґрунтовні дослідження з проблем математичного розвитку дошкільників, де увага акцентувалася на формуванні у дітей математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі і часі (Р. Березіна, Л. Гайдаржійська, В. Колечко, З. Лебедєва, Г. Леушина, К. Назаренко, Т. Степанова, А. Столяр, К. Щербакова та ін.), проблем розвитку пізнавальних інтересів та активності (О. Брежнєва, Л. Лохвицька та ін.), самостійності, оцінно-контрольних дій (О. Анищенко, О. Фунтікова та ін.), комплексного підходу до математичного розвитку дошкільників (Н. Баглаєва), формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку (Л. Зайцева) [1-4].

Різними аспектами підготовки вихователя до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників займались В. Абашина, А. Белошиста [1; 3].

Цікаві дослідження, які присвячені формуванню особистості вчителя, структурі й закономірностям його психолого-педагогічної діяльності (О. Абдулліна, М. Кузьміна, В. Слостенін, Л. Сірін, Є. Таланчук, А. Щербаков та ін.).

Психолого-педагогічні основи процесу формування окремих професійно значимих умінь і навиків вихователя дошкільного закладу розкриті в роботах І. Ерофєєвої, М. Ковардалової, М. Пінчук, Л. Самбаренко, Л. Семушиної, Н. Ставрїнової та ін. Але проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування основ логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку, до

впровадження інноваційних технологій при формуванні елементарних математичних уявлень у дошкільників поки що не знайшли належного дослідження.

Спостереження, проведені у закладах дошкільної освіти, показали, що математичний розвиток у садках дуже часто зводиться до формування у дітей деяких математичних понять і уявлень. При цьому недостатньо уваги приділяється формуванню логічних структур мислення, зв'язку математичної освіти з духовним життям дитини і її практичним досвідом, що не відповідає замовленню суспільства.

У відповідності із практикою, яка склалася впродовж тривалого часу проведення здебільшого фронтальних форм роботи з дітьми, вихователі у більшій мірі орієнтовані на проведення навчальних занять, а не на цілеспрямований вплив на математичний розвиток кожної дитини у процесі повсякденного спілкування з нею.

Однією з причин вищезгаданих недоліків математичної освіти, на наш погляд, є недостатня професійна готовність майбутніх вихователів до формування основ логіко-математичного мислення у дітей дошкільного віку.

Сучасний етап підготовки майбутніх вихователів до формування основ логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку вимагає не тільки глибокого теоретичного усвідомлення ролі цього процесу в розвитку особистості, а й практичної готовності майбутніх вихователів до нього.

Розв'язанню поставленої проблеми сприяють дослідно-експериментальні зміни у підготовці майбутніх вихователів до формування основ логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку, які мають забезпечити теоретичну і практичну готовність студентів до означеного виду педагогічної діяльності.

Вважаємо, що для цілеспрямованого системного формування вмінь вихователів проводити роботу з формування основ логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку є вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Метою курсу є:

- наукове розуміння процесу навчання як активної діяльності, спрямованої на математичний розвиток дитини;

- перехід від репродуктивного типу навчання до розвиваючого, яке передбачає перебудову всієї системи освітньої роботи в дитячому садку з урахуванням інтересів і пізнавальних можливостей кожної дитини;

- варіативність програм і методичного забезпечення, які передбачають диференціацію й індивідуалізацію навчання, і досить високий рівень розвитку дітей.

У цьому контексті мета навчання полягає в забезпеченні розвитку дитини і розглядається як можливість опанування нею знань і використання їх в житті.

Керуючись цією метою вихователь розкриває перед дитиною засоби і способи пізнання світу, формує основу особистісної культури, в тому числі основу культури пізнання. У цих умовах значно зростають вимоги до професійної підготовки вихователя, усвідомлення ним суті математичного розвитку дошкільників, розуміння тих вимог, які є в змінах в особистості дитини під впливом навчання і виховання, коли враховуються не тільки вікові, а й індивідуальні особливості дітей.

Даний курс передбачає лекційні, практичні, лабораторні заняття, а також самостійну роботу студентів. Вивчення курсу проводиться у вищих навчальних педагогічних закладах упродовж четвертого семестру, оскільки студенти набули уже базових знань з педагогіки, основ педагогічної майстерності.

Фундамент даного курсу становлять знання та практичні уміння студентів з вище зазначених дисциплін, педагогічне осмислення сучасної системи дошкільної освіти.

Матеріал спецкурсу стане у нагоді під час педагогічної практики на 3 і 4 курсах.

Особливості психології професій і психології професійного самовизначення намагалися досліджувати М. І. Губанов і Л. О. Кандибович, З. Ф. Зеер і Є. О. Клімов. Дуже цінними для нашого дослідження є думки

М. Д'яченко та Л. Кандибович про те, що професійне самовизначення пов'язане не тільки з минулим досвідом людини, але й бере участь у формуванні образу «Я» майбутнього спеціаліста й спрямоване в майбутнє. Ми вважаємо, що це обумовлює особливості розвитку особистості майбутнього вихователя – докорінні перетворення у формуванні, розвитку та вдосконаленні його професійних мотивів, зокрема у ставленні до опанування знань з елементарної математики, що суттєво впливає на зміну навчальної діяльності студента. При цьому, оновлена мотивація стає рушійною силою процесу самовдосконалення і професійної підготовки. «Широта мотивів розкривається у різноманітності мотиваційних факторів: мотивів, потреб, цілей, значень тощо [7, с. 269].

Важливу роль у даному процесі відіграє і вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Стратегічною метою даного курсу є формування готовності студентів до математичного розвитку дітей, як складного інтегративного утворення в єдності його компонентів (змістовного, діяльнісного та мотиваційного).

Реалізація цієї мети досягається через набуття студентами знань з проблем математичного розвитку дітей дошкільного віку; ознайомлення з сучасними підходами до аналізу проблем і розробками методичних основ математичного розвитку дошкільників; засвоєння необхідного обсягу психолого-педагогічних і спеціальних знань; формування професійно- педагогічних умінь і навичок.

Засвоєння змісту знань здійснюється при ознайомлення студентів зі своєрідністю, особливостями математичного розвитку дітей дошкільного віку; розкритті ролі математичного розвитку у становленні особистості дитини, прилученні до сучасного світу, його цінностей; визначенні мети і завдань математичного розвитку, їх конкретизації і послідовного вирішення на різних вікових етапах; виявленні педагогічних умов математичного розвитку дошкільників у дитячому садку; розкритті альтернативних підходів до методики математичного розвитку дітей.

Під час вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» мають місце такі форми організації освітнього процесу, як: лекції, семінари, практичні заняття, педагогічна практика, науково-практичні конференції, науково-дослідна робота студентів (написання і захист курсових).

Лекції, семінари та практичні заняття є інформаційно-методичною базою для виконання дослідницької роботи та проходження педагогічної практики.

Розвитку професійних умінь студентів сприяє використання поряд з традиційними лекціями: лекцій проблемного характеру, лекцій із запланованою помилкою, лекцій з поточним контролем, лекцій прес- конференцій.

Семінарські заняття є формою поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння професійними вміннями в області керівництва математичним розвитком дітей. Головна мета семінарських занять полягає в забезпеченні студентів можливістю оволодіти навичками і вміннями для здійснення математичного розвитку дошкільників .

Варто зазначити, що важливу роль у формуванні навичок професійної діяльності мають семінари, які проводяться у формі дискусій. Ця форма передбачає діалогічне спілкування учасників, в процесі якого, через спільну участь, обговорюються і вирішуються теоретичні та практичні проблеми курсу. Кожен з учасників дискусії прагне точно висловлювати свої думки, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію. В якості складової частини семінару-дискусії мають місце елементи «мозкового штурму», «ділової гри». У першому випадку учасники семінару намагаються висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім з них виділяються головні, які найбільше заслуговують на увагу. Саме вони далі обговорюються і розвиваються. У другому випадку семінар отримує рольову «установку»: студентам на вибір пропонуються ролі, залежно від того, який матеріал обговорюється.

З метою активізації інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності проводяться семінари спільно з працівниками закладів дошкільної

освіти. На семінари запрошуються фахівці, які виступають з розповідями про різноманітні варіанти організації занять з математики з дітьми дошкільного віку. Розповідь ілюструється показом науково- методичної літератури, конспектами і розробками занять з математичного розвитку дітей, записані на відеокамеру. Перегляд відеоматеріалу супроводжується коментарями фахівця. Така форма роботи виявляється для них надзвичайно корисною.

Варто зазначити, що проведення аудиторних практичних занять, на яких формуються вміння і навички, складові готовності майбутніх вихователів до математичного розвитку дошкільників, визначає зміст діяльності студентів, який полягає в наступному:

- складання конспектів занять, ігор, розваг і т. д. для дітей конкретної вікової групи і їх подальший аналіз;

- визначення рівня математичного розвитку окремих дошкільнят з модуля, що вивчається, використовуючи заздалегідь підібраний діагностичний матеріал, і складання рекомендацій щодо подальшої роботи з дітьми конкретної вікової групи;

- вирішення педагогічних ситуацій з метою набуття досвіду здійснення математичного розвитку дітей дошкільного віку;

- оволодіння способами організації пізнавальної математичної діяльності в процесі використання різноманітних форм ділових і рольових ігор, проблемних ситуацій;

- виконання різних тестових завдань, призначених для виявлення ступеня засвоєння студентами теоретичних знань [6].

Найбільш цікавою для студентів є колективна форма обговорення педагогічних ситуацій. З цією метою група студентів ділиться на підгрупи, всередині кожної проводиться аналіз педагогічної ситуації. Студенти висувають своє рішення, а потім йде колективний аналіз ситуації – дискусія між підгрупами, в процесі якої студенти знаходять більш раціональний спосіб вирішення, формулюють педагогічні висновки.

Подолати розрив між абстрактним характером знань і реальним предметом професійної діяльності дозволяють ділові ігри. Це такі ділові ігри, як «Прес-конференція з ученими», «Аукціон ідей в процесі проведення заняття з математичного розвитку дошкільників», «Школа молодого вихователя», «Методичне об'єднання вихователів з питань математичного розвитку старших дошкільників», які за своїм змістом представляють собою імітацію реальної практичної діяльності з математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Розігруючи ролі, студенти повинні відстояти точку зору вчених на проблеми математичного розвитку дітей, продемонструвати методичні прийоми навчання дітей.

Практичні заняття з методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку дозволяють продовжити розвиток і вдосконалення знань і вмінь студентів у галузі математичного розвитку дітей, урізноманітнити, в порівнянні з лекційним курсом, методи формування готовності майбутніх вихователів до математичного розвитку дошкільників.

Таким чином, розглядаючи проблему якісної підготовки майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників у теорії та на практиці, треба відмітити, що існують різні шляхи підвищення рівня теоретичної та методичної обізнаності студентів з дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень». Це можуть бути, як додаткові курси, у яких детально розглядаються інноваційні технології навчання дошкільників математики, так і вдосконалення практичної підготовки студента (глибока та якісна підготовка студента до проведення занять у ЗДО) при вивченні традиційного курсу ТМФЕМУ.

Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень дошкільників вимагає повноцінного розуміння особливостей їх психологічної готовності до цієї роботи та стану їх математичної компетентності, інтересу до математики, урахування змін мотивації студентів щодо оволодіння відповідними знаннями.

Важливу роль у системі підготовки студентів до математичного розвитку дітей відіграє педагогічна практика студентів в дошкільному навчальному закладі. Вона сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про систему математичного розвитку дітей в умовах дошкільного навчального закладу; набуттю певних практичних навичок роботи з дітьми та закріпленню знань і умінь, отриманих студентами в ході вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку»; розвиває інтерес і потребу студентів до роботи з дітьми дошкільного віку з математичного розвитку .

В освітньому процесі ЗВО студент як суб'єкт професійної підготовки опановує професію, результатом якої виступає його професійна компетентність. Для повноцінного перекладу професійних знань майбутнього фахівця в здатність професійно мислити і діяти недостатньо лише академічних форм взаємодії студентів з викладачами та іншими студентами. Необхідний також досвід застосування студентом знань в процесі професійної взаємодії з суб'єктами отримання послуг, що сприяє становленню на цій основі відповідних компетенцій. Накопичення цього досвіду має відбуватися в процесі організації навчальної та виробничої практик студентів.

У ході практики студенти вчаться втілювати концепцію особистісно орієнтованої моделі виховання і розвитку дітей, вирішувати розвиваючі завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини. Цьому сприяє організація практичної діяльності студентів з дітьми на діагностичній основі: всі навчальні та виховні заходи будуються на основі результатів вивчення дітей, рівня їх досягнень. У процесі спостереження і аналізу різних видів діяльності з дітьми, що проводяться педагогами-наставниками, формуються такі важливі компетенції педагога дошкільної освіти, як здатність до критичного переосмислення свого і чужого професійно-педагогічного досвіду, здатність до аналізу педагогічного процесу та ін. Обговорення нестандартних ситуацій і колективний пошук різних варіантів виходу з них, аналіз проектів організації відкритих видів діяльності за принципом «мозкового штурму» розвивають

здатність до розуміння особливостей конструювання та організації освітнього процесу в сучасних умовах, його проектування, готовності до комунікації з дітьми на принципах співпраці та співтворчості.

У ході різних педагогічних практик студенти виконують різноманітні дослідницькі завдання, пов'язані з умінням спостерігати за дитиною, вивчати і оцінювати діяльність колег і т.д. У період педагогічної практики студенти переконуються в тому, що в структурі діяльності педагога дослідний компонент є дуже значущим. Опитування студентів показало, що таке раннє включення в дослідницьку практичну діяльність дозволяло їм швидко налагодити контакт з дітьми і педагогами, більш вільно і впевнено почувати себе в процесі організації безпосередньо освітньої діяльності, режимних процесів, діагностичних процедур.

А найголовніше, в ході педагогічної практики студенти набувають найважливіший компонент професійної компетентності – досвід. Це досвід аналізу, планування, організації та контролю особистісно орієнтованого освітнього процесу, досвід планування і рефлексивної оцінки свого особистісно-професійного розвитку, спілкування з дітьми і їх батьками, створення сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі, участі в колективних заходах і т.д. Слід зазначити, що важливою умовою успішної організації педагогічної практики є вибір бази практики, вихователів дошкільних установ, керівників, які здійснюють управління педагогічною практикою. Важливе значення для студентів, які відчують утруднення при виконанні професійних функцій, має емоційна і конструктивна підтримка педагога-наставника і керівника практики.

Таким чином, педагогічна практика сприяє становленню спеціальної компетентності студентів в процесі вирішення професійних завдань в умовах реального педагогічного процесу дошкільного навчального закладу та формуванню у студентів основних компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів, а саме:

- розвитку інтересу до професійної діяльності, активізації процесів особистісно-професійного самопізнання і самоосвіти, становлення індивідуального стилю майбутньої діяльності;

- поглиблення знань про особливості організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, про особливості розвитку дітей;

- розвитку дослідницької компетенції у вивченні дитини, аналізі умов, що забезпечують ефективність розвитку, виховання і навчання дітей;

- розвитку здатності до аналізу і критичного переосмислення свого і чужого педагогічного досвіду;

- формування здатності до проектування і організації педагогічного процесу, орієнтованого на особистісний розвиток дитини, готовності до комунікації з дітьми і дорослими на принципах співпраці та співтворчості і т.д

Особливість процесу освіти студентів полягає в його спрямованості на конкретну професіоналізацію, тому науково-дослідницька робота набуває сенсу професійної характеристики майбутнього фахівця. Вона збільшує просторові межі самореалізації майбутнього фахівця, мобілізує особистісний потенціал студентів, забезпечує народження ідей в ситуації рішення професійної проблеми, допомагає усвідомленню і переживанню задоволеності від власної діяльності.

Становлення професійної компетентності сучасного фахівця в першу чергу забезпечується включенням в науково-пошукову діяльність, прагненням до творчого, цілеспрямованому підходу у вирішенні професійних завдань. Майбутній педагог, який володіє навичками дослідницької діяльності, здатний творчо і з наукових позицій включатися у вирішення педагогічних завдань. Дослідницька діяльність є складовою частиною освітнього процесу і спирається на когнітивну підготовленість, особистісне ставлення студента до дослідження.

Формування готовності до дослідницької діяльності здійснюється поступово. На першому і другому курсах - це мотивація до дослідницької діяльності, ознайомлення з методами дослідження, способами обробки та подання емпіричних даних, а також розуміння необхідності її здійснення (когнітивний і орієнтовний компонент). На більш старших курсах - це

формування здатності планувати і організовувати експериментальну роботу: формулювати її мету, завдання, а також мати досвід здійснення даної діяльності в дошкільному закладі (досвід).

Для забезпечення умов розвитку дослідницької компетенції майбутніх педагогів дошкільної освіти організовані проблемно-дослідницькі групи студентів і викладачів. Організація і проведення науково-практичних конференцій як однієї з форм залучення студентів до активної дослідницької діяльності сприяє розвитку інтересу до неї і закріпленню навичок самостійного дослідження. До участі в конференціях залучаються не тільки студенти старших, а й студенти молодших курсів. Це розвиває їх мотивацію і прагнення до дослідницької діяльності.

Науково-дослідницька робота створює необхідні передумови для самовиховання і саморозвитку особистісних творчих можливостей студентів:

- забезпечує умови для виявлення, розкриття і розвитку здібностей, особистісних інтересів студентів;
- сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню її об'єктивної самооцінки, набуттю навичок роботи в творчих колективах;
- розвиває у молодих людей здатність до самостійних обґрунтованих суджень і висновків;
- надає можливість випробувати свої сили в розв'язанні актуальних завдань педагогічної науки.

Посилення розвиваючої функції освіти обумовлює необхідність проектування курсів і практикумів, спрямованих на формування професійно – значущих компетенцій педагога дошкільної освіти.

Складовим компонентом вивчення дисципліни є науково-дослідна робота студентів у галузі математичного розвитку дошкільників, яка є невід'ємною частиною їх навчально-пізнавальної діяльності. Наукова робота сприяє розвитку в студентів теоретичного мислення, творчих здібностей, умінь застосовувати математичні та методичні знання в реальній практиці.

Виконання курсових робіт має важливе значення для формування наукового світогляду, професійно-педагогічної спрямованості, для набуття навичок самоосвіти та дослідницьких умінь: умінь спостерігати і аналізувати педагогічні явища, вивчати і збагачувати педагогічний досвід, висувати актуальну проблему дослідження, проводити експеримент, узагальнювати і робити висновки з проблеми дослідження.

Щоб навчання дошкільників не носило одноманітного за змістом, ритмом, темпом, методами і формами характеру, часто перетворюючись на регламентований процес, необхідно вдосконалювати процес підготовки вихователя в ЗВО. Важливе значення матиме сучасний підхід до навчання студентів, а саме технологічність.

Сучасні технології навчання являють собою системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції і подальшого відтворення процесу навчання. Такий підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення практики, яка є вирішальним свідченням на користь її ефективності. У розробку визначення терміну «педагогічна технологія» великий внесок зробили вчені С. І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В. П. Безпалько, І. А. Зимова, Г. К. Селевко, Л. Г. Семушина, В. А. Сластьонін, Д. В. Чернілевський та ін. [1-3].

Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що включає безліч упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічні змістові аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, які слідує меті навчання [5; 7].

Педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, способів, прийомів, навчальних та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі.

Модель підготовки педагогів до використання інноваційних технологій, на думку фахівців (В. Сластьонін, Л. Подимова, О. Козлова), містить такі взаємозумовлені компоненти:

а) проінформованість про інноваційну педагогічну технологію шляхом:

– оволодіння змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;

– оволодіння технологією розробки та застосування педагогічних інновацій;

– визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці;

б) технологізованість у формуванні компетентності педагогів щодо розробки та використання інноваційних педагогічних технологій;

в) результативність підготовки вихователів до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінки [6].

Дослідження глибини та якості підготовки вихователів до впровадження інноваційних технологій при формуванні елементарних математичних уявлень у дошкільників були проведені вітчизняними науковцями К. Щербаковою, Л. Зайцевою [7, с.163]. Вони зазначали, що одна з найважливіших умов модернізації освіти – це професійне вдосконалення кадрів, як на етапі підготовки, так і під час педагогічної діяльності. Адже успішне розв'язання складних завдань навчання і виховання значною мірою залежить від педагогічної майстерності, наукової ерудиції, культури вихователя.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація яких створює передумови для покращення процесу формування математичної компетентності дітей дошкільного віку. Зазначимо ці можливості: а) зворотний зв'язок між користувачами та засобами інформаційних технологій; б) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти, як реальних, так і «віртуальних»; в) автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробка результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового відтворення фрагменту або самого експерименту; г) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення,

організаційного керування навчально-виховною роботою і контролю за результатами якості засвоєння матеріалу.

Реалізація можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що зазначені вище, дозволяє організувати такі види діяльності з використанням засобів ІТ для дітей дошкільного віку:

1) реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, які вивчаються, та передавання достатньо великих обсягів інформації, яка представлена у різноманітній формі;

2) інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною та апаратною системою, яка характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;

3) керування відображенням на екрані монітора моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і тих, які реально відбуваються;

4) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування за результатами контролю, тестування. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій використовуються у сучасному освітньому процесі, перш за все, як засоби навчання при організації різних видів навчальної діяльності.

У Мукачівському державному університеті бакалаврами та магістрами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в межах фахової підготовки вивчаються наступні навчальні дисципліни: «Основи інформатики», «Нові інформаційні технології», «Комп'ютерні ігри в ЗДО» та «Інформаційні технології в освіті та науці». Так під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті та науці» студентами готується творчий проект під назвою «ІКТ в процесі навчання елементів математики дітей дошкільного віку», що дає можливість студентам опанувати певними ЗУН; вони при виконанні практичних завдань проекту створюють за допомогою програм Microsoft Power Point, Microsoft FrontPage, мови гіпертекстової розмітки HTML, дидактичні ігри, електронні фрагменти посібників для проведення математичних та інтегрованих занять. Використовуючи різноманітні інтерактивні елементи, майбутні педагоги

створюють комп'ютерно-ігрові засоби, навчально-ігрові презентації для формування математичної компетентності. Проводячи на заняттях ділові ігри, студентами презентуються власні нароби завдяки засобам інформаційно-комунікаційних технологій, дотримуючись основних закономірностей та логіки пізнання дітьми дошкільного віку математичного світу.

Основними завданнями підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти для формування елементарних уявлень засобами інформаційно-комунікаційних технологій є: вивчення позитивних і негативних аспектів використання інформаційних та телекомунікаційних технологій при навчанні дошкільнят; формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві; ефективне застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій; види технологій обробки, подання, зберігання і передачі інформації; формування знань про вимоги до засобів інформаційно-комунікаційних технологій, основні принципи оцінки їх якості; навчання майбутніх педагогів дошкільної ланки стратегії практичного застосування засобів інформатизації у сфері освіти; формування мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології); ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання дошкільнят; науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів [6].

З. Н. Курлянд та Р. І. Хмелюк зазначають, що навчальна діяльність студентів, на відміну від навчальної діяльності учнів, має професійну спрямованість. При цьому організація освітнього процесу у ЗВО передбачає формування у студентів «системи професійно значущих знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця» [5, с. 99].

Таким чином, на нашу думку, використання сучасних педагогічних технологій при вивченні курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» сприяє ефективній підготовці студентів до математичного розвитку дітей і має ряд переваг :

по-перше, вивчення методики формування математичних уявлень стає усвідомленим;

по-друге, студенти вчаться будувати свою діяльність, співвідносячи її не тільки з вимогами методики, але і з реальною ситуацією розвитку дитини на основі діагностики; у них формуються професійні вміння та навички організації різними формами навчання дітей;

по-третє, технологія навчання з інформаційної перетворюється на форму діалогічної взаємодії викладача зі студентами, що є необхідною передумовою підготовки студентів до здійснення математичного розвитку дітей.

2.11. Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії як предмет науково-педагогічного дослідження

Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття наголошує на модернізації вищої педагогічної освіти як основи прогресивного передового розвитку України у загальноєвропейському і світовому контекстах та посилення вимог суспільства до підготовки викладача нової формації, спроможного реалізовувати складні і багатоаспектні завдання сьогодення.

Сутність та основні напрями модернізації педагогічної освіти сформульовані у Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній рамці кваліфікацій України (2011), Концептуальних засадах та напрямках розвитку вищої освіти в Україні (2011), Законі України «Про вищу освіту» (2014), у яких передбачено її докорінну перебудову з урахуванням сучасних тенденцій соціокультурного розвитку суспільства через отримання закладами вищої освіти автономності, забезпечення гнучкості та динамічності освітнього процесу, зорієнтованого на формування компетентного фахівця.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») акцентує увагу на тому, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня» [10].

Метою освіти на всіх її рівнях є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя [21].

Стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначено розвиток наукової інноваційної діяльності в освітній галузі, яка сприятиме підвищенню якості освіти і базуватиметься на інноваційній основі [21].

На сучасному етапі розвитку суспільства інноваційна освіта, яка є домінуючою тенденцією в усьому світі, виступає альтернативою традиційній парадигмі освіти і повинна відповідати вимогам безперервності, фундаментальності, універсальності, гуманізації та демократизму.

Сучасний педагог повинен відповідати вимогам сьогодення, усвідомлювати необхідність знань теорії та методології педагогічної інноватики, її значення у процесі вдосконалення освіти.

Реалізація провідних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вимагає подальшого вдосконалення діяльності закладів вищої освіти, зокрема:

- упровадження багатоступеневої системи навчання, сумісної з європейською; забезпечення чесності й прозорості вступних випробувань;
- виконання Державної програми інформаційно-комунікаційних технологій в освіті й науці; створення інноваційних структур у вищих навчальних закладах; розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти й науки;
- зміна традиційної освітньої моделі, що базується на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, на модель, головною метою якої є всебічний розвиток особистості;

- переорієнтація системи вищої освіти на вироблення компетенцій, що дають змогу опанувати значну кількість спеціалізацій у процесі практики та подальшої додаткової освіти;
- розробка загальнодержавної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, зокрема їх підготовки у магістратурі [21].

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти ставить високі вимоги до професійних і особистісних якостей науково-педагогічного працівника. Національна стратегія розвитку освіти передбачає вивчення, узагальнення та впровадження оптимального світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір згідно з вимогами Болонської декларації.

Цілеспрямована організація освітнього процесу з метою підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії потребує врахування нових державних підходів у навчанні педагогів, ґрунтовних, поглиблених досліджень у реалізації сучасних напрямів оптимізації професійної підготовки майбутніх викладачів.

З метою поглибленого аналізу проблеми підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії нами виділено три групи засад, які складають її теоретичні основи (рис. 1).

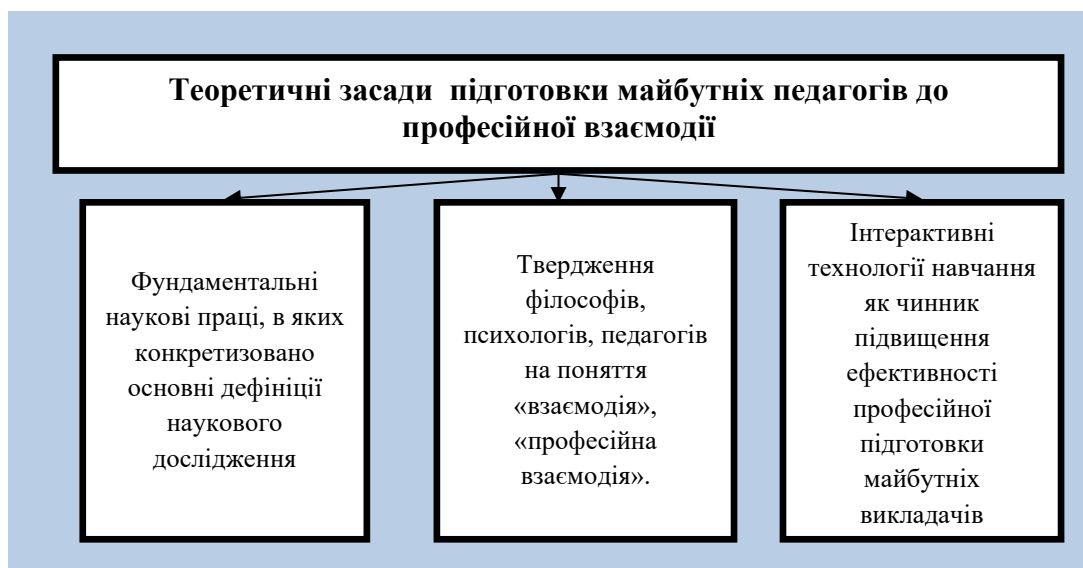


Рис. 1. Структура теоретичних засад підготовки майбутніх педагогів до професійної взаємодії

До першої групи теоретичних засад відносимо фундаментальні наукові дослідження, за допомогою яких конкретизуються основні дефініції, такі як «підготовка», «професійна підготовка фахівців», «підготовка до професійної взаємодії», «готовність», «готовність до взаємодії».

До другої групи теоретичних засад підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії відносимо погляди філософів, мислителів, педагогів, психологів на феномен «взаємодія», «професійна взаємодія», на виявлення суттєвих характеристик професійної взаємодії у системі «викладач-студент» в закладах вищої освіти.

Третя група теоретичних засад підготовки майбутніх педагогів до професійної взаємодії розкриває наукові напрацювання, здобутки та результати дисертаційних досліджень щодо вагомості інтерактивних методів навчання як важливого чинника підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів.

Розкриємо суть і зміст даних компонентів теоретичних засад підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дав нам можливість з'ясувати, що значна частина науковців приділяє увагу проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів, зокрема у вищій школі (А. Алексюк, В. Андрущенко, О. Гура, Н. Дем'яненко, Н. Журавська, С. Калашнікова, .Г. Ковальчук, Г. Козлакова, В. Майборода, В. Манько, Г. Онкович, Ж. Таланова, О. Ярошенко та ін.).

Проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти й обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх викладачів висвітлено в роботах Я. Болюбаша, В. Кременя та ін. [2].

Вивченню різноманітних аспектів підготовки викладачів закладів вищої освіти, їх професійного становлення та фахової майстерності присвячені праці вітчизняних дослідників С. Вітвицької, О. Гури, О. Дубасенюк, Г. Романової та ін.

Проблеми професійної підготовки викладачів знайшли висвітлення у працях зарубіжних науковців І. Лавринець, Н. Моревої.

Підготовку педагога до інноваційної діяльності у процесі отримання професійної освіти досліджують Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлова, Л. Пертиченко, О. Шапран та ін.

Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності та власне професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти розкриваються в працях В. Андрущенка, В. Бондаря, О. Браславської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Ісаєва, О. Комар, В. Коваль, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Лугового, В. Майбороди, Д. Пащенко, І. Підласого, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, С. Совгири, В. Тесленка та ін.

Підготовка майбутнього викладача до різних видів взаємодії суб'єктів освітнього процесу висвітлена у працях таких науковців, як: А. Авраменко, Л. Байбородова, А. Вербицький (групова взаємодія), С. Горбачова, М. Дигун, Л. Єпринцева, С. Єфремов, О. Мещерякова (педагогічна взаємодія), Е. Заредінова (морально-ціннісні взаємини батьків і дітей в історичному аспекті), В. Казанська (співробітництво у навчанні), І. Кобзарєва (особистісно орієнтована взаємодія), Ю. Костюшко, М. Рибаківа (конфлікт та взаємодія в освітньому процесі), В. Семиченко (проблеми взаєморозуміння), Ю.С. Устименко (міжкультурна взаємодія), Г. Хайрулін (технологія взаємодії).

Також взаємодії як формі суб'єкт-суб'єктних відносин значну увагу приділяють такі вчені: Л. Байкова, Л. Гребенкіна, Н. Дьоміна, В. Журавльов, Є. Коротаєва, С. Кондратьєва, І. Ларіонова, В. Панюшкін, В. Семиченко, Г. Цукерман, М. Шульц та ін. Психологічні засади взаємодії як форми спілкування розробляли І. Бех, А. Леонтєв, Б. Ломов, В. Моляко, Р. Немов, А. Петровський, Т. Яценко та інші.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, здійснивши порівняльний аналіз різних поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на дану

проблему, спробуємо уточнити основні дефініції дослідження, що дасть змогу конкретизувати теоретичні засади підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії.

Для визначення та характеристики поняття «підготовка» звернемося, насамперед, до лексикографічних джерел:

- у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [4];

- у словнику за редакцією С. Ожегова термін «підготовка» трактується як запас знань, отриманих ким-небудь [23];

- ряд науковців під змістом підготовки розуміють систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій педагога або запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [13].

За визначенням, поданим в «Енциклопедии профессионального образования», термін «підготовка» є загальним, що вживається щодо прикладних завдань освіти, коли мова йде про засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого використання для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального характеру, здебільшого пов'язаних із певним видом діяльності.

Більш сучасне визначення пропонується в педагогічному словнику, де термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність не тільки спеціальних знань, умінь і навичок, а й якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. Згідно з визначенням, поданим у цьому словнику, професійна підготовка носить інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності тих, хто навчається. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної і певною мірою практичної готовності до праці [5, с. 262].

У сучасній психолого-педагогічній літературі також існує декілька підходів до визначення сутності поняття «професійна підготовка».

Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [26].

Змістовним для нашого дослідження є визначення О. Абдулліної, яка професійну підготовку майбутнього педагога розглядає як процес формування та збагачення настанов, знань і умінь, необхідних майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1].

Одне з найповніших тлумачень поняття професійної підготовки знаходимо у докторському дослідженні Т. Танько, де автор трактує професійну підготовку як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне до її виконання [30].

Термін «професійна підготовка» у педагогічному закладі освіти часто ототожнюється з терміном «професійно-педагогічна підготовка». Останній фактично вказує лише на особливу фахову спрямованість професійної підготовки, що здійснюється в педагогічному закладі, у практичній діяльності. Вона складається з фундаментальної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної, соціально-гуманітарної та психолого-педагогічної (або професійно-педагогічної, або педагогічної) компонентів. Іншими словами, педагогічна спрямованість є внутрішнім наповненням професійної підготовки педагога, її важливою складовою.

Підготовка до професійної діяльності розглядається як:

- активний стан особистості, що викликає діяльність;
- наслідок діяльності;
- якість, що визначає установку на професійні ситуації і завдання;

- передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності;
- є інтегративним феноменом.

Тому професійну підготовку майбутніх викладачів необхідно вибудовувати на співпраці суб'єктів освітнього процесу, налагодженні рівноправних стосунків, прийнятті й розумінні кожного, організації діалогу.

Важливим для нашого дослідження є напрацювання І. Манохіна, який стверджує, що ефективність підготовки майбутніх викладачів будується на таких принципах:

1. Гуманізації (реалізується через цілеспрямовану орієнтацію освітнього процесу на особистість студента, виявлення та розвиток усіх суттєвих рис особистості, пріоритетна увага приділяється гуманістичним традиціям, загальнолюдським цінностям).

2. Фундаменталізм (забезпечує високий загальнокультурологічний рівень освіти, організація теоретичної та практичної підготовки кадрів, дозволяє подолати вузьку професійну спрямованість).

3. Прогностичності (передбачає всебічну підготовку фахівців для перспективи у межах проведення прогнозу попиту спеціалістів для конкретного регіону і для розв'язання конкретних проблем).

4. Розвиток освітніх потреб (даний принцип передбачає втілення ідеї відкритості, інноваційності, що передбачає ознайомлення з прогресивними освітніми ідеями).

5. Принцип рефлексивності (реалізується через наявність в освітній парадигмі можливостей для постійного осмислення студентами основних параметрів освітнього процесу, а основне – власних змін; для здійснення цього положення головним у розвитку особистості є рефлексія).

6. Альтернативності та універсальності (здійснюється через задоволення запитів суспільства в кваліфікованих фахівцях та забезпечує повний набір спеціальностей, які широко використовуються на ринку праці);

7. Принцип наступності (відбувається через освітні програми різних освітніх ступенів і видів освіти, через різні види освітніх закладів).

8. Суб'єктності або самостійності (здійснюється через ініціативність учасників на всіх етапах навчання – від цілепокладання, планування реалізації своєї освітньої діяльності до її контролю; орієнтація на конкретні освітні потреби студентів) [19, с. 131].

Г. Дегтярьова, Т. Десятов, Т. Микитюк підкреслюють, що функціями підготовки викладача вищої школи є:

1. Самоосвітня.

2. Акселераторна, що підвищує знання до рівня виробничо та суспільно необхідної компетенції.

3. Амортизаційна, що пом'якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, інформованістю, знаннями та ціннісними орієнтаціями.

4. Компенсаторна, що здійснює компенсацію недоотриманої базової освіти та виправлення недоліків функціонування попередніх систем освіти.

5. Розвиваюча, що здійснює організацію професійного та всезагального розвитку особистості, задоволення творчих, інтелектуальних потреб.

6. Адаптивна, що сприяє пристосуванню слухачів до змінюваних вимог соціального середовища.

7. Організаційна, що полягає в раціональній організації вільного часу викладача для його самоосвіти.

8. Корируюча, що здійснює спрямовану зміну якостей особистості спеціаліста з урахуванням його професійно-педагогічної діяльності у вузі [15, с. 16].

Враховуючи сучасні вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти, які ґрунтуються на компетентнісному підході до підготовки спеціаліста, трактування поняття «професійна підготовка фахівців» не може не враховувати цю особливість.

Дослідниця Є. Крюкова у своєму дослідженні підготовку майбутніх викладачів закладу вищої освіти розглядає як комплекс педагогічних заходів,

спрямованих на засвоєння теоретичних основ з психолого-педагогічних дисциплін, стимулювання й мотивацію навчальної активності студентів.

Особливістю формування професійної підготовки майбутнього викладача є те, що професійні знання повинні формуватися відразу на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному й технологічному, а це вимагає від студентів достатньо розвинутого професійного мислення, здатності відбирати, аналізувати й синтезувати набуті знання, трансформувати їх у технологічну форму [15, с.16].

Імпонує нашому дослідженню визначення поняття «професійна підготовка» С. Литвиненко – «це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета і кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності [17, с. 54-55].

На основі аналізу різних трактувань науковців, принципів, на яких ґрунтуються умови успішної підготовки до професійної діяльності, функцій процесу підготовки викладача вищої школи, поняття «підготовка» та «професійна підготовка фахівців» крізь призму нашої проблеми ми будемо трактувати так:

- *підготовка* – це надання фундаментальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які визначають можливість успішної, результативної праці за обраною професією у процесі навчання, практичної діяльності;

- *професійна підготовка фахівців* розглядається нами як поглиблене засвоєння професійних знань, наукових засад, процес формування інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей за певною спеціальністю, норм професійної поведінки. Це процес і результат формування готовності майбутнього фахівця до виконання успішної професійної, викладацької діяльності.

У контексті нашого дослідження під підготовкою майбутніх викладачів до професійної взаємодії будемо розуміти процес формування їх готовності до професійної взаємодії у системі «викладач-студент».

Проблемою готовності до професійної діяльності займалося не одне покоління науковців. Серед них педагоги-класики: В. Сухомлинський, Я. Коменський, А. Макаренко, К. Ушинський, С. Шацький та ін., педагогі-теоретики та практики – Л. Долинська, Л. Кондрашова, В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, В. Моляко та інші. Значний внесок у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності було зроблено О. Абдулліною, Н. Кузьміно, Ф. Гоноболіним, В. Сластьоніним, О. Морозом, А. Щербаковим та ін. (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття «готовність»

Автор	Визначення поняття «готовність»
Український педагогічний словник [35, с. 64]	Високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності
Українсько-російський психологічний тлумачний словник [34, с. 57]	як «активно дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання»
Г. Троцько [31];	цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійні знання, вміння, навички, професійне самовдосконалення
С. Максименко [18]	цілеспрямоване вираження особистості, що містить її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння
Ю. Пелех[26].	розглядає готовність як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації та застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами.
А. Деркач [8, с. 8]	Цілісний прояв усіх сторін особистості фахівця

Д. Узнадзе [33, с. 303]	Установка на виконання дії, своєрідний стан особистості, що виникає, коли існує певне питання та необхідність його розв'язання; якість особистості, що визначає стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі.
-------------------------	--

Заслуговує уваги напрацювання М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, які пропонують розрізняти тривалу готовність (чи підготовленість) і ситуативну. Тривала готовність формується заздалегідь, в результаті спеціально організованих впливів, у тому числі й педагогічних. Вона діє та проявляється постійно і становить важливу психологічну передумову успішної діяльності. Ситуативна готовність характеризується відносною стійкістю і піддається впливу багатьох факторів, які залежать від кожної конкретної ситуації. Найбільшу цінність у педагогічній діяльності має тривалий стан готовності. Насамперед це визначається тим, що даний стан може бути заздалегідь сформований і може розвиватися за певних умов, а володіючи стійкістю, він дає можливість досягти стабільних результатів у діяльності [24, с. 8]

Поза увагою нашого дослідження не могли залишитися напрацювання науковця Л. Кадченко, який пропонує розкривати зміст готовності до професійної діяльності через вивчення іноземних мов. На його думку, це сприятиме професійному становленню вчителя, розвитку почуття національної гідності, самобутності в зв'язку з глибоким і стійким інтересом до духовного життя та культури інших народів тощо [11].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння поняття «готовність». Так, у дослідженні А. Резановича поняття «готовність» трактується «як внутрішня якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності. Готовність може бути представлена єдністю елементів: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність» [28, с. 44].

Важливими для нашого дослідження є наукові доробки О. Тютюнника, який з'ясував, що погляди науковців на сутність і зміст поняття «готовності» різняться між собою: «особливий психічний стан, який характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певних дій і постійним напруженням свідомості на їх виконання» (В. Сластьонін); «професійно важлива якість, психічний стан особистості, сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових і інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, установка на активні, доцільні, цілеспрямовані дії» (М. Дьяченко і Л. Кандибович); «відрефлексована спрямованість на професію типу «людина-людина» (І. Зимня); «установка, що спричиняє активність суб'єкта, певну форму поведінкового реагування, знаходження оптимального шляху вирішення професійних завдань» (Д. Узнадзе); «володіння педагогічною майстерністю, здатністю творчо ставитися до діяльності» (В. Щербина); «результат професійної підготовки, яка починається з професійного самовизначення, професійної освіти, виховання, розвитку, самовиховання» (К. Дурай-Новакова) [32].

В. Сластьонін вважає, що професійна готовність викладача до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик:

1) психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність;

2) науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об'ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;

3) практичною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності й оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значущих якостей особистості;

4) фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я та розвитку, вимогам діяльності і професійної працездатності [29].

Тоді як А. Линенко готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності розглядає як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки і введення в

діяльність. Відповідно до позиції автора, готовність не є вродженою, а виникає в результаті набуття певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [16].

Науковці визначаються значним розмаїттям поглядів і напрямів наукових пошуків шляхів розв'язання теоретичних і практичних проблем щодо формування готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова, О. Коробкова, О. Федотова).

На думку Т. Десятова, професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня студентів, а здійснюється з метою навчання виконанню певного виду роботи. Л. Карамушка розглядає підготовку як процес, що формує готовність особистості до діяльності [12].

Таким чином, аналізуючи та узагальнюючи підходи науковців до проблеми готовності до професійної діяльності, важливо відмітити, що:

1. Більшість науковців готовність розглядають як стан особистості. При забезпеченні спеціальних умов готовність як стан переходить в готовність-якість.

2. Основну роль у формуванні готовності у закладі вищої освіти відводять освітній діяльності і задоволеності вибором професії, яку можна і потрібно розвинути в процесі навчання.

3. Відзначається, що готовність до професійної діяльності має певну специфіку – це професійні вміння та навички, й індивідуальний стиль їх реалізації, практико-орієнтований досвід діяльності, рефлексія професійної діяльності.

Отже, «готовність до професійної діяльності» – це система інтеграційних властивостей, якостей і досвіду особистості, індивідуальна форма інтерпретації змісту освіти, що володіє ознаками загальної теоретичної та методичної готовності до професійної діяльності.

Таким чином, готовність до професійної діяльності включає комплекс психічного, активно-дієвого стану особистості, систему інтегрованих

властивостей, визначає стан відносної завершеності процесу підготовки до самостійного виконання професійної діяльності.

Українськими та зарубіжними дослідниками акцентовано увагу на питаннях щодо змісту поняття готовності до професійної взаємодії фахівців. У широкому значенні, взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія [20].

У психології поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного.

За твердженнями Г. Андреєвої [3] взаємодія, як організація спільної діяльності людей, сприяє розкриттю сенсу їх конкретних дій. Вона фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація відбувається у процесі спільної діяльності.

Отже, серед складових взаємодії найважливішими є спільна мета, спільна мотивація, що спонукає до досягнення спільної мети, спільні дії й загальний результат та суб'єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб'єктами.

Для майбутнього педагога залучення до різних форм міжособистісної взаємодії важливо з позиції набуття досвіду. Як зазначають науковці, сутність особистості виявляється у стосунках з іншими у процесі діяльності. Тому під час взаємодії педагога з колегами, студентами, учнями, їх батьками розкриваються в повній мірі його особистісні характеристики, рівень культури.

У процесі підготовки майбутнього фахівця однією з важливих умов залучення до професійної взаємодії є реалізація суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування, організації освітнього процесу, практичного вдосконалення. Це забезпечує переорієнтацію навчально-професійного формального спілкування

на спільну творчу діяльність з досягнення нових результатів, набуття нових знань, пізнання правил, моделей діяльності і відносин, станів особистості.

Оскільки спільна діяльність породжує взаємини між її суб'єктами, то, очевидно, що функції діяльності реалізуються через ці взаємини.

Отже, функціями професійних відносин будуть функції професійно-педагогічної діяльності. За основу ми приймаємо структуру професійно-педагогічної діяльності, запропоновану Ю. Васільєвим, А. Щербаковим та іншими дослідниками, що виділяють наступні функції: інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаційну та дослідницьку.

Разом з тим, розглянуті особливості професійної взаємодії наочно свідчать про наявність комплексу зв'язків між процесом розвитку відносин в системі «викладач-студент» і рядом найважливіших елементів процесу професійного становлення майбутнього викладача. Це й передбачає існування певної системи функцій професійних відносин, які за своєю структурою є бінарними, оскільки колегіальні відносини функціонують і розвиваються в рамках загальних завдань професійно-педагогічної підготовки при активній співпраці викладачів і студентів. Спробуємо розкрити систему функцій професійної взаємодії в системі «викладач-студент»:

1) *трансляційно-нормативна функція*. Ця функція полягає в передачі майбутньому викладачу професійно значимої для педагогічного спілкування інформації; передбачає, з одного боку, демонстрацію викладачем норм, зразків, стилів педагогічного спілкування при вирішенні педагогічних завдань, а з іншого – засвоєння їх студентом і збагачення його досвіду професійного спілкування. В цьому випадку професійна взаємодія у системі «викладач-студент», що виникає у процесі професійно-педагогічного спілкування, стає необхідною умовою ефективного здійснення освітнього процесу;

2) *фасілітаційно-розвиваюча функція*. Викладач конструє умови спілкування, генерує психологічно комфортне середовище для професійного становлення студентів; актуалізує ціннісно-смісловий зміст професійних

відносин; створює ситуації, що дозволяють майбутньому викладачу вдосконалюватися в професійному спілкуванні, у встановленні і підтримці на належному рівні колегіальних відносин. При цьому спільна взаємодія сприяє формуванню у студентів професійних і особистісних новоутворень;

3) *мотиваційно-аксіологічна функція*. Функція спрямована на формування у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, закріплення цього вибору, придбання студентами позитивної мотивації до навчання в педагогічному закладі вищої освіти (ЗВО). Викладач спонукає до професійно-педагогічної діяльності, розкриваючи цінності педагогічної праці, а студент приймає позитивну установку на взаємодію з викладачем у парадигмі професійних відносин і усвідомлює сенс педагогічної діяльності;

4) *контрольно-корекційна функція*. Викладач контролює процес функціонування і розвитку колегіальних відносин, формування у студента досвіду педагогічного спілкування. Студент коригує свої відносини з викладачем, іншими студентами, і в зв'язку з цим власний професійно-педагогічний досвід.

Отже, виникає необхідність спеціальної організації освітнього процесу у ЗВО, збільшення частки діалогічних форм навчання, які сприяють орієнтації студентів на професійну педагогічну діяльність і професійної співпраці учасників педагогічного спілкування, що служить встановленню професійної взаємодії як між викладачем і студентами, так і всередині студентських груп.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування оптимальних взаємин учасників ЗВО ми виділили такі сутнісні характеристики професійної взаємодії у системі «викладач-студент»:

- ставлення до студента як до суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування, як до майбутнього колеги;

- діалогічний стиль спілкування викладача зі студентами; формування у студентів ЗВО досвіду професійної педагогічної взаємодії для успішності майбутньої професійної діяльності.

Професійна діяльність є результатом загальної готовності до неї.

На думку Г. Дегтярьової [7], якісна підготовка майбутніх педагогів, орієнтована на реалізацію професійної педагогічної взаємодії в професійній діяльності, залежить від наступних психолого-педагогічних чинників: усвідомлення педагогом дидактичних і психологічних труднощів професійної діяльності; сформованості культури педагогічної взаємодії; створення сприятливого навчально-виховного середовища; професійної взаємодії педагогів і психологів у закладі освіти. Комфортність у педагогічній взаємодії забезпечується міжособистісним сприйняттям суб'єктів педагогічного процесу. Атмосфера педагогічної взаємодії залежить також від зовнішніх умов освітнього процесу, які є сприятливими для суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента. Такими умовами є: відсутність просторових бар'єрів, що ускладнюють взаємодію, і забезпечення просторової рівноправної позиції учасників взаємодії [3].

Одним із шляхів підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії, на нашу думку, є застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі в умовах магістратури, оскільки вони дозволяють відійти від стереотипності у застосуванні форм та методів, сприяють оптимізації навчання, забезпечують належні умови для розвитку та вдосконалення умінь формулювати власну думку та відстоювати її на засадах толерантності, розвивають креативність та нестандартність мислення, навчають аргументовано доводити свою точку зору, слухати та поважати іншу, альтернативну думку, знаходити шляхи та компроміси у вирішенні навчальної проблеми.

Вагомий внесок у розробку інтерактивних педагогічних технологій зробили сучасні українські вчені І. Авдєєва, Н. Дівінська, О. Комар, І. Мельникова, Н. Павленко, В. Петрук, О. Пометун, П. Пироженко та зарубіжні А. Осборн, К. Фопель, К. Херрейд та ін.

Аналіз практичного досвіду переконує, що у підготовці магістрантів до професійної взаємодії засобами інтерактивних педагогічних технологій існує низка суперечностей, а саме:

– між традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти та недостатнім теоретичним і практичним забезпеченням застосування інноваційних технологій та методик;

– між необхідністю підготовки майбутніх викладачів вищої школи, здатних активно впроваджувати інтерактивні педагогічні технології в освітній процес, і недостатньою розробленістю науково-методичних матеріалів;

– наявністю потенційних можливостей інтерактивних технологій, методів навчання для формування готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії та нерозробленістю технології підготовки магістрантів до професійної взаємодії в системі «викладач-студент» засобами інтерактивних технологій, методів навчання.

Наявність зазначених вище суперечностей актуалізують необхідність здійснення подальших досліджень щодо моделі готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій в умовах магістратури.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх викладачів та формування їх готовності до подальшої професійної взаємодії у майбутній педагогічній діяльності важливим є включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність, яка носить творчий, креативний, дослідницький характер. Це дозволить не лише розширити кругозір, ерудицію, а й сформувати вміння відстоювати власну позицію, цілеспрямовано, творчо та ефективно використовувати теоретичні знання на практиці, здійснювати науковий пошук, робити відкриття, вдосконалювати власну професійну майстерність.

Уміння майбутнього викладача здійснювати професійну взаємодію є своєрідним індикатором якості його професійної підготовки [15].

В умовах розвитку індустріального суспільства та інтерактивних взаємин, переходу до інформаційного суспільства, що дозволяє реалізувати подібні взаємини, важливо ефективно використовувати інтерактивні технології, методи навчання, які дозволять підготувати кваліфікованих, конкурентоспроможних, освічених, інтелектуально розвинених фахівців.

Враховуючи особливості організації взаємодії, підготовка майбутніх педагогів має здійснюватися з врахуванням наступних вимог: активне включення студентів в навчально-пізнавальну діяльність; стимулювання самостійності в процесі вирішення навчальних завдань; особистісна інтерпретації наукової інформації, нових фактів на підставі набутого досвіду, власних спостережень; збагачення досвіду включення у конструктивну взаємодію між учасниками освітнього процесу; тісна співпраця викладача і студента на суб'єкт-суб'єктній основі; створення атмосфери взаємоповаги, взаємодовіри між суб'єктами освітнього процесу.

2.12. Формування професійної компетентності під час підготовки вчителя початкових класів у ЗВО: філологічно-методичний аспект

В умовах модернізації системи освіти в Україні першочерговим завданням є підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Перехід на нову якість освіти починається з початкової школи, тому нагальним питанням є оновлення змісту, методів, форм, визначення умов, які б були спрямовані на формування професійно компетентного вчителя початкових класів. Адже від його готовності впроваджувати Концепцію Нової української школи, новий Державний стандарт початкової загальної освіти, здатності обрати типову освітню програму, відібрати навчально-методичний комплект до неї, творчо реалізувати завдання, створювати інноваційно освітнє комфортне середовище, бажання й уміння працювати по-новому залежить, чи зможе вчитель сформувати наскрізні вміння, ключові й предметні компетентності молодших школярів.

Реалізація мети мовно-літературної освітньої галузі відповідно до Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи [3] – формування комунікативної, читацької та інших компетентностей, розвиток особистості здобувачів початкової освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності – вимагає якісної професійної підготовки.

У контексті нашого дослідження розглянемо аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування читацької

компетентності школярів. Адже сьогодні, відповідно до Концепції Нової української школи, *вміння читати і розуміти прочитане* визначено як одним із наскрізних умінь, які створюють основу для успішної самореалізації учня – як особистості і громадянина.

Насправді, сучасне суспільство вимагає розвитку таких якостей, які необхідні для опрацювання різної інформації, адаптації до швидкозмінних реалій сучасного життя. Крім того, загальновідомо, що література як мистецтво слова має потужний виховний і розвивальний потенціал, здатна впливати на формування грамотного компетентного читача з яскраво вираженими уподобаннями, оцінками, естетичним ставленням до життя. Водночас узагальнений аналіз результатів проблеми читання, теоретичні та емпіричні спостереження, соціологічні дослідження, численні матеріали фахової преси останніх років дають підстави констатувати загальне падіння читацької культури та читацької грамотності в суспільстві, зниження інтересу до літератури. Проте серйозне занепокоєння, за результатами анкетування, викликає зниження читацької культури, інтересу до користування друкованою книгою як джерелом інформації, навіть серед студентів педагогічних факультетів. Спостерігаємо тенденцію до поверхового, фрагментарного сприймання змісту, втрату інтересу до читання художньої літератури; поглиблене аналітичне читання все частіше підмінюється поверховим переглядом текстів, який не дає змоги повноцінно в емоційному, естетичному аспектах сприйняти текст. Цей факт актуалізує проблему пошуку не лише ефективних шляхів формування вміння читати й розуміти прочитане учнів, але особливої уваги в цьому контексті потребує питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації такого процесу, оскільки саме вони прищеплюють дітям любов до читання, формують в них стійкий інтерес до читацької діяльності, закладають фундамент для особистісного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, серед яких в сучасному динамічному інформаційному суспільстві важливою є читацька компетентність.

Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи важливою є філологічно-методична як складова професійної компетентності вчителя початкових класів. Основу нормативно-правового забезпечення даної проблеми становлять Закони «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція «Нової української школи», Державний стандарт початкової загальної освіти, Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», Освітня програма спеціальності 013 «Початкова освіта», Програма міжнародного оцінювання PISA: вимірювання читацької грамотності, Міжнародна програма PIRLS: вивчення якості читання та розуміння тексту (Progress in International Reading Literacy Study).

Упродовж кількох років проблема підготовки майбутніх вчителів є предметом спеціальних досліджень багатьох учених: В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, П. Гусак, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та інші. У працях визначено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначено педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання учнів молодшого шкільного віку тощо.

Проблему сутності методичної компетентності щодо різних освітніх галузей порушували таку науковці: І. Акуленко, Н. Бібік, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьминський, Є. Лодатко, І. Малова, О. Матяш, В. Моторіна, О. Савченко, С. Семенець, Н. Тарасенкова та ін.

Проте, за нашими спостереженнями, у контексті загальної проблеми формування професійної компетентності вчителя початкових класів, зокрема, філологічно-методичний аспект потребує додаткового вивчення, оскільки існують окремі суперечності, що пов'язано, по-перше, з переходом початкової загальної освіти до реалізації концепції Нової української школи і підготовкою фахівців нової генерації, грамотних кваліфікованих читачів і пошанувачів мистецтва слова та низьким рівнем читацької культури майбутніх учителів, їх невмінням розуміти словесне мистецтво, відчувати емоційну та естетичну

насолоду від процесу читання; по-друге, між необхідністю в Новій українській школі якісних змін процесу і результатів читацької діяльності молодших школярів і недостатнім рівнем професійної готовності педагогів до впровадження особистісно орієнтованих технологій продуктивного читання та цілеспрямованого формування основ читацької компетентності учнів.

З огляду на зазначене вище, філологічний(літературознавчий) та методичний компоненти в системі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у закладах вищої освіти потребує осмислення та аналізу.

Мета дослідження полягає в окресленні основних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів в закладах вищої освіти до реалізації мети мовно-літературної галузі – формування читацької компетентності учнів.

Насамперед, у контексті дослідження порушеної проблеми, з'ясуємо сутність дефініції «професійна компетентність».

Деякі дослідники трактують поняття професійної компетентності вчителя як комплекс якостей фахівця – Б. Андрієвський [1]; як системна властивість особистості та володіння певними фаховими компетенціями – А. Воєвода [2].

Аналіз наукових джерел [1; 2; 12] свідчить, що професійну компетентність учителя науковці визначають як комплекс якостей особистості, що виявляються в здатності продуктивно організувати освітній процес в початковій загальноосвітній школі відповідно до сучасних вимог на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та інтегрованого підходів; єдність теоретичної і практичної готовності педагога до провадження педагогічної діяльності, що виявляється в наявності системи знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень до професійної діяльності; здатності ефективно розв'язувати різні педагогічні ситуації, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку дітей молодшого шкільного віку.

На думку О. Савченко, професійна компетентність педагога є інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального

досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії [10, с.19].

На основі теоретичного аналізу поняття *«професійна компетентність учителя початкових класів»* тлумачимо як цілісний динамічний багаторівневий комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей особистості, що забезпечують творче використання набутих цінностей, компетенцій і досвіду діяльності для виконання завдань усіх освітніх галузей, передбачених Державним стандартом.

Аналізуючи змістову структуру професійної компетентності, І. Зязюн [4] виокремлює знання предмета, методику його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості тощо. Важливою особливістю професійних знань вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій.

Цілком підтримуємо висловлену І. Хижняк думку, що структура професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів містить такі складники: *спеціальна компетентність* – глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності в галузі предметів початкової ланки; *методична компетентність* – володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння; *психолого-педагогічна компетентність* – володіння педагогічною діагностикою, вміння будувати педагогічно доцільні стосунки з молодшими школярами, здійснювати індивідуальну роботу, знання вікової психології, психології міжособистісного й педагогічного спілкування; вміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів тощо [16, с.236].

До спеціальної (предметної) компетентності відносимо філологічну компетентність, яка забезпечує «здатність до застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих знань, умінь та навичок, що становлять теоретичну основу початкового курсу мови навчання, мови вивчення, іноземної мови, літературного читання та їхніх окремих змістових ліній.

Складниками філологічної компетентності є лінгвістична, мовленнєва, літературознавча» [13].

Методична компетентність учителя початкових класів як складова професійної заслуговує найбільшій увазі, оскільки йдеться про компетентність до навчання різних освітніх галузей початкової школи (мовно-літературної, математичної, природничої тощо). Вона «ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення уроків за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь із окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності щодо навчання учнів предмету» [13].

Філологічно-методична компетентність є особливою складовою професійної компетентності вчителя початкових класів, оскільки мовно-літературна освітня галузь посідає важливе місце серед інших, бо від сформованості читацької та мовно-мовленнєвої грамотності учнів залежить якість і продуктивність пізнавальної діяльності, успішність навчання дітей з усіх шкільних предметів.

Як було вже зазначено, складовою філологічної компетентності є літературознавча. Слід відзначити, що літературознавча і методична підготовка в контексті формування професійної компетентності спрямовані саме на підготовку майбутніх вчителів до формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти.

Філологічно-методична як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів інтегрує різні галузі знань: *філологічна* – це знання теорії української мови, теорії літератури, дитячої літератури; *педагогічна* – це осмислення теорії навчання і виховання; *психологічна* – це орієнтування в педагогічній та віковій психології становлення дитини-читача; *власне методична* – це вибір способів, прийомів організації літературної освіти і мовно-мовленнєвого розвитку в шкільній практиці.

Отже, філологічна (*літературознавча*) та методична компетентності як ієрархічна сукупність властивостей особистості, що розвивається в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів, є не тільки деяким освітнім результатом, а й характеризується здатністю майбутнього вчителя виконувати певні дії, що реалізується в усвідомленні й адекватній інтерпретації художніх і наукових текстів, а також здатністю майбутнього вчителя початкових класів навчити не тільки читати молодших школярів, але й повноцінно сприймати художнє мистецтво, закласти основу формування читацької компетентності молодших школярів.

У контексті означеної проблеми дослідження з'ясуємо сутність дефініції «читацька компетентність». Вітчизняні педагоги, психологи і методисти (В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Чепелева, О. Шкловська, Т. Яценко та інші) виокремлюють читацьку компетентність як інтегровану особистісну якість, що формується й розвивається у процесі шкільного літературного навчання, а також удосконалюється протягом життя.

Так, В. Мартиненко читацьку компетентність молодшого школяра розглядає у контексті діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів та визначає її як складне багатоконпонентне особистісне утворення, «...є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях» [5, с.146].

Отже, читацька компетентність це не лише власне навичка читання, але й уміння та навички, знання й цінності, завдяки яким учень зможе здійснювати пошук у тексті потрібну інформацію, її аналізувати, інтерпретувати, оцінювати та застосовувати її для вирішення пізнавальних завдань.

Формування читацької компетентності учнів – це складний, цілеспрямований поетапний процес становлення дитини-читача, формування в них повноцінної навички читання, розвитку мотивації до читання, залучення їх до читацької діяльності як засобу пізнання світу і самопізнання; формування здатності сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати тексти різних жанрів, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді [15, с. 215].

Очевидним є те, що закласти основи формування читацької компетентності молодших школярів під силу учителеві, який сам є грамотним компетентним читачем і пошанувачем мистецтва слова. Адже саме вчитель початкових класів несе важливу місію прищеплення дитині інтересу до читання, формує вміння працювати з текстом: читати, аналізувати, інтерпретувати і оцінювати інформацію – це вимагає пошуків нових підходів до підготовки фахівців, які не тільки володіють теорією формування дитини - читача, а й стійким типом правильної читацької діяльності. Компетентному вчителю-читачеві притаманні: сталий інтерес до читання, здатність уявляти і переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, вести діалог із текстом, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності тощо.

Оскільки у дидактиці феномен професійної компетентності вчителя розглядають у взаємозв'язку з поняттям «готовність до професійної діяльності», на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, взявши за основу рівні готовності до професійно-педагогічної діяльності, що їх запропоновано в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, визначено чотири компоненти підготовленості студентів до формування читацької компетентності *мотиваційно-ціннісний* (відображається у мотивах, цілях, установках, цінностях та переконаннях, що спонукають учителя початкової школи до власної читацької діяльності та формування читацької грамотності учнів), *змістовий* (сукупність

літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних знань), *процесуальний* (сукупність умінь і навичок формування читацької компетентності учнів), *комунікативний* (сукупність комунікативних умінь і навичок взаємодії) – всі вони пов'язані між собою та взаємно впливають один на одного. Високий рівень реалізації цих компонентів та стійке їх поєднання відображають внутрішні ознаки сформованої професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів як до педагогічної діяльності в цілому, так і, зокрема, до формування читацької компетентності молодших школярів.

Критеріями готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування читацької компетентності у молодших школярів є:

- стійкість мотивації до читання та уміння створювати діалогічно-мотиваційне освітнє середовище на уроках літературного читання, пробуджувати в учнів інтерес до книги;

- рівень засвоєння знань з основ літературознавства і методики навчання літературного читання;

- рівень професійних умінь формування дитини-читача (умінь добирати систему прийомів удосконалення читацьких умінь молодших школярів; відбирати методи, прийоми організації читацької діяльності, орієнтуючись на вікові особливості учнів, рівень їхньої підготовки, художні особливості літературного твору);

- здатність до налагодження конструктивного спілкування з молодшими школярами у процесі дослідження художнього тексту чи науково-пізнавальної інформації на уроках літературного читання, у тому числі й діалог з автором через текст.

Моніторинг готовності студентів спеціальності 013 Початкова освіта Мукачівського державного університету та вчителів початкових класів до формування читацької компетентності включав комплекс дослідницьких процедур, що охоплювало: визначення рівня сформованих умінь розглядати літературний текст як явище словесного мистецтва; володіння методами і прийомами літературного аналізу, що спирається на розуміння естетичної

природи мистецтва слова; визначення здатності добирати продуктивні методи, прийоми, форми роботи на уроці з літературним текстом залежно від його жанрової специфіки; уміння створювати мотиваційне освітнє середовище на уроках літературного читання, залучати учнів читацької до діяльності. Для цього було застосовано різноманітний інструментарій – тести, опитувальники, анкети, педагогічні спостереження, бесіди, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, аналіз навчальних планів та програм навчальних дисциплін.

Результати дослідження свідчать, що не тільки студенти, але й учителі початкових класів не мають повноцінних уявлень про функції слова як художньо-творчого засобу, не вміють здійснювати літературно-методичний аналіз тексту художнього твору, який є важливим під час підготовки до уроку літературного читання, що обумовлено, на наш погляд, тим, що:

- здійснення аналізу передбачає літературознавчу підготовку, яка проявляється не тільки в знанні специфіки художнього твору як особливого виду мистецтва, законів його побудови, але, головне, в умінні застосувати ці знання на конкретному тексті художнього твору, наявності досвіду, сформованості власних читацьких уподобань та умінь;

- педагоги займають пояснювальну позицію в процесі організації читання та аналізу творів;

- більшість респондентів визначає, що основне завдання на уроках літературного читання – формуванням у молодших школярів навичок читання, а звідси – у конспектах передбачають багаторазове перечитування тексту без супровідних завдань, спрямованих на осмислення не тільки змісту, але й художньої форми тексту;

- недостатньо сформовані уміння встановлювати взаємозв'язки між текстом художнього твору, аналіз якого проводиться на уроці, і способами організації його обговорення з учнями(вибір шляху аналізу, форм залучення дітей до прочитання тексту та його творчої інтерпретації тощо).

Аналіз навчальних планів та програм навчальних дисциплін дозволило зробити висновки, що літературознавчий (у т.ч. основи медіаграмотності) як

важливий компонент професійної готовності до формування читацької компетентності молодших школярів у системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів майже не враховується.

Важливою причиною недостатньої професійної готовності майбутнього вчителя до реалізації завдань мовно-літературної освітньої галузі(зокрема, літературознавчий компонент) вважаємо: по-перше, відсутність інтеграції між дисциплінами психолого-педагогічного, методичного, літературознавчого спрямування; по-друге, тільки одна дисципліна «Дитяча література» не забезпечує студентам потрібного рівня читацької грамотності та літературознавчої компетентності.

Немає сумніву, що в сучасних умовах розвитку освіти фахова підготовка студентів до навчання літературного читання, формування читацької компетентності має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу в осмисленні естетичної природи словесного мистецтва. Читацька діяльність, яка забезпечує розуміння тексту, передбачає аналіз тексту на рівні його форми і змісту, виявлення авторської концепції і визначення власної читацької позиції, інтерпретацію, оцінювання прочитаного. Це вимагає від учителя вміння організовувати власну читацьку діяльність, користуватися різними видами читання залежно від його мети, виконувати аналіз художнього тексту з погляду його форми і змісту. Адже, як відзначає М. Воюшина підготовка педагога до уроків літературного читання в школі повинна починатися з проведення літературно-методичного аналізу тексту художнього твору [6].

Майбутні вчителі початкових класів повинні знати, що ефективний урок літературного читання не тільки удосконалює читацькі навички учнів, але й формує вміння аналізувати художній твір, викликає в учнів певні емоції та почуття; розвиває творчу уяву і увагу учнів; вчить любити художню літературу як мистецтво слова. Адже, як слушно вказує О. Савченко, «ціннісний аспект сприймання і осягнення літературних творів забезпечує природну потребу дітей в емоційних переживаннях, виявленні та розумінні своїх почуттів і почуттів

інших людей, створює передумови для естетичного та соціального розвитку, засвоєння еталонів морально-етичної поведінки» [11, с.55].

Підготовка майбутніх учителів до професійної роботи – складний цілеспрямований процес, у результаті якого формується певна «модель готовності». Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування у молодших школярів читацької компетентності - це набута під час навчання особистісна якість, що проявляється у взаємодії мотиваційних настанов, засвоєних педагогічних, методичних і літературознавчих знань, сформованих умінь використовувати їх у навчанні літературного читання та комунікативних умінь, здатності до їх реалізації у процесі формування читацької молодших школярів.

В основі підготовки студентів до реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі – формування читацької компетентності – повинно бути усвідомлення студентами літератури як мистецтва слова, високий рівень читацької грамотності, літературознавчої обізнаності, тобто модель підготовки повинна включати як літературознавчу з основами опрацювання медіатекстів, так і методичну складові, які в комплексі є професійним інструментом організації читацької діяльності молодших школярів.

Зважаючи на це, для забезпечення високої науково-методичної та ідейно-виховної результативності уроків літературного читання, важливо сформувати в майбутній педагогів літературознавчу і методичну компетентності.

Поняття «літературознавча компетентність» розуміємо як складову філологічної й професійної компетентності вчителя, що охоплює комплекс властивостей особистості, які забезпечують ефективно і творче використання літературознавчих знань, умінь, навичок та досвіду, що забезпечують здатність до повноцінного осмислення літературно-мистецького явища та готовність виконувати літературно-методичний аналіз тексту твору.

Уміння здійснювати літературно-методичний аналіз(літературознавчий компонент підготовки) закладає готовність у майбутньому творчо організувати процес читацької діяльності на уроках літературного читання. Насправді, щоб

навчити повноцінно сприймати художній твір молодших школярів, майбутні вчителі повинні усвідомити, що всі складові змісту й форми художнього твору «співдіють» на висвітлення ідейних намірів автора й виконують місію не лише катарсису, а й естетичного впливу на реципієнта. Тому важливо ознайомити майбутнього вчителя з особливості художніх творів, прищепити навички аналізу художнього тексту, виховати в них сприйнятливність, емоційну чутливість на художні цінності, формувати художні почуття і смаки, художні погляди й ідеали.

Програма незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи, яку укладено відповідно до професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», містить перелік фахових знань та когнітивних умінь як складових професійних компетентностей учителя початкової школи. Відповідно до освітніх документів [7; 8], учитель початкових класів повинен бути «здатним до використання в освітньому процесі системи теоретичних знань з освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; здатним до використання в освітньому процесі методик навчання освітніх галузей» [8]. Отже, літературознавчий компонент підготовки вчителя для проведення уроків читання (2 клас) та літературного читання (3-4 кл.) повинен бути спрямований на вивчення специфіки, функції літератури для дітей; базових категорій літературознавства, щоб *«уміти аналізувати»* тексти різних стилів, типів і жанрів; композицію та сюжет художнього тексту; стосунки героїв, події, ідеї та концепції інформаційного тексту; *визначати:* тему, основну думку та ключові деталі (слова) художнього тексту; елементи сюжету та позасюжетні елементи (описи, діалоги тощо); проблематику тексту та причиново-наслідкові зв'язки; ключові думки (позиції) в тексті та наводити з тексту аргументи на користь їх; елементи теорії літератури у творах різних жанрів (типи персонажів та розвиток сюжету, поезика твору тощо) авторську позицію у творах різних жанрів; естетичну цінність творів» [7].

Проаналізувавши філологічну (літературознавчу) як складову професійної компетентності, переходимо до розгляду методичної, яка є найважливішими

компонентом в структурі готовності майбутнього педагога до формування читацької компетентності школярів.

Методична компетентність (до проведення уроків літературного читання) виявляється у здатності майбутнього вчителя початкових класів побудувати урок осягнення мистецтва слова у взаємодії з іншими видами мистецтв на засадах особистісно орієнтованого, інформаційно-розвивального та компетентнісного підходу; у здатності ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні задачі на уроках літературного читання, реалізуючи змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі.

На сучасному етапі завданням методичної підготовки вчителя початкових класів є вже не просто готовність студента до формування навички читання та усвідомлення літературного твору учнів, але й здатність сформувати вміння учнів працювати з текстами різних видів, у тому числі й медіатекстами, вміння знайти інформацію, проаналізувати її, критично осмислити та оцінити. На це й спрямовує і Державний стандарт початкової загальної освіти, і положення рамкового документа міжнародного порівняльного дослідження PISA, в якому зазначено, що «... успіх у читанні більше не можна розглядати лише як просте вміння читати й розуміти конкретний текст. Попри важливість уміння розуміти та тлумачити великі уривки цілісних текстів, зокрема й художніх, украй цінним критерієм успіху залишається також те, наскільки читач здатен використовувати комплексні стратегії опрацювання інформації, зокрема аналізувати, синтезувати, інтегрувати й тлумачити актуальну інформацію з різномірних текстових (чи інформаційних) джерел» [9, с.5].

З огляду на це, окрім поглибленого читання, учнів 3-4 класів слід ознайомити із стратегіями опрацювання інформації, оскільки «компетентні читачі можуть читати текст повністю й уважно, щоб зрозуміти основну думку й осмислити текст як єдине ціле. Утім у повсякденні читачі використовують тексти для того, щоб знайти конкретну інформацію, майже або взагалі не зважаючи на решту тексту» [9, с.7].

У типовій освітній програмі О. Савченко (3-4 класи) Нової української школи для предмету «Літературне читання» мовно-літературної освітньої галузі визначено такі змістові лінії: «Пізнаємо простір дитячого читання»; «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»; «Взаємодіємо усно за змістом прослуханого»; «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»; «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою»; «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»; «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» [14]. Реалізація цих змістових ліній програми з літературного читання здійснюється у процесі особистісно зорієнтованої, розвивальної читацької і комунікативної діяльності учнів.

З огляду на кардинальне оновлення змістових ліній мовно-літературної галузі Нової української школи необхідно внести певні зміни до змісту програми методичної підготовки.

Принципово новою вимогою програми до професійно-методичної підготовленості вчителя стало готовність до застосування методичної системи «Щоденні5», складовими якої є «Читання для себе» та «Читання для когось», що спрямовані на розвиток вміння у дітей працювати з текстом твору, формувати читацьку культури та прищеплювати бажання самостійно обирати та читати книги. Окрім цього, в системі методичної підготовки важливо сформувати готовність проектувати урок літературного читання з упровадженням сучасних навчальних технологій, які спрямовані до активної читацької діяльності, зокрема, технологію «Читання і письмо для розвитку критичного мислення», технологію проектного навчання, реалізовувати доцільні методи, форми й засоби навчання для забезпечення інтерактивної взаємодії на уроках літературного читання; здатність застосовувати мотивацію навчання, щоб, зацікавити учнів книгою чи текстом, спонукати до дослідження тексту літературного твору чи інформації в медіатекстах.

На наш погляд, методична підготовка майбутнього вчителя у ЗВО до організації уроків літературного читання повинна здійснюватися через включення студентів у дослідницьку діяльність: від вивчення змісту літературної

освіти (освітні програми, навчально-методичні комплекти до них) → до аналізу авторських концепцій в організації літературної освіти молодших школярів; від встановлення особливостей організації літературного розвитку молодших школярів → через розуміння специфіки текстів художнього твору → до вміння активізувати читацьку й пізнавальну діяльність школярів, залучити дітей в процес читання і аналізу художнього твору.

Методична готовність учителя до формування читацької й пізнавальної компетенцій молодших школярів читання виявляється в здатності змодельовати особистісно зорієнтоване, інформаційно-розвивальне освітнє середовище та спрямувати педагогічний процес читання на розвиток активності кожного учня як суб'єкта читацької діяльності, критично мислячого читача, який розуміє цінність книги, відчуває красу рідного слова, збагачує свій читацький, мовленнєвий і пізнавальний досвід.

З огляду на зазначене вище, розвиток методичної компетентності студентів важливо здійснювати у процесі конструювання моделей сучасного уроку літературного читання, що дасть можливість урахувати рівень їх професійної компетентності, здійснювати диференційований підхід до суб'єктів співпраці відповідно до їх індивідуальних можливостей, потреб та розробити модель управління розвитком методичної компетентності майбутніх учителів.

Літературознавча й методична компетентності як ієрархічна сукупність властивостей особистості, що розвивається в процесі професійної підготовки, є не тільки деяким освітнім результатом, а й здатністю майбутнього вчителя виконувати певні дії, що реалізується в усвідомленні й адекватній інтерпретації художніх і наукових текстів, готовності до моделювання та проведення уроків літературного читання.

Сучасний студент – майбутній педагог – має сьогодні низку переваг у системі своєї професійної підготовки порівняно з попередніми поколіннями студентів. Ці переваги стосуються, передусім, можливості самостійно обирати частину освітньої траєкторії та самостійно впливати на вибір змісту освіти. Уважаємо, що зміст підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує

введення нових спеціальних курсів та дисциплін, які б поглиблювали знання, вміння, навички студентів з формування читацької та пізнавальної компетеностей учнів початкової школи. Скоординованість пізнавального потенціалу дисциплін і спрямування їх на осмислення мистецької суті художнього слова є основним складником системи підготовки студентів до формування компетентнісних читачів та усвідомлення літератури як мистецтва слова. Літературознавча й методична складові фахової підготовки потребує зосередження уваги на психолого-педагогічній та лінгвістичній теорії читання, включення таких вибіркових дисциплін, як: «Психологічні основи навчання мистецтва слова», «Основи літературознавчого аналізу тексту», «Основи медіаграмотності», «Технологія формування читацької компетентності учнів молодшого шкільного віку», які спрямовані на усвідомлення закономірностей функціонування та розвитку літературно-мистецьких явищ, теоретико-літературних категорій і понять, формування у студентів умінь художньо-методичного аналізу літературних текстів, навичок роботи з науковою літературою, критичної оцінки та інтерпретацій друкованих та медіатекстів; знання психофізіологічних механізмів формування навиків читання; стадій та рівнів психологічного сприйняття літературних текстів; етапи оволодіння технікою читання та становлення дитини-читача; технологію поетапного опрацювання літературних текстів; моделювання навчальних ситуацій на уроках з урахуванням літературного розвитку й інтересів учнів; моделювання уроків літературного читання за різними навчальними технологіями.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має спрямовуватися на забезпечення: 1) психологічної готовності майбутнього вчителя до формування читацької компетентності молодших школярів (наявність позитивної мотивації до читацької діяльності та потреб у формуванні читацьких умінь молодших школярів; усвідомлення та сприйняття читацької діяльності як цінності); 2) теоретичної готовності майбутнього вчителя (літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної) до формування читацької компетентності молодших школярів (наявність професійних знань,

вмінь та навичок, практичного досвіду з формування критично мислячої дитини-читача); 3) практичної готовності майбутнього вчителя до формування читацької компетентності молодших школярів (уміння планувати та організовувати навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на становлення дитини-читача, формування його читацької компетентності, володіння методами, формами, засобами організації читацької діяльності з молодшими школярами, аналіз та оцінка ефективності практичної діяльності; комунікативні уміння, рефлексія професійних умінь та навичок).

Таким чином, процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя у ЗВО повинен включати філологічну (в контексті нашого дослідження – літературознавчу) й методичну систему, зміст яких зорієнтований на усвідомлення студентами сутності мистецтва слова, на розуміння загальних закономірностей розвитку освітнього та літературно-мистецького процесу, розуміння психологічних основ сприйняття літературних текстів, методичних особливостей роботи над різножанровими текстами, на усвідомлення структури читацької компетентності та особливостей кожного етапу формування читацької компетентності; засвоєнні основних закономірностей процесу опрацювання творів різних жанрів, методами, прийомами та технологіями опрацювання художніх та наукових текстів, медіатекстів. Підготовка фахівців повинна відбуватись через залучення майбутніх учителів до активної пізнавальної діяльності, до самостійної роботи та забезпечуватись поєднанням традиційного та інноваційного навчання – дискусії, тьюторські заняття, ділові ігри, розв'язування літературознавчих й методичних задач, дослідницькі завдання під час літературно-методичного аналізу, моделювання педагогічного процесу читання, проектування уроків літературного читання, мікрОВикладання, методичні презентації, наукові майстерні тощо.

На основі викладеного вище можна зробити такі висновки щодо теоретичних аспектів літературно-методичного компоненту в структурі професійної компетентності вчителя початкових класів:

Реалізація мети мовно-літературної освітньої галузі відповідно до Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи вимагає якісної як лінгводидактичної, так й літературознавчо-методичної підготовки. Студент, який добре вивчив методику викладання літературного читання, проте не володіє загальними основами теорії літератури, не розуміє специфіку організації словесно-художнього мистецтва – не здатний творчо організувати процес роботи над літературним твором на уроках літературного читання. Зважаючи на це, в процесі професійної підготовки в ЗВО необхідно готувати фахівців, які не тільки володіють теорією формування дитини – читача, а й стійким типом правильної читацької діяльності. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування читацької компетентності молодших школярів повинна бути спрямована як на формуванні методичної, так й на удосконалення літературознавчої компетентності студентів.

Літературно-методична підготовка вчителів початкових класів в системі професійної педагогічної освіти полягає у сукупності мовних та літературознавчих знань, умінь, навичок, засвоєнні нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого та соціокультурного) і технологій (ігрових, розвитку критичного мислення, інтерактивних, проектних, проблемних, розвивальних, ТРВЗ та ін.); формування початкового досвіду застосування інноваційних методів, форм і способів організації навчання на уроках літературного читання; здатності до професійної рефлексії, відкритості до змін та новацій Нової української школи.

2.13. Технології управління сучасним закладом освіти

Сучасний мінливий світ безпосередньо впливає на українське суспільство, яке до того ж і саме перебуває на стадії глибоких трансформацій. Адже після масштабної події для новітньої історії України – Революції Гідності, наша держава, як ніколи, відчула на собі вплив глобальних змін та процесів, які відбуваються в ньому. Ці зміни зумовлені переходом людства від

індустріального суспільства, яке переживає глибоку кризу, до постіндустріального, або інформаційного.

Відповідно, Україна опинилась у складній геополітичній ситуації. Сьогодні залишається відкритим питання, чи пройде наша держава через всі випробування та чи стане частиною Нового світу. Враховуючи це, слід готуватись до масштабних перетворень, насамперед, в освіті, які нададуть можливість нашій державі стати рівною серед рівних у глобально зміненому світі.

Насамперед, викликає занепокоєння певна статичність укладу української освіти попри нові національні й глобальні виклики. Освіта потребує докорінних змін, реформування і це аксіома. Підвалини цих змін уже закладаються в нових стандартах освіти. Але, як відомо, у постіндустріальному світі головне – не поява нових, хоча й прогресивних, законів. Документ сам по собі нічого не важить. Важливою є імплементація цих законів і практика їх застосування. Так от, саме ця практика в більшості випадків змінюється вкрай повільно. Між точкою А (це та освіта, яку ми маємо) та точкою Б (освіта, про яку мріємо), пролягає довгий та складний шлях. На цьому шляху нормативна база виконує функцію правил дорожнього руху, а все інше – вибір маршруту, пасажирів, придбання палива – справа водія, тобто керівника, управлінця. Щоб вчасно потрапити у потрібне місце, не втративши при цьому «транспорт» та «пасажирів», керівник має бути вправним водієм, впевненим у собі та в тих, хто поруч з ним. Щоб перетворити заклади освіти на такі, які відповідатимуть вимогам сьогодення, потрібні нові технології управління.

Переконані, що актуальність запровадження нових технологій управління тісно пов'язана з державною політикою вітчизняної освіти у контексті її євроінтеграції та реформування. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника освітнього закладу в таких умовах впливають на якість освіти та забезпечують позитивні зміни в сучасній шкільній освіті.

Аналіз останніх дослідження з теми засвідчив, що вченими схарактеризовано суть та особливості конструювання технологій управління

зкладами освіти (Л.Даниленко, Ю.Конаржевський, В.Пікельна), розкрито специфіку процесів розробки й реалізації деяких технологій управління (А.Єрмола, О.Любарська, І.Підласий, Т.Сорочан, П.Третяков).

Метою нашого дослідження є визначення та аналіз сучасних технологій управління закладами освіти.

Сьогодні технологізація управлінської діяльності є відмітною рисою управління закладом освіти. Вона зумовлює пошук тих управлінських інструментів, що можуть бути результативно використані в управлінні освітньою установою. Технологізація управління сприяє її раціоналізації, виключає ті роботи та дії керівників та фахівців, які є не обов'язковими для досягнення очікуваного результату управлінської діяльності, формалізує реалізацію функцій управління [1].

Поняття «технологія управління» завдяки використанню методу наукової експансії сьогодні впевнено увійшло до понятійного апарату науки та практики управління закладом освіти. Розглядаємо його як сукупність управлінських засобів впливу і методів досягнення поставлених цілей організації, які включають [8, с.17]: принципи, закони та закономірності організації та управління; методи та засоби збору і обробки інформації; прийоми ефективного впливу на працівників; системи контролю та моніторингу.

Вважаємо, що нова модель управління закладом освіти повинна бути демократичною, відкритою, державно-громадською, базуватися на принципах гуманізму, ініціативи, свободу вибору, відповідальності, поєднання колегіальності із самоврядуванням й одноосібним управлінням.

Базовими критеріями сучасної шкільної освіти стали апроксимація до європейських та світових стандартів, відкритість освітніх систем, нові підходи до розвитку національної освіти, реалізація педагогіки партнерства та співробітництва. Відповідно до цього, зміни в управлінні закладами освіти мають носити системний та цілеспрямований характер. Насамперед, це стосується нових підходів до управління сучасною школою, нових управлінських технологій [2, с. 45].

У межах даного дослідження більш детально зупинимось на деяких управлінських технологіях, які є інструментарієм керівника освітнього закладу на шляху до реалізації намічених цілей. Саме управлінські рішення є основою будь-якої діяльності. Завдання сучасного керівника не лише прийняти оптимальні рішення, але й створити найсприятливіші умови для їх втілення: створити команду однодумців, налагодити дієву систему комунікації всіх ланок процесу, забезпечити постійний моніторинг кожного етапу, мотивувати, контролювати, при цьому ще виконувати норми охорони праці та знаходити шляхи альтернативного поповнення матеріально-технічної бази.

Кожна технологія управління має своє теоретичне підґрунтя. Але стосовно кожного окремого освітнього закладу її практичне втілення має свої особливості і залежить від цілого ряду факторів, таких як: територіальна приналежність, учнівський та педагогічний контингенти, рівень матеріально-технічного забезпечення тощо. Результативність процесу управління залежить від вміння керівника визначити проблему та проаналізувати ситуацію, яка спричиняє цю проблему, поставити мету та обрати засоби, за допомогою яких ця мета буде досягнута.

До важливих умов ефективного управління належать: визначення і ранжування довгострокових цілей; формування стратегії й довгострокового плану розвитку; перманентне оцінювання та критичний аналіз можливих шляхів досягнення поставлених цілей; вибір та поступове здійснення управлінських рішень.

Саме управлінські рішення є основою будь-якої діяльності. Завдання сучасного керівника не лише прийняти оптимальні рішення, але й створити найсприятливіші умови для їх втілення: створити команду однодумців, налагодити дієву систему комунікації всіх ланок процесу, забезпечити постійний моніторинг кожного етапу, мотивувати, контролювати, при цьому ще виконувати норми охорони праці та знаходити шляхи альтернативного поповнення матеріально-технічної бази [6, с.156].

Перш ніж прийняти будь-яке рішення, керівник повинен чітко бачити, в чому сила та слабкість закладу, які можливості учнів та працівників, які загрози існують вже зараз, які загрози можуть виникнути в разі неприйняття рішення. Важливо, щоб кожне управлінське рішення було кроком у бік досягнення основної мети освітнього закладу. При всій різноманітності сучасних закладів мета, на мою думку, має бути одна – якісна освіта. Залишивши стіни школи випускник має мати такий рівень знань, умінь та навичок (компетентностей), який дозволить йому реалізувати свої плани, мрії, бути успішним, а значить щасливим.

Широке застосування в сучасній освіті мають технології «public relations (паблік рілейшен)» (PR). Сучасна інноватика визначає їх як «науку про управління громадською думкою». Донедавна ці технології зовсім не використовувалися в освіті. Натомість, в умовах сьогодення, вони є на часі, і є дуже актуальними, ефективними і незамінними.

Їх мета – створення позитивного іміджу закладу освіти. Важливою особливістю правильно організованого піару є те, що ця робота спрямована не стільки на миттєвий результат, скільки на досягнення довгострокових вигод. Заклад може мати сильний кадровий склад, бажання і здатність до результативної праці, але він втрачає свій учнівський контингент. Через що? Через те, що не зміг своєчасно висвітлити громадськості свої сильні сторони. Тобто в даному випадку мова йде про невикористання закладом ресурсів PR-технології.

PR-технології запозичені з маркетингової діяльності і спрямовані на забезпечення конкурентоспроможності тієї чи іншої освітньої установи. Суть використання цієї технології в освіті полягає в тому, що навіть найменші позитивні моменти, навіть крихітні досягнення школярів повинні бути відзначені та доведені до відома громадськості. Сьогодні на допомогу приходять Інтернет-ресурси, зокрема, сайт закладу, молодіжні соціальні мережі (Facebook, Instagram), через які з легкістю можна розповсюдити необхідну інформацію. Оперативно публікується в інтернет-просторі інформація про заходи, які

відбулися (конференції, семінари, тренінги, майстер-класи, воркшопи, конкурси, олімпіади, різні дозвілєві заходи тощо), подається інформація, яка буде корисною для абітурієнта, його батьків, зацікавить та привабить його (зйомки профорієнтаційних відеороликів, формування буклетів та фотоколажів з цікавими моментами учнівського життя) [5].

Правильно проведена робота з громадськістю дозволяє залучити до освітньої установи великий учнівський контингент, завоювати позицію на ринку освітніх послуг і посилити своє становище серед конкурентів. Як правило, педагогічні працівники та учні успішного освітнього закладу відчують гордість за свою причетність до отриманого результату, що так само позитивно вплине на працездатність.

Не обійтись керівництву і без грамотно реалізованої **технології управління персоналом**, а саме – управління педагогічними кадрами. Сучасна ситуація в українській освіті характеризується розривом між соціальним та економічним становищем: люди з високим соціальним статусом знаходяться на низькому ступені економічного добробуту. Кризові явища відбиваються також і на кадровій ситуації у школі. Велика втрата нанесена кадровому потенціалу навчальних закладів у результаті масового відтоку молодих та перспективних фахівців в інші сфери, загального старіння кадрового складу, різкого падіння престижу педагогічних працівників.

Завданнями технології управління персоналом сучасного закладу освіти є: активізація та якісне перетворення інноваційної здатності педпрацівників; дбайливе ставлення до старшого покоління вчителів, підтримку їхньої професійної активності; підтримка колегіальної культури розв'язання освітніх проблем; забезпечення прозорості прав і обов'язків усіх суб'єктів системи освіти, методів планування і контролю їхньої діяльності, чітко вбудованих у цикл управління системою освіти на будь-якому рівні; дотримання прав автономії освітніх установ у вирішенні своїх кадрових питань.

Якість викладання є основним фактором, що визначає можливості розвитку закладу освіти. Тому слід оцінювати результати праці вчителя за його

внеском у підвищення ефективності використання людського капіталу школи. Стимулювати працю можна через премії, грамоти, подяки, усну похвалу. Важливо, побачити і не залишити поза увагою суттєвий вклад кожного працівника. Не менш важливим є і моральне стимулювання праці вчителів [1, с.18].

Викладацькі кадри повинні мати у своєму розпорядженні справедливу і відкриту систему службового росту, у тому числі з використанням процедур, що стосуються призначень, зарахування на штатну посаду вчителя, підвищення по службі, звільнення тощо; ефективну, і справедливу систему трудових відносин, узгоджену з міжнародними правовими актами, у тому числі правами людини.

Вважаємо, що управління педагогічним персоналом здійснюється на двох рівнях: управління колективною діяльністю та діяльністю кожного вчителя зокрема. Однак технології управління педагогічним персоналом суттєво не відрізняються. Їх можна класифікувати наступним чином:

- за порядком, регламентацією виконання процесу управління: лінійні, пошукові; технології управління за відхиленням, за результатами, за цілями, за ситуацією;

- за складністю та характером управлінського впливу: багатоланцюгові, під якими розуміють серію взаємопов'язаних задач, які виконуються послідовно (наприклад, атестація кадрів, заходи з підвищення професійної майстерності вчителів тощо); посередницькі - надання послуг одними педагогами іншим щодо вирішення конкретних завдань (наприклад, наставництво молодих педагогів); індивідуальні - з конкретизацією прийомів, навичок і послуг щодо кожного окремого педпрацівника (індивідуальне консультування вчителів з окремих проблем);

- за організаційно-кадровим аспектом: кадрового планування; оптимізації кількості та структури педагогів; регулювання трудових відносин; розробки правил прийому, розстановки і звільнення педагогічних працівників; структурування праці вчителя: змісту, організації, посадових обов'язків; оптимізації робочого часу; управління педагогічним навантаженням тощо;

– за структурно-функціональними параметрами: технології планування, організації, контролю, коригування, прогнозування, стимулювання, моделювання, прийняття управлінських рішень, самоменеджменту;

– за засобами інноваційного менеджменту: маркетингові, інжинірингові (проектно-консультативні послуги), реінжинірингові (технології кардинальних змін в умовах кризи чи розвитку), бенчмаркінгові (впровадження педагогічного досвіду використання інновацій); бренд-стратегічні (просування педагогічних інновацій на ринку освітніх послуг), фронтування (захоплення ринку освітніх послуг та відстоювання своїх позицій);

– за інноваційним компонентом: особисто зорієнтовані, інтерактивні, проектні, парсипативні, інформаційні, мультимедійні, технології портфолію;

– за культурологічним чинником: формування корпоративної культури педколективу, узгодження комунікативних зв'язків, моделювання організаційної культури навчального закладу;

– за соціальною складовою: технології підвищення життєвої активності та соціально-адаптивних можливостей людини, кризової психології, відстеження суспільних настроїв, прогнозування соціальних потреб, управління конфліктами;

– за діяльнісним аспектом: організаційно-реагуючі, професійно-продукуючі, регулятивно-корекційні, мотиваційно-стимулюючі, психологічно-налаштовуючі;

– за дидактичною спрямованістю: дистанційні, очні, самоосвіти [1, с.18-20].

Кожна з цих загальних технологій включає часткові технології, які в свою чергу, представлені відповідними процедурами та алгоритмами, що дозволяє впорядкувати окремі дії та кроки з метою оптимізації інтелектуальних, моральних та матеріальних затрат при використанні трудової активності педагогічного персоналу.

Розгляньмо, для прикладу, алгоритм застосування технології розподілу педагогічного навантаження. Зауважимо, що бажане педагогічне навантаження

є одним з основних заохочень педагога до результативної і якісної роботи.

Орієнтовний алгоритм:

1. Установлення кількості годин, передбачених навчальними планами.
2. Розподіл варіативної та інваріантної складових педагогічного навантаження.
3. Визначення педагогічного навантаження відповідно до професійної кваліфікації педагогів.
4. Доповнення педагогічного навантаження вчителів годинами із суміжних предметів.
5. Узгодження педагогічного навантаження з кожним педагогом окремо, урахування побажань кожного вчителя та його внеску в педагогічний процес.
6. Вирівнювання, доповнення та переформування педагогічного навантаження.
7. Формування остаточного варіанта розподілу педагогічного навантаження.
8. Письмове повідомлення кожного працівника про його педагогічне навантаження.
9. Затвердження розподілу педагогічного навантаження на засіданні педагогічної ради.
10. Затвердження тарифікації відповідним управлінням освіти [3, с.245].

Варто наголосити на тому, що при розподілі педагогічного навантаження, кожен педагог має бачити і розуміти, що цей процес реалізується керівником прозоро і справедливо.

Учитель сьогодення – це своєрідна мозаїка. Її можна просто розсипати і, не збираючи, такий вчитель піде зі школи. Можна зібрати і не чіпати більше, такий вчитель, як правило, стає «урокодавцем», не завжди поганим, але вже точно "не горітиме" на робочому місці. А можна здійснювати безліч маленьких чудес: перекладаючи, створювати нові зображення.

Які вчителі знадобляться школі найближчим часом і в перспективі? Де їх брати, як «вбудувати» у сформований колектив? Залучати співробітників з

досвідом роботи чи навчати самим? Якщо навчати – як і чому? Як зрозуміти, що вони працюють добре? Як зробити їх роботу більш ефективною?

Подібні питання постають перед будь-яким освітнім закладом, а відповіді на них якраз і формують кадрову політику школи. І якщо керівник готовий здійснювати безліч маленьких чудес заради свого персоналу, щоб отримувати все нові візерунки, то йому потрібно замислитись над тим, що у школі повинно існувати Положення про кадрову політику.

Коучинг-технологія в системі управління персоналом. Коучинг завоював широку популярність в останні 15-20 років на Заході і визначається як особлива система підтримки людини, яка дозволяє розкрити її потенціал і домогтися реальних результатів, як в особистому, так і в професійному житті. Найчастіше коучинг визначають як модель взаємодії, завдяки якій керівник підвищує рівень мотивації і відповідальності, як у себе самого, так і у своїх працівників.

Коучинговий стиль управління можемо окреслити наступним чином: орієнтація на команду, створення бачення як необхідної умови ефективної взаємодії, організація активної співпраці між педагогами. Оволодіння коучингом як стилем менеджменту дозволяє керівнику перейти від ситуативного реагування на звернення співробітників, дії клієнтів, конкурентів і представників влади до цілеспрямованої і послідовної організації своєї професійної діяльності.

Прийняття коучинга як способу управління персоналом на думку його прихильників в перспективі може мати широке практичне застосування в освітніх закладах. Коучинг може сприяти впливу на формування внутрішньої зацікавленості як у керівників, так і у працівників школи, підвищить їх лояльність по відношенню до установи. Коучинг передбачає таке управління, коли співробітники спільно з керівником визначають норми і цілі, які будуть прийняті в їх колективі, оцінюють, наскільки вони поєднуються з генеральними цілями компанії, погоджують спосіб управління, який буде застосовуватися по відношенню до них. Якщо працівники відразу не готові повністю взяти відповідальність за свої дії, то керівник поступово готує їх до цього, і через

якийсь час він вже зможе лише обговорювати з ними спосіб, за допомогою якого вони будуть виконувати виробничу задачу. У результаті цього діалогу співробітник краще розуміє, що треба зробити, і сам вибирає спосіб виконання завдання. У цьому випадку він добре поінформований про спосіб виконання завдання, що підвищує рівень контролю за робочим процесом. Працівник отримує можливість управляти своєю працею: розподіляти час, визначати необхідні ресурси і т. д. Одночасно він розуміє свою відповідальність за кінцевий результат. Саме це активізує внутрішні ресурси і створює внутрішню мотивацію, а також підвищує задоволеність працею.

Якщо коучинг як спосіб управління персоналом стане нормою взаємодії між співробітником і керівником, то можна припустити, що будуть досягнуті значні результати: з'явиться самомотивація працівників, зросте їх довіра до керівника, що дозволить їм працювати більш ефективно, сприятиме отриманню задоволення від результатів роботи і бажання підвищити професіоналізм і підніматися по службових сходах. Внаслідок цього зміниться ставлення персоналу до своєї праці: з об'єктивної необхідності воно перетвориться на джерело отримання задоволення від добре виконаної роботи, що сприятиме зростанню самоповаги і позитивно відіб'ється на самооцінці педагога.

Освітній заклад теж отримує цілий ряд переваг від впровадження коучинга: висока продуктивність працівників, вивільнення часу в керівника для вирішення стратегічних завдань, поліпшення роботи з клієнтами (учнями), і, як результат, створення позитивного іміджу навчального закладу на ринку освітніх послуг. Слід відмітити, що слово «відповідальність» – це ключове поняття коучинга. Будь-який працівник буде намагатися працювати більш ефективно у разі, якщо він відчуває, що від його внеску залежить загальний успіх. Тоді не треба буде постійно контролювати діяльність персоналу за рахунок того, що працівник при отриманні завдання обговорює з керівником процес його виконання, що, як і коли він робитиме [1].

Таким чином, керівник завжди в курсі того, чим зайнятий працівник в даний момент. Працівник може приймати рішення в рамках своєї компетенції.

Кожному подобається, коли йому довіряють, коли у нього з'являється право діяти на свій розсуд у ситуаціях, які склалися. Однак, з додатковими правами з'являються і додаткові зобов'язання.

Кайдзен-технологія в системі управління персоналом. Кайдзен вважається найбільш сильною технологією японського менеджменту. «Кайдзен» (перекладається як «покращення» (від «кай» – «зміни» і «зен» (цен) – «добре»). Стосовно процесу управління кадрами вона визначає процес постійного (безперервного) і поступового вдосконалення, який стає можливим завдяки активній участі всіх працівників установи в тому, що вона робить, і в тому, як вона це робить.

Стратегія кайдзен – процес управління кадрами, стиль мислення і поведінки одночасно. Вона направляє індивідуумів і команди в «компанії-сім'ї», дозволяє орієнтувати їхні зусилля на забезпечення покращення в довгостроковому періоді завдяки підвищенню якості продуктів і процесів, що призводить до підвищення ступеня задоволеності клієнтів.

Застосування технології кайдзен в управлінні педагогічними кадрами освітнього закладу дозволить виявити фундаментальні причини незадоволеності клієнтів (тобто, учнів, батьків); сформулювати системи і відношення, необхідні для впровадження змін. Використання основних принципів кайдзен дозволить підвищити залученість кожного працівника закладу освіти в процес удосконалення освітніх послуг, які надаються. При цьому шанси на успіх діяльності освітнього закладу на цільовому сегменті істотно підвищаться, бо кайдзен перетворює турботу про клієнтів в природний процес, який ніколи не закінчується [7, с.87].

Працівники – це, перш за все, стратегічний ресурс, на якому засновані всі успіхи і надії закладу освіти, і, одночасно, люди з їхніми цілями, потребами і проблемами. Про це повинен пам'ятати кожний керівник.

Оскільки всі цілі установи досягаються через людей, тому саме управління персоналом має бути на першому місці серед інших компонентів менеджменту навчального закладу.

Управління кадрами містить елементи мистецтва, оскільки їх утілення відбувається через призму особистісних якостей керівника навчального закладу як менеджера з персоналу. Тому керівник має, в першу чергу, зосереджуватися не на процесі, а на стосунках. Тому що: хороша школа = комфорт клієнтів (учнів, їх батьків) + комфорт персоналу (педагогічних працівників). А комфорт персоналу досягається тільки сумою позитивних енергій, які «живуть» в колективі.

Як відомо, для досягнення успіху будь-якою установою, важливо не тільки грамотне управління і професіоналізм працівників, але і згуртований колектив. Така технологія, як *тімбілдінг* (від англ. Team building – «побудова команди») спрямоване саме на це. У кожному закладі працюють педагоги, які можуть нестандартно мислити в звичайних ситуаціях і знаходити креативні рішення простих проблем, ділитися власним досвідом зі своїми колегами, а не просто рутинно виконувати свою роботу.

Тімбілдінг – це спеціально розроблені заходи, спрямовані на згуртування колективу, формування сильної команди, яка успішно досягає будь-яких поставлених цілей. Тімбілдінг – це і проведення корпоративів, і спільний активний відпочинок на природі, і психологічні ігри, які моделюють життя всередині колективу і направляють його на спільну ефективну діяльність.

Керівник закладу бажає мати саме такий колектив, тому здійснюєтімбілдінг за допомогою спеціальних тренерів, які спрямовують команду на вироблення командного духу, навчають працювати колективно, виявляють лідерів, а також допомагають створити атмосферу неформального спілкування і досягти психологічного розвантаження.

Особливу роль у реалізаціїтімбілдінг-тренінгів відіграє місце їх проведення. Наприклад, у теплу пору року можна проводити їх на природі, подалі від звичної обстановки закладу. Тут прихований певний сенс. Коли педпрацівники, які зустрічаються тільки в стінах закладу, потрапляють в незвичні для них умови, набагато легше виявляються неформальні лідери,

взаємні симпатії чи, навпаки, конфлікти. Також свіже повітря сприяє психологічному розвантаженню [3, с.169].

Тайм-менеджмент – це технологія ефективного управління робочим часом. Ключова проблема полягає в тому, що через терміновість, якою наповнена наша робоча повсякденність, ми ризикуємо так захопитися роботою, що можемо залишити поза увагою свої життєві пріоритети. Кожен з тих, хто нас оточує, хоче отримати все негайно. Ми збираємося подбати про справді важливі речі, коли у нас нарешті «буде час», але такого «часу для себе» у нас, по суті, не буває ніколи.

Оперативний тайм-менеджмент усуває симптоми, але аж ніяк не саму причину проблеми часу. Спочатку календар, органайзер, щоденник, окреме робоче місце з комп'ютером допомагають керівнику закладу тримати під контролем поточні справи. За допомогою відповідних формулярів розпорядку дня, списків потрібних справ і оглядів проектів, йому, безсумнівно, вдається краще управлятися з робочим часом. Керівник закладу регулярно планує свій день, встановлює пріоритети і рішуче обходить з перешкодами і викрадачами часу.

Цілісне управління часом і життям: модель тимчасового балансу. Завдання цілісного управління часом і своїм життям - не тільки знайти час для всіх важливих сфер життя (робота, сім'я, здоров'я, дозвілля), але також призвести ці чотири сфери до рівноваги і зберігати її.

Окремі життєві сфери залежать одна від одної. Так, наслідком перевантаження на роботі стає неуважність до самопочуття, а також ослаблення особистих контактів і відносин; без опори на конкретні уявлення про цінності і сенс швидко і надовго знижується особиста мотивація і здатність досягати успіху. Ключ до успіху - в рівновазі всіх чотирьох життєвих сфер.

Важливим як організаційним, так і психологічним аспектом організації роботи керівника закладу є самоменеджмент. Самоменеджмент - це саморозвиток директора школи як особистості і самоорганізація його особистої діяльності.

Основні цілі самоменеджменту:

- максимальне використання часу і своїх можливостей;
- свідоме управління плином життя;
- подолання проблем як на роботі, так і в особистому житті.

Завдання ефективного використання робочого часу завжди актуальне для керівника, тому що він управляє не тільки своїм власним часом, але і робочим часом своїх підлеглих.

Для того, щоб організувати себе та успішно розпоряджатися своїм часом, керівник закладу повинен знати три речі:

- цілі, які хоче досягти в своєму особистому та професійному житті;
- як витрачається його час;
- шляхи найефективнішого розподілу часу для досягнення мети.

Після визначення списку конкретних, реальних цілей, потрібно визначити шляхи їх досягнення - визначити пріоритети. Як визначення конкретних цілей - єдиний спосіб забезпечити розумне використання часу, так і розстановка пріоритетів – єдиний шлях, прямуючи яким керівник закладу продуктивно і ефективно працює, наближаючи досягнення цілей.

Якщо керівнику потрібно виконати роботу, яка потребує значних затрат часу, перед тим як приступити до її виконання, він задає собі чотири запитання:

1. Чи потрібно це робити взагалі?
2. Чи повинен це робити я?
3. Чи можна роботу відкласти?
4. Чи повинен я виконати її терміново?

Відмовитися? Делегувати? Відкласти? Робити? - обдумування цих чотирьох запитань називається чотиристороннім підходом до організації часу, це займає кілька хвилин, однак заощаджує величезну кількість часу, енергії і зусиль, підвищує продуктивність та зменшує напруження [6].

Ще одна технологія, яка, на нашу думку, є базовою для будь-якої сучасної школи, це управління на основі **моніторингу**. Використання моніторингових досліджень завжди було актуальним, але запровадження зовнішнього

незалежного оцінювання зробило їх життєво необхідними, особливо з 2015 року, коли результати ЗНО зараховуються як результати ДПА. Завдання керівництва закладу освіти – визначати рівень навчальних досягнень з початку перебування дитини в школі до випуску, на кожному етапі навчання. На підставі отриманих результатів і повинен будуватись педагогічний процес, таким чином, щоб кожен день перебування в школі був для кожної дитини кроком вперед, а інакше втрачається сенс її перебування в стінах школи. Завдання керівника – організувати моніторингові дослідження так, щоб вони були об'єктивними, системними, відображали реальний стан речей та були фундаментом для аналізу та подальших дій щодо покращення результату [4, с.14].

Важливою в умовах реформування управлінської діяльності вважаємо **технологію фасилітації**, яка спрямована на творчий розвиток учасників навчально-виховного процесу школи. Фасилітація як соціально-педагогічний феномен – це позитивний, стимулюючий, надихаючий вплив без безпосереднього втручання авторитетної особи або групи осіб, реально існуючих або тих, кого індивід уявляє, на якість його діяльності, ціннісні орієнтації, морально-етичні норми. Спершу керівнику слід запропонувати нову ідею, яка б стимулювала творчі пошуки учасників освітнього процесу. Об'єднати однодумців, які сприйняли ідею і готові працювати задля її реалізації. Вивчити потреби у створенні умов для реалізації творчого задуму. Сприяти творчому самовираженню учасників освітнього процесу. Аналізувати творчі здобутки, представляти отримані результати педагогічному колективу, батькам, учням. Залучити науковців, методистів, управлінців різних рівнів, компетентних фахівців, громадськість для апробації творчих здобутків. Заохочувати тих, хто робить творчий внесок у розвиток школи, створювати умови для залучення до творчої діяльності учасників освітнього процесу [5].

Таким чином, через дану технологію можна реалізувати важливе завдання сучасної освіти – розвиток творчих особистісних якостей школярів.

Без перебільшення можна стверджувати, що **хмарні технології** мають змогу розвантажити освітян від паперової рутини та безкінечних нарад з окремих

управлінських питань. Це технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу.

Сьогодні комп'ютер став незамінним помічником і у роботі освітян. Ми створюємо тисячі документів, роздруковуємо їх, шлемо електронними листами колегам, стикаючись при цьому з низкою проблем:

- накопичення великої кількості інформації – потреба у структуризації даних, швидкому пошуку потрібних документів та ін.;
- своєчасність доступу до інформації усіх учасників освітнього процесу;
- організація спільної роботи над проектами з іншими учасниками освітнього процесу;
- синхронізація даних, що обробляються;
- екологічність тощо.

З цими «при ємностями» зустрічається більшість освітян. Наявність проблеми – це точка старту до її вирішення. Сьогодні панацеєю у вирішенні даних проблем стали хмарні технології та сервіси.

Більшість хмарних сервісів мають свої мобільні додатки для більш зручної роботи з ними на планшетах та смартфонах, що дозволяє фактично мати постійний зв'язок з усіма даними будь-де і будь-коли.

У «хмарі» підтримуються три основних види діяльності, що зумовлює певні напрямки їх використання: комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами; колаборація – процес спільної діяльності, наприклад в інтелектуальній сфері, двох і більше осіб або організацій для досягнення спільних цілей, при якому відбувається обмін знаннями, навчання і досягнення згоди; кооперація – співробітництво, взаємозв'язок людей у процесах їх діяльності.

Наприклад, вчителі школи опрацьовують якесь внутрішнє положення. Створено Гугл-групу «Вчителі НВК №N» і цій групі дається право на редагування даного положення. Перебування в навчальному закладі учасників

цих процесів не обов'язкове, а можливість висловити свою позицію та бути почутим є у всіх членів колективу [1, с.17].

Створення презентації аналітичного характеру, яка вимагає збору інформації великого обсягу, залучення великої кількості колег для проведення майстер-класу, засідання методичного об'єднання, педагогічної ради тощо не лякає координатора цієї справи, адже всі залучені он-лайн і беруть участь у створенні презентації, не відриваючись від свого робочого місця або із зручного домашнього крісла. Саме Гугл-диск дозволяє педагогу працювати будь-де і будь-коли.

Мабуть найбільшим головним болем користувача є синхронізація своїх даних між різними ПК. Ми втомилася по декілька разів на день копіювати на «флешку» власні документи вдома або на роботі та «переносити» їх на робочий/домашній комп'ютер і знов виконувати зворотні дії. І, як «ліниві люди» почали шукати вихід з ситуації J.

Отже, ми переконані, що хмарні технології є незамінними в управлінні освітнім процесом в школі. Вони спростили управлінську діяльність. Це Алфавітна книга он-лайн, База педагогічного колективу та технічного персоналу ЗНЗ, щорічний звіт про педагогічний склад, планування атестації не впродовж кількох днів, а за 15-20 хвилин.

Цінними є навички використання менеджером **технології антикризового управління**. Незалежно від зовнішніх впливів, у самій освітній установі постійно виникають проблеми, які можуть зумовити кризу, що супроводжується різким погіршенням показників діяльності. Ознаки кризи, яка виникла в самій установі, подібні до загальних: виникнення конфліктів, переважне застосування застарілих методик та технологій, втрата конкурентних переваг, відтік ресурсів.

Діагностування кризи в закладі освіти – це сукупність методів, спрямованих на виявлення проблем, слабких місць в системі управління. Діагностику також можна представити як оцінювання діяльності організації з точки зору загального управлінського впливу, визначення відхилень від заданих

параметрів, як характеристику можливостей організації щодо діяльності у швидко змінюваному середовищі.

За таких умов виникає необхідність у використанні нетрадиційних методів менеджменту, прийняття нестандартних рішень – всього комплексу заходів, які суттєво відрізняються від управління у стабільних умовах.

Антикризове управління – це управління системами у стані дисбалансу, яке включає сукупність процедур, методів, прийомів, спрямованих на розпізнавання криз, їхню профілактику, створення умов для зниження негативного впливу та подолання наслідків.

Технологія антикризового управління – послідовність дій щодо реалізації механізму впливу на систему з метою попередження, послаблення або подолання криз різного типу.

Найважливішими в умовах кризи стають людські ресурси. Освітній заклад конкурує саме на рівні знань, компетентності, професійного досвіду педагогів. Важливим для подолання кризи є також професіоналізм управлінської команди, лідерів, які здатні мотивувати підлеглих, узгодити їхні інтереси з інтересами діяльності закладу, спрямувати на досягнення мети. Безперервне навчання педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації, набуття нових знань та умінь самими управлінцями компенсують нестачу інших ресурсів під час кризи.

В антикризовому менеджменті подається така порада керівникові: більш ефективним є чітке визначення повноважень та завдань кожного працівника, ніж заохочення та покарання. Керівники, які окреслюють чітку та зрозумілу для кожного перспективу, частіше досягають успіху, ніж ті, хто управляє в авторитарному стилі або надає надто деталізовані інструкції та розпорядження.

Підтримка педагогічної системи навчального закладу, її відкритість, чітка координація діяльності різних структурних підрозділів, орієнтація на спільний результат, зрозумілий кожному шлях його досягнення значно посилюють конкурентоздатність навчального закладу в умовах кризи.

Освітній менеджер для подолання кризи або зменшення її наслідків має не лише розробити антикризову програму, а й подбати про те, щоб вже зараз, у цей

важкий час, була оновлена стратегія подальшого розвитку навчального закладу, адже пам'ятає, що криза обмежує існуючі можливості, проте відкриває нові [5].

Отже, криза – це не тільки загроза, а й невикористана можливість, якою слід скористатись, не втрачаючи оптимізму, через що можна посилити позиції навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Слід зауважити, що жодна із існуючих в педагогічній науці і практиці окремо взята технологія управління не дає оптимального результату ефективності управління закладом освіти. Необхідно визначати такий їх комплекс, який враховує ступінь науково-практичної підготовки суб'єктів до його реалізації, особливостей закладу освіти, ступеня навчальної компетентності учнів, їх диференційованих потреб у набутті освіти, рівень навчально-методичного забезпечення та технічного оснащення освітнього процесу, вимог та потреб сьогодення. Водночас, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми і виводить на нові теоретичні і практичні питання, які вимагають розв'язання у сфері освітніх управлінських технологій.

2.14. Навчальні задачі у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів

Сучасні соціальні очікування щодо підготовки фахівців у системі вищої освіти ґрунтуються на чіткій методологічній основі формування готовності до вирішення професійних завдань. Майбутні вчителі початкової школи повинні вміти не тільки навчати учнів, але і розвивати їх мислення. Відомо, що основою інтелекту людини є логічне, арифметичне, тобто математичне мислення. Вирішальну роль у становленні такого мислення відіграє молодший шкільний вік. Саме вчитель початкових класів формує у школярів фундамент інтелекту. Для цього педагог використовує різні педагогічні засоби, проте найбільш ефективними є вміння працювати із задачами, із задачами з елементами алгебри. Отже, важливим завданням щодо підготовки студентів педвузів до майбутньої професійної діяльності є формування вміння роботи із задачами, яке базується на системі теоретичних знань з арифметики та алгебри, педагогіки та психології,

методик викладання і реалізується в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності, тобто у процесі розв'язання задач.

Успіх вивчення алгебри та геометрії залежить від рівня сформованості синтетичного мислення (від загального до часткового), основа якого закладається при вивченні молодшими школярами алгебраїчного матеріалу. Адже, змінна - це символ, який узагальнює, об'єднує, інтегрує. Таким чином, ознайомлення з використанням букви як символу, що позначає будь-яке число, є доброю підготовкою до формування в учнів поняття змінно, функції. Використання алгебраїчного способу розв'язання задач, у початковій школі, дає змогу внести вагомий удосконалення в усю систему навчання дітей розв'язувати різноманітні текстові задачі. Навчання учнів розв'язувати задачі з елементами алгебри є одним із важливих завдань, яке повинні вирішувати вчителі. Аналіз літератури, практичного досвіду педагогів засвідчує, що у школярів виникають вагомий труднощі при розв'язуванні такого типу задач. Тому важливим завданням вищої школи – формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи із алгебраїчними задачами. Молодий вчитель не має права бути початківцем в організації навчання з учнями. Засвоєння студентами методичних прийомів формування у молодших школярів умінь розв'язувати задачі з елементами алгебри, повинно системно організовуватися викладачем вузу у процесі професійного навчання. Це завдання викладач вузу може вирішити за допомогою використання у відповідних дисциплінах системи навчальних задач, які моделюють майбутню професійну діяльність. Тобто моделюючи майбутню навчальну ситуацію викладач навчає студента правильно вирішувати її. Використання таких навчальних задач робить викладання конкретних дисциплін практично спрямованим, а майбутнього педагога готовим до праці. Таким чином, мета дослідження – узагальнити та систематизувати психологічні та методичні особливості формування у майбутніх вчителів початкових класів умінь працювати із задачами з буквенними даними.

Дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Технології вивчення освітньої галузі «Математика» (Алгебраїчна і геометрична

пропедевтика в початковому курсі математики)» моделюють майбутню професійну діяльність. Викладач, при викладанні даних дисциплін, повинен використовувати методи активного навчання. Такі методи передбачають, перш за все, створення системи навчальних задач. Мета створення системи навчальних задач – підготовка майбутнього педагога до роботи у професійній діяльності. Викладач вузу, формуючи систему навчальних задач для студентів, повинен забезпечити розвиток мислення, здібностей, уміння працювати з відповідними інтерактивними методичними прийомами майбутнього спеціаліста.

Конструюючи систему навчальних задач, викладач має передусім ставити студентів в умови такої взаємодії, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикрощі невдач, шукати вихід. Таким чином, є всі підстави класифікувати види задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єкт (викладач-зміст дисципліни-студент), зокрема:

1. система задач, яка розв'язується викладачем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу студентами;

2. задачі пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;

3. задачі спрямовані на активізацію мислинневих операцій студентами у формі довизначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Зазначимо, що мислительна діяльність визначається самою задачею, бо будь-яка задача містить і суперечність (між шуканим і заданим) і наявність потенційного розв'язання шуканого через задане.

Мислення, за С. Л. Рубінштейном, завжди виходить з проблемної ситуації. Проблемною є така ситуація, в якій щось імпліцитно до неї включене, але в ній ще невизначене, невідоме, експліцитно не задане, а лише дане через своє відношення до того, що у ній задано. Відношення невідомого, шуканого до вихідних даних проблеми визначає спрямованість мисленнєвого процесу [1].

У процесі пошуку розв'язку задачі особистість постійно співвідносить задане і шукане. Саме це, дозволяє вибудувати схему дій, які визначають майбутні результати. Ця основа дій називається або мисленна модель шуканого, або образ майбутнього результату, або концептуальна схема рішення, або орієнтувальна основа дій тощо. Про те, всі зазначені поняття об'єднує те, що всі вони є внутрішніми мисленнєвими моделями, які спрямовують та регулюють дії людини. Такі моделі враховують і загальні категорії та уявлення, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей є багатоваріантною (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Будь-яка навчальна дисципліна може бути якісно засвоєна студентом у випадку, якщо її зміст розгортається у системі навчальних задач. Процес розкриття змісту і формування системи пізнавальних завдань є головним у навчанні, викладанні та сприйманні. Слід зауважити, що якість формування, детермінується предметним змістом і визначається не стільки кількістю задач і вправ, а чіткістю уявлення викладача про всі види навчальної діяльності, які він повинен сформувати у студентів у процесі вивчення дисципліни.

Навчання майбутніх вчителів-початківців умінню працювати із задачами фактично повинно мати справу зі складними видами розумової діяльності - формальним і неформальним. Кожен з них передбачає особливі способи навчання, пов'язані з формуванням різних типів мислення, а також взаємозв'язків предметно - ситуативного, наочно - образного, понятійного мислення. Тут не завжди придатні жорсткі правила і алгоритми, а більш доречні творчі ситуації з використанням евристичних проблем.

Розглянемо приклад роботи викладача щодо формування у студентів вміння працювати із задачами з буквеними даними. У початкових класах уміння розв'язувати задачі з буквеними даними не входить в обов'язковий мінімум. У підручниках задачі з буквеними даними за математичним змістом для учнів не нові. Молодші школярі мають сприйняти задачу з буквеними даними, навчитися перетворювати її в задачу з числовими даними, і навпаки, набути досвіду в

оформленні записів розв'язування задач, і оволодіти вмінням розв'язувати найлегші задачі на 1-3 дії.

Викладач, навчаючи студентів працювати з таким типом задач, повинен опиратися на матеріал підручника. Аналіз змісту підручників з математики у початковій школі засвідчує, що у ньому задач з буквеними даними є не достатньо. Тому важливо підготувати студента до такої роботи протягом навчання у вузі. А саме, можна рекомендувати, при нагоді, замінити у «зручній» задачі число на букву і опрацювати її з учнями. Бажано було б, щоб вчитель організовував роботу учнів із задачами з буквеними даними у середньому хоч би один раз на тиждень. Окремим учням їх варто запропонувати частіше. Клас може розв'язувати одну і ту ж задачу, але на різних рівнях складності.

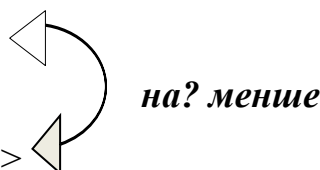
Для методики роботи над задачами з буквеними даними характерні: розповідь, аналіз даних, коментування шляху розв'язання, оформлення зразків запису розв'язань.

Викладач повинен навчити студентів використовувати наступні методичні прийоми. Наведемо деякі конкретно-практичні приклади цієї роботи (розв'язання задач з елементами алгебри).

Задача 1. На будівництві працювало b жінок, а чоловіків у 6 разів більше. На скільки менше працювало жінок, ніж чоловіків? [2].

Розглянемо приклад навчання студентів щодо роботи із таким типом задач. Задача представлена коротким записом.

Ж. – b
Ч. – у 6 разів $>$



на? менше

На дошці записані вирази, учням потрібно *записати пояснення до цих виразів.*

$b \cdot 6$ –

$b \cdot 6 - b$ –

Робота над задачею наступна.

- Зверніть увагу на перший вираз. Що можемо про нього сказати? (Що знайшли таке число, яке більше b у 6 разів).

- До чого можна це віднести в задачі? (До кількості чоловіків, які працювали на будівництві).

- Отже, $b \cdot 6$ – кількість чоловіків, які працювали на будівництві.

- Про що дізналися другим виразом? (На скільки $b \cdot 6$ більше, ніж b , або b менше, ніж $b \cdot 6$).

- Це можна віднести до запитання задачі: «На скільки менше працювало жінок, ніж чоловіків?». Отже, на $(b \cdot 6 - b)$ – менше працювало жінок.

Відповідь: жінок на $(b \cdot 6 - b)$ менше працювало, ніж чоловіків.

Задача 2. Тарас упіймав a окунів, Микола b окунів [2].

Т. – a ок.

М. – b ок.

Складіть вирази, які б були розв'язком задачі із запитаннями:

Викладач демонструє наступні методичні прийоми.

- Скільки окунів зловили юнаки разом?

Т. – a ок. }
М. – b ок. } ? ок.

- На скільки більше окунів упіймав Тарас?

Т. – a ок. ↺
М. – b ок. ↺ на ? ок. >

- У скільки разів більше окунів упіймав Тарас?

Т. – a ок. ↺
М. – b ок. ↺ у ? р. > ок.

- Щоб дізнатися, скільки окунів зловили юнаки разом, потрібно виконати дію додавання: до кількості окунів, які зловив Тарас додати кількість риб, які зловив Микола

$a + b$ - окунів зловили юнаки разом.

- Щоб вирахувати, на скільки більше окунів упіймав Тарас, треба від кількості окунів, яких упіймав Тарас відняти кількість окунів, яких упіймав

Микола, адже щоб обчислити, на скільки одна величина більша або менша від другої треба від більшого числа відняти менше, тобто на $a - b$ – окунів більше упіймав Тарас.

- Щоб обчислити, у скільки разів більше окунів упіймав Тарас, треба кількість окунів у Тараса поділити на кількість окунів у Миколи, бо щоб обчислити, у скільки разів одна величина більша або менша від другої, необхідно більше число поділити на менше: у $a : b$ – разів більше окунів упіймав Тарас.

Задача 3. У магазин привезли 30 пар чоловічого взуття і 28 пар жіночого. В кінці дня залишилося k пар взуття. Скільки пар взуття продали?

Приклад роботи над таким типом задач. На дошці представлено короткий запис задачі.

Привезли – 30 п. і 28 п.
Продали - ? п.
Залишилося – k п.

- Скільки пар продано?

- Потрібно знати, скільки всього пар взуття завезли для продажу і скільки пар залишилося. Відомо - скільки взуття залишилося - (k п.). Невідомо, скільки взуття завезли. Необхідно знати, скільки пар чоловічого і жіночого взуття окремо завезли в магазин. Це відомо.

- *Розв'яжемо задачу шляхом поступового складання виразу з письмовим поясненням.*

$30+28$ - пар взуття завезли

$(30+28) - k$ - пар взуття продано

Відповідь: продали $(30+28) - k$ пар взуття

- *Можливо вирішити задачу іншим шляхом.*

- На завершення дня залишилося k пар взуття для чоловіків, а завезено було 30 пар. Після продажу залишилося k пар. Отже, можемо визначити, скільки пар чоловічого взуття продали. Від кількості всіх пар чоловічого взуття відняти кількість пар, яке залишилося. Від числа 30 відняти k .

$30 - k$ - пар взуття для чоловіків продано

- І продано також 28 пар взуття для жінок

$(30 - k) + 28$ - пар взуття продали

- 30 мінус k продано взуття для чоловіків і 28 пар взуття для жінок.

- На завершення дня могло залишитися k пар взуття для жінок, а завезли в магазин 28 пар. Після продажу залишилося k пар. Отже, можемо дізнатися, скільки пар жіночого взуття продали. Від кількості всіх пар жіночого взуття відняти кількість пар, які залишилися. Від числа 28 відняти k .

$28 - k$ - пар жіночого взуття продали

- Ще продано 30 пар взуття для чоловіків

$(28 - k) + 30$ - пар взуття продали

- 28 мінус k продано пар для чоловіків 30.

Задача. У бочці 200 л бензину. Щодня водій автомобіля витрачає 50 л бензину. Скільки літрів бензину залишиться через a днів?

Попередньо записано короткий запис задачі і буквені вирази.

Було – 200 л Витрачав – a дн, по 50 л Залишилось - ?
--

1) $200 : a$;	3) $50 \cdot a$
2) <u>$200 - 50 \cdot a$</u> ;	4) $200 : a - 50$

- Вкажіть на вираз, який є розв'язком? Поясніть.

- Другий запис є рішенням - $200 - 50 \cdot a$. По 50 л бензину, шофер витрачає щодня. Бо за a днів шофер витратить в a разів більше. Щоб знайти число, яке в a разів більше, треба 50 помножити на a . Було 200 л бензину, $50 \cdot a$ літрів бензину витратили, то його залишилось менше. Треба від числа 200 відняти добуток чисел 50 і a . Відповідь: через a днів залишиться $200 - 50 \cdot a$ літрів бензину.

Викладач повинен навчити студентів проводити і творчу роботу по задачі. Наприклад.

- Прийміть замість букви a число 2. Прочитайте задачу.

Задача. У бочці 200 л бензину. Щодня водій автомобіля витрачає 50 л бензину. Скільки літрів бензину залишиться через 2 дні?

- Знайдемо значення виразу, якщо $a = 2$.

$$200 - 50 \cdot 2 = 200 - 100 = 100 \text{ (л)}$$

Відповідь: через 2 дні в бочці залишиться 100 л бензину.

- Яких значень може набувати буква a ?

- Потрібно підбрати такі числа, на які помноживши 50 отримували б число менше або рівне 200 (не більше 200). Це числа: 1; 2; 3; 4.

Саме у підручнику з математики для 4 класу міститься найбільша кількість задач з елементам алгебри (більше 40). Слід зауважити, що це нескладні задачі на 1-3 дії, які відомі учням у числовому варіанті. Причому серед задач на 2 дії найбільше задач з «відношенням» та «на зведення до одиниці». Серед останніх є задачі як з одним буквеним даним, так і з двома.

Задача. За 5 год роботи трактор витратив a л пального. На скільки годин вистачить йому 56 л пального? (Витрата пального за годину однакова, $a = 14$; $a = 10$) [3].

5 год – a л
? год – 56 л

I-й сп. – зведення до одиниці	II-й - сп. відношення ($a < 56$)
$a:5$ – літрів пального витратив за 1 год	$56:a$ – разів більше
$56:(a:5)$ – годин	$5 \cdot (56:a)$ – годин
Яке значення може прийняти буква a ?	Якщо $a = 14$, то $5 \cdot (56:a) = 5 \cdot (56:14) = 20$ (год)
Якщо $a = 10$, то $56:(a:5) = 56:(10:5) = 56:2 = 28$ (год)	

Відповідь: 56 л пального вистачить на $5 \cdot (56:a)$ годин; на 28 годин; на 20 годин.

Задача 461 (Матем. 4 кл.). Автобус проїхав a км за b год. Яку відстань з такою самою швидкістю він проїде за 3 год? Складіть вираз для розв'язування задачі.

a км – b год
 $?$ км – 3 год

$a:b$ – проїхано за 1 год (швидкість автобуса)

$a: b \cdot 3$ – відстань, яку автобус здолав за три години

Відповідь: за 3 години автобус проїде $a: b \cdot 3$ кілометрів.

У задачах з буквеними даними на 3 дії в основному треба знайти суму або різницю двох добутків чи двох часток.

Задача. У великому залі кінотеатру 1224 місця, а в малому - 208 місць. Скільки кіноглядачів може обслужити кінотеатр, якщо у великому залі відбувається b сеансів, а в малому - c сеансів? ($b = 5, c = 4$) [3].

Зал кінотеатру	Кількість місць	Кількість сеансів	Кількість глядачів
Великий	1224	b	} ?
Малий	208	c	

$1224 \cdot b$ – глядачів обслужить великий зал

$208 \cdot c$ – глядачів обслужить малий зал

$1224 \cdot b + 208 \cdot c$ – глядачів обслужить кінотеатр

Якщо $b = 5$ і $c = 4$, то $1224 \cdot b + 208 \cdot c = 1224 \cdot 5 + 208 \cdot 4 = 6120 + 832 = 6952$

(гл.)

Відповідь: кінотеатр може обслужити $1224 \cdot b + 208 \cdot c$ кіноглядачів;
 6952 кіноглядачів.

Задача. На будівництво привезли k мішків цементу. Після того, як витратили 300 кг цементу, то залишилося c мішків [3]. Про що дізнаємося, якщо знайдемо значення таких виразів:

$k-c$

$300: (k-c)$

$300: (k-c) \cdot 20$

$300: (k-c) \cdot 14$

Привезли – k м.
 Витратили - ? м.,
 300 кг
 Залишилося – c м.

Міркування.

1. $k - c - \dots\dots$

Надамо значення компонентам (що означають зазначені букви)

k – кількість мішків цементу, які завезли на будівництво;

c – кількість мішків, які залишилися

Завезли

k

.....?..... =

Залишилося

c

Якщо c мішків залишилося, отже цемент витрачали (мішки), якщо витрачали (віднімали) – то запишемо схему так:

Завезли

k



Зменшуване

Витрачали



Від'ємник

=

Залишилося

c



Різниця

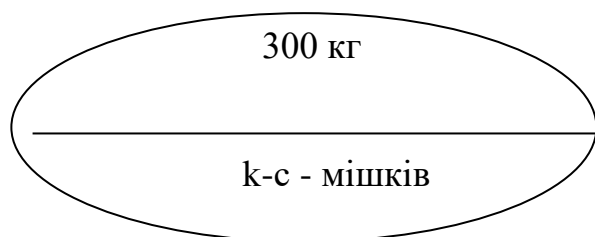
$k - c$ – прочитаємо вираз: від зменшуваного відняти різницю. Таким чином знайдемо від'ємник, тобто знайдемо скільки мішків цементу витратили. Отже, $k - c$ – кількість витрачених мішків цементу.

2) $300 : (k - c) - \dots\dots\dots$

Надамо компонентам певного значення:

300 – маса цементу, що витратили;

$k - c$ – кількість мішків, що витратили.



Узагальнимо, що в цих $(k - c)$ мішках, які витратили було 300 кг цементу. Проведемо наступні міркування. Про що дізнаємось якщо масу цементу поділимо на кількість мішків. (Масу цементу розкладаємо, ділимо у мішки). Дізнаємося скільки цементу в одному мішку. Отже, даний вираз означає яка маса одного мішка цементу.

$300 : (k - c)$ – маса одного мішка цементу. Таким чином маємо, значення виразів:

$300 : (k-c)$ – скільки кілограмів цементу в одному мішку

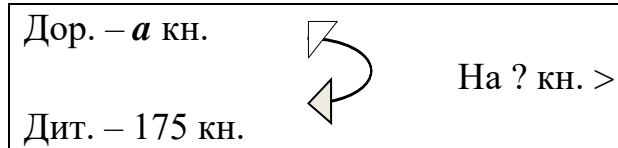
$300 : (k-c) \cdot 20$ - скільки кілограмів цементу в двадцяти мішках

$300 : (k-c) \cdot 14$ - скільки кілограмів цементу в чотирнадцяти мішках

Задача. У бібліотеку привезли a книжок для дорослих, а для дітей – 175.

На скільки більше книжок для дорослих, ніж для дітей, привезли в бібліотеку?

На дошці записано короткий запис задачі.



- В умову задачі входить буква, отже це задача з буквеним даним. Звернемось до *технологічної картки* (пам'ятки), яка допоможе нам розв'язати цю задачу [11].

Технологічна картка (пам'ятка) до розв'язування задач з буквеними даними

1. Задачу розв'язують складанням виразу.
2. Відповідь задачі – буквений вираз.
3. Творча робота – знаходження значень виразу.

- Перший пункт пам'ятки – задачу розв'язують складанням буквеного виразу. Отже, складемо вираз.

Книжки для дорослих	Книжки для дітей
a	175

- Із запитання задачі можемо сказати, що кількість книжок для дорослих більша, ніж кількість книжок для дітей ($a > 175$).

- Нам потрібно дізнатися – на скільки більше, тобто потрібно порівняти числа a і 175.

- Щоб дізнатися на скільки a більше ніж 175, треба від a відняти 175, бо щоб знайти, на скільки одне число більше або менше від другого, треба від більшого числа відняти менше $a - 175$

- Отже, вираз $a - 175$ є розв'язком задачі.

- Другий пункт пам'ятки – відповідь задачі – буквений вираз. Отже, вираз $a - 175$ є відповіддю до задачі:

Відповідь: на $(a - 175)$ книжок більше привезли для дорослих ніж для дітей.

- Третій пункт: творча робота – знаходження значень буквеного виразу $a - 175$

Які значення може набувати буква a ? (більші 175). Отже, знайдемо значення виразу, якщо $a = 180, 200, 220$.

Якщо $a = 180$, то $a - 175 = 180 - 175 = 5$ (кн.)

Якщо $a = 200$, то $a - 175 = 200 - 175 = 25$ (кн.)

Якщо $a = 220$, то $a - 175 = 220 - 175 = 45$ (кн.)

Відповідь: на 5 (25, 45) книжок більше привезли для дорослих, ніж для дітей.

Задача. У шкільному парку росло 70 ялинок, а кленів - на k більше. Скільки ялинок і кленів разом росло в шкільному парку?

Ялинок – 70	} ? дер
Кленів – на $k >$	

На дошці записано розв'язання задачі, способом поступового складання виразу.

$70 + k$
$70 + (70 + k)$

- Обґрунтуйте рішення.

- Визначимо дії. Перша дія – додавання. За її допомогою визначимо скільки кленів зростало в парку. (Якщо в парку росло 70 ялинок, а кленів - на k більше, то кленів росло стільки, скільки ялинок, та ще k . Треба до числа 70 додати k). $70 + k$ – це кількість кленів, які росли в парку. Друга дія – додавання. За її допомогою визначимо скільки ялинок і кленів разом росло в парку. (Якщо в парку росло 70 ялинок і $(70 + k)$ кленів, якщо до числа всіх ялинок, додамо кількість всіх кленів, то дізнаємося скільки всіх ялинок і кленів росло у парку.)

$70 + k$ - кленів росло в парку

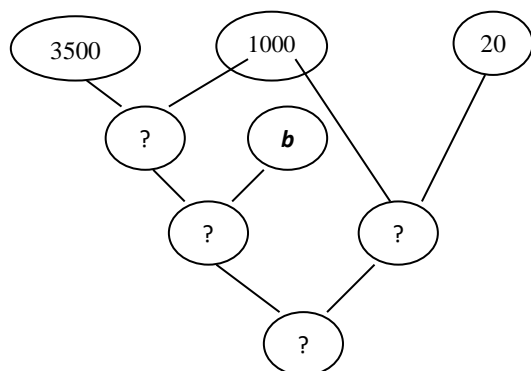
$70 + (70 + k)$ - ялинок і кленів разом росло в парку або перший доданок – кількість ялинок, другий доданок – кількість кленів. Сума ялинок і кленів – це кількість усіх дерев.

Задача. Фермерське господарство відправило в місто 3 500 кг огірків. 1000 кг огірків розклали в ящики, по 20 кг у кожен, а решту - в ящики, по b кг у кожен. Скільки всього ящиків знадобиться для цього?

Маємо наступний короткий запис задачі.

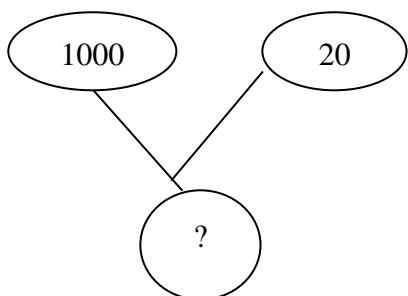
Маса огірків у ящику	Кількість	Загальна маса
20кг	} ? ящ.	1000 кг
b кг		решта } 3500 кг

- Необхідно за допомогою графічного зображення розв'язати задачу шляхом поступового складання виразу з письмовим поясненням.



Міркування:

Спочатку необхідно виокремити у графічному зображенні прості задачі – короткі ланцюжки з трьох ланок, в якій третя ланка - шукана величина, пов'язана з іншими двома. Розглянемо, які величини пов'язані між собою: 1000 і 20 – це умова першої простої задачі: 1000 кг огірків розклали в ящики, по 20 кг у кожен.

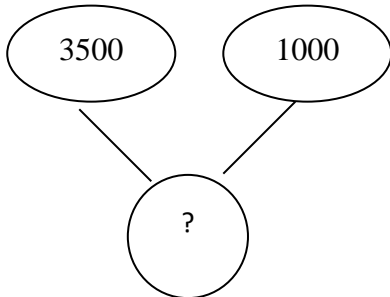


За допомогою цих величин ми можемо знайти, скільки для цього знадобилось ящиків: якщо масу огірків – 1000 кг поділимо по 20 кг, бо щоб знайти, скільки разів по 20 поміститься в 1000, треба виконати дію ділення (ділення на вміщення).

1) $1000:20 = O$ (ящ.) $1000: 20$ – кількість ящиків по 20 кг

- Шукаємо другу просту задачу. Дивимось, які величини пов'язані між собою.

У цій задачі відомо, що фермерське господарство відправило в місто 3500 кг огірків. 1000 кг огірків розклали в ящики по 20 кг у кожний.

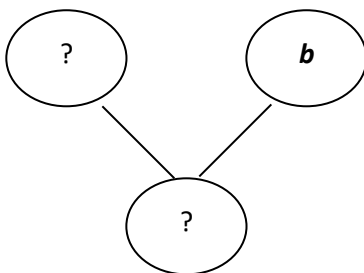


За допомогою цих величин ми можемо знайти решту огірків: якщо від загальної кількості огірків – 3500 кг віднімемо 1000 кг, бо щоб знайти решту, треба виконати дію віднімання.

2) $3500-1000=\square$ (кг) $3500-1000$ – решта огірків

- Шукаємо третю просту задачу. Дивимось, які величини пов'язані між собою.

У цій задачі відома решта огірків і що їх розклали в ящики, по b кг у кожен.

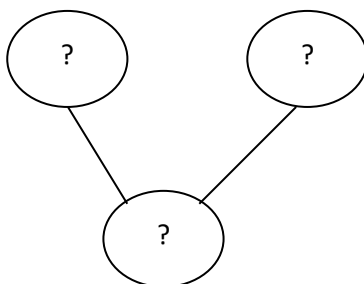


За допомогою цих величин ми можемо знайти, скільки для цього знадобиться ящиків: якщо кількість решти огірків поділимо по b кг, бо щоб знайти, скільки разів на b кілограмів поміститься в решті, треба виконати дію ділення (ділення на вміщення).

1) $\square : b = \Delta$ (ящ.)

$(3500-1000):b$ - кількість ящиків по b кг

- Шукаємо четверту просту задачу. Дивимось, які величини пов'язані між собою (четвертий ланцюжок з трьох кілець). У цій задачі відома кількість ящиків по 20 кг огірків, і кількість ящиків по b кг огірків.



Можемо дізнатися, скільки всього ящиків знадобилось для того, щоб розкласти всі огірки: якщо до кількості ящиків по 20 кг огірків, додамо кількість ящиків по b кг огірків, бо щоб знайти, скільки всього, треба виконати дію додавання (об'єднати величини).

4) $O + \Delta = \diamond$ (ящ.)

$$1000:20 + (3500-1000): b \text{ кількість всіх ящиків}$$

Виконавши всі ці дії ми можемо дати відповідь на запитання задачі. Запишемо розв'язок задачі *способом поступового складання виразу з письмовим поясненням.*

- Знайдіть значення виразу, якщо $b = 25$.

1000 : 20 – кількість ящиків по 20 кг

3 500 - 1 000 – маса решти ящиків

(3 500 - 1 000): b – кількість ящиків по b кг

1 000 : 20 + (3 500-1 000): b – кількість усіх ящиків

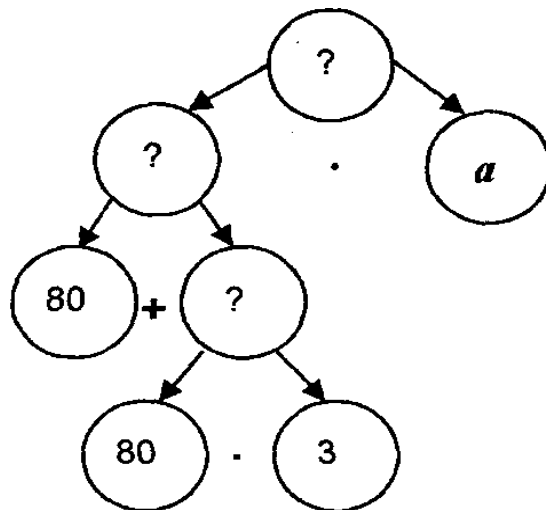
1 000 : 20+ (3 500 - 1 000): 25= 150 (ящ.).

Відповідь: 1 000 : 20 + (3 500 - 1 000) : b ящ., 150 ящ.

Задача. З городу зібрали 80 кг моркви, буряків - у 3 рази більше, ніж моркви, а картоплі - в a разів більше, ніж моркви і буряків разом. Скільки кілограмів картоплі зібрали з городу?

М. – 80 кг
 Б. – у 3 рази >
 К. – у a разів > ? кг

- Користуючись графічним зображенням задачі поясніть, як знайти, скільки кілограмів картоплі зібрали з городу.



- Щоб дізнатися, скільки кілограмів картоплі зібрали з городу, треба знати, скільки кілограмів моркви та буряків разом зібрали і у скільки разів більше

зібрали картоплі, ніж моркви та буряків разом. У скільки разів більше кілограмів картоплі, ніж моркви та буряків разом зібрали з городу – відомо (a). Невідомо, скільки кілограмів моркви і буряків зібрали разом.

- Щоб дізнатися скільки кілограмів моркви і буряків зібрали разом, треба знати, скільки кілограмів моркви і буряків зібрали окремо. Скільки кілограмів моркви зібрали з городу – відомо (80 кг). Невідомо, скільки кілограмів буряків зібрали.

- Щоб дізнатися скільки кілограмів буряків зібрали, треба знати, скільки кілограмів моркви зібрали (80) і у скільки разів більше буряків, ніж моркви, зібрали з городу (у 3 рази). Це в задачі відомо. Отже, можна приступати до складання виразу

$80 \cdot 3$ – зібрали буряків

$80 + 80 \cdot 3$ – моркви і буряків зібрали разом

$(80 + 80 \cdot 3) \cdot a$ – зібрали картоплі

Обчисліть значення виразу, якщо $a = 2$.

$(80 + 80 \cdot 3) \cdot 2 = 640$ (кг)

Відповідь: з городу зібрали $(80 + 80 \cdot 3) \cdot a$ кг картоплі; 640 кг картоплі.

Доцільно звернути особливу увагу на задачі підвищеної складності, які містять буквене дане.

Задача. Двоє косарів косили траву. Перший косар працював 3 дні по 7 год, другий - 4 дні по 6 год. Разом вони одержали a гривень. Скільки заробив перший косар, якщо за годину роботи косарі одержували грошей порівну? [3].

Це звичайна арифметична задача на спільну роботу (ускладнена задача на пропорційне ділення), але введення в умову букви ускладнює розуміння дітьми її суті, а також способу запису дій. Розглянемо зразок запису розв'язання таких задач у початковій школі.

1) $7 \cdot 3 = 21$ (год) - працював I косар;

2) $6 \cdot 4 = 24$ (год) - працював II косар;

3) $21 + 24 = 45$ (год) - працювали обидва разом;

4) $a : 45$ (грн.) - отримав за годину кожен косар;

5) $a:45 \cdot 21$ (грн.) - усього отримав І косар:

Відповідь. Перший косар отримав $a:45 \cdot 21$ гривень.

Отже, ми розглянули деякі приклади роботи з складеними задачами з елементами алгебри [11]. У дослідженні представлено різні форми та методичні прийоми, якими повинен оволодіти майбутній вчитель початкових класів у процесі навчання у вузі. Однак, майбутній фахівець повинен усвідомлювати, що головною метою такого роду задач є розвиток мислення учня, розвиток мислительних процесів від загального до часткового. А це і є основою розвивального навчання.

Сьогодні загальна спрямованість на гуманізацію освіти спричинила інтенсивне розповсюдження системи розвивального навчання (РН) у загальноосвітніх школах. Звернемо увагу на деякі особливості впровадження даної системи в процес навчання математики в початкових класах.

Програму навчання математики побудовано так, щоб реалізувати багаті потенційні можливості дитини: перетворити її природну допитливість на стійкий пізнавальний інтерес, а жвавість, активність спрямувати в річище дослідницької («квазидослідницької», за терміном В. Давидова) діяльності [4, с.5].

Програма поступово, в русі від абстрактного до конкретного, розкриває перед дитиною поле діяльності в предметі - поняття раціонального числа від походження його як результату вимірювання до дій з ним. Основний принцип навчання - не засвоєння готових способів розв'язування задач, запропонованих учителем у вигляді правил і алгоритмів, а складання таких задач, де б ці способи конструювали самі діти, досліджуючи умову й шукаючи розв'язок.

Самостійні пошуки розв'язку конкретних задач можливі лише за умови, коли учні самі відкривають певні загальні закономірності відношення, принципи. Іншими словами, один з головних принципів навчання - рух не від часткового до загального (як це є в традиційному навчанні), а від загального до часткового. Саме таку задачу повинен вирішувати викладач вузу, готуючи студента до майбутньої професійної діяльності в цілому, і конкретно готуючи студента до роботи із задачами з елементами алгебри. Адже вчитель повинен

творчо підходити до програмованого матеріалу, системно формувати в учнів мислення від загального до часткового. Педагог повинен вміло застосовувати методичні та педагогічні прийоми, моделі, схеми, таблиці тощо.

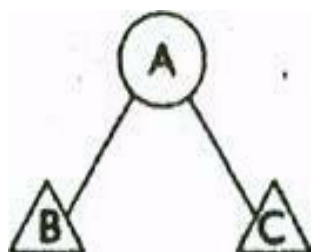
Опанування моделей (схем, формул, рівнянь, таблиць) дає дитині змогу самостійно виокремлювати задані в конкретних задачах відношення і знаходити розв'язки задач. Приміром, на кінець першого класу діти можуть скласти схему до будь-якої задачі на одну чи дві дії з додаванням і відніманням. Адже вся багатоманітність задач на одну дію зводиться до двох видів:

- знаходження частини
- знаходження цілого за частинами.

Рорглянемо деякі методичні прийоми розв'язування текстових задач за системою розвивального навчання.

У системі РН задачі подаються не у відповідності з типами задач традиційної школи (ТШ), а виходячи з вміння переходити безпосередньо до складання схем до задачі і за її основою описувати відношення між величинами, представлені в ній наочно у вигляді формули (виразом або рівнянням).

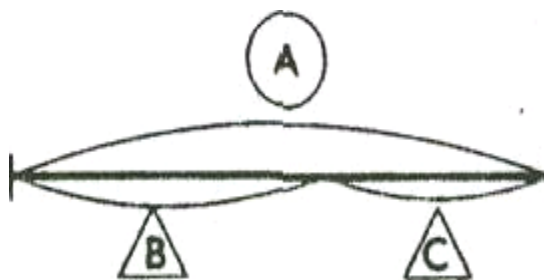
1. Ознайомлення з поняттям «ціле», «частина».



О - ціле

Δ – частина

2. Переходять до роботи з предметами, які не можна взяти в руки. (Так виникає потреба в побудові схеми)

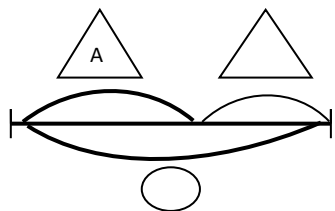


3. Вводяться знакові (буквені значення величин) моделі (формули):

$$A = B + C.$$

4. Словесна модель (визначення, правило, алгоритм): ціле завжди більше за частину. На основі розуміння понять «ціле», «частина» і вмінь їх відшукувати в задачі можна будувати розв'язання задач ТШ.

Прості задачі:



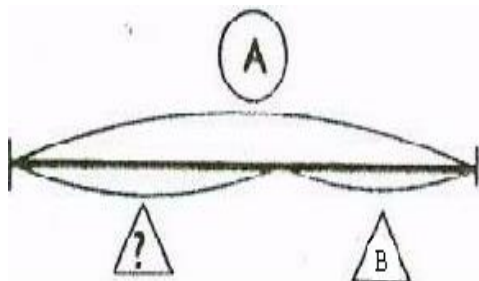
1) У Тані було А цукерок. Мама дала їй ще В цукерок.

Скільки цукерок стало у Тані?

Будуємо схему:

У Тані стало $A+B$ цукерок – знаходимо «ціле»

2) У коробці було А олівців. Серед них В зелені, решта – червоні. Скільки червоних олівців лежало в коробці?



Шукаємо невідому «частину» дією віднімання $A-B$ (від більшого віднімаємо менше).

Схеми до задач, які розв'язуються множенням та діленням

Основою для складання схем до задач теж є розуміння «цілого» і «частини». Але частини в цьому випадку мають трохи інші назви: «мірка» і «рази».


Головне завдання вчителя – навчити розрізняти ці поняття в тексті задачі.

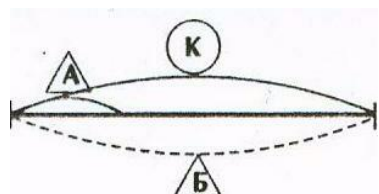
— мірка

-

— ціле -

— рази

У формулі «мірку» показуємо так 

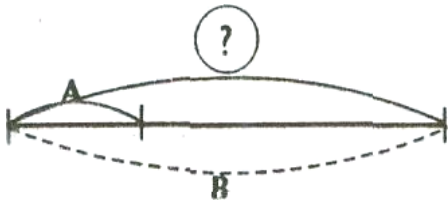


$$K=A \cdot B$$

Мірка А повторюється Б разів.

У таких задачах «ціле» шукаємо дією множення, а «частину» – дією ділення.

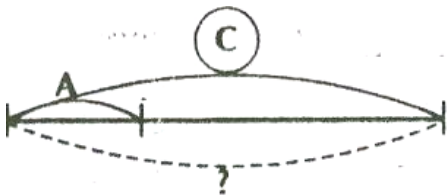
1) До магазину привезли В ящиків апельсинів по А кілограмів у кожному ящику. Скільки кілограмів апельсинів привезли до магазину?



- насамперед учні повинні визначити «мірку» – А
 - «Рази» – це те, що можна порахувати (ящики, коробки, банки, мішки, діти тощо)

Шукаємо «цілу» величину множенням $A \cdot B$ (ящ.) Шукаємо «цілу» величину множенням

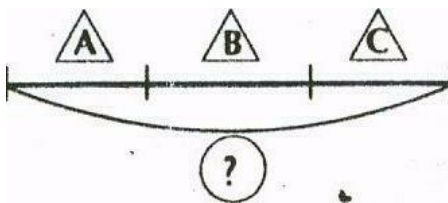
2) С кг персиків розклали в ящики, по А кг в кожний. Скільки вийшло ящиків?



Частину «рази» шукаємо дією ділення
 $C:A$ (ящ.)

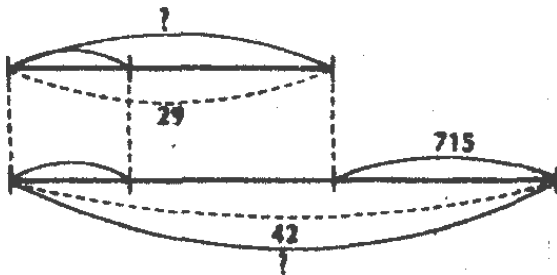
Складені задачі:

1) На вулиці гуляло А дівчат та В хлопчиків. До них вийшли ще С дітей. Скільки дітей гуляло на вулиці?



$$A+B+C$$

2) З однієї ділянки зібрали 42 мішків цибулі, а з другої 29 мішків. З першої ділянки зібрали на 715 кг цибулі менше. Скільки кілограмів цибулі зібрали з кожної грядки? (Це задача на знаходження числа за двома різницями)



На схемі чітко видно дві різниці:

- кількість мішків;
- кількість цибулі в них.

Це дає можливість знайти «мірку» – кількість кілограмів цибулі в даному мішку

Моделювання задач за системою РН у вигляді графічної схеми показує, наскільки учні розуміють зміст задачі, як розуміють всі зв'язки і відношення між величинами [11]. Розв'язки задач записують або виразом, або рівнянням, але обов'язково з опорою на схему. Робота над задачами за системою РН передбачає

групову спільну роботу дітей, обмін думками, доведення, відстоювання своєї думки, підтримується навчальний діалог.

Стрижневою ідеєю вивчення алгебраїчного матеріалу є формування умінь учнів розв'язувати задачі з буквеними даними. Вони допомагають учням глибше усвідомити процес розв'язування задач та значення букви як змінної, сприяють вмінню складати і записувати розв'язки задач виразом. Методика розв'язування представлених задач повинна бути організована за такими етапами: підготовка до розв'язування; ознайомлення із розв'язуванням; формування умінь і навичок учнів розв'язувати задачі.

Можна підкреслити, що у роботі над задачами з буквеними даними навчально-пізнавальна можливість дещо більша від задач з числовими даними:

- можна змінювати буквені позначення,
- вводити нові букви,
- визначати множину доцільних значень букв,
- узагальнювати відомості про залежності між величинами.

Викладач повинен пояснити студенту, що він як майбутній вчитель ці можливості має реалізувати з урахуванням конкретних обставин роботи у відповідному класі. Причому необхідно також використовувати у цьому процесі інтерактивні засоби, прийоми навчання.

Методи інтерактивного навчання ставлять у центр управління навчанням самого учня. При вивченні математики у початкових класах педагогу доцільно використовувати різні методи навчання: програмоване, проблемне, інтерактивне та інші. При цьому слід враховувати, що кожному методу відповідає властивий йому інструментарій. У системі методів програмованого навчання цей інструментарій - дозований крок програми, алгоритм; в проблемному навчанні - проблемна ситуація, типи проблемних ситуацій, евристичні програми; в інтерактивному навчанні - колективні дискусії, навчально - рольові ігри, сценарії та партитури діалогів і полілогів у процесі колективного вирішення проблем з виділенням фаз і циклів взаємодії між учасниками спільного вирішення завдань.

Слід зазначити, що всі ці методи є успішними у навчанні за умови застосування вчителем діалогічного спілкування.

Застосування діалогічного спілкування у навчанні довело, що така комунікація формує в учнів уміння створювати нові думки на базі власного досвіду. Також діалогічне навчання, у свою чергу, сприяє:

- налагодженню творчої взаємодії вчителя з учнем під час їх навчального спілкування;
- виявленню умов, що сприяють реалізації внутрішніх потенцій та інтелектуальних здібностей [12].

Нами проведено дослідження. Порівнювався процес навчання у 10 класах: 5 вчителів працювали за умови використання традиційного спілкування, 5 вчителів працювали за допомогою діалогічного спілкування з інтерактивними прийомами. Слід зауважити, що попередньо останніх вчителів навчали як організовувати діалогічне навчання, тобто як формувати: думку учня шляхом відповіді на логічно побудовані питання; уміння задавати питання і підводити учня до самостійної думки. У підсумку слід зазначити, що учні, у групах з діалогічним навчанням, продемонстрували більш вищі показники навчання (згідно з експертною оцінкою вчителів), аніж учні в інших класах.

Зазначимо, що майбутній вчитель протягом навчання у вузі повинен не тільки знати, а мати практичну можливість формувати навик побудови діалогу. Зазначимо, що діалог має починатися із суперечки, її умисного загострення до межі, використання іронії. Мета цього прийому полягає у:

- 1) визначенні інтелектуальних потенцій учня і властивостей його особистості;
- 2) піднесенні психічної напруженості учня, за якої усвідомлення факту незнання стає умовою його інтелектуального розвитку.

Показано, що розумове напруження має місце тоді, коли суб'єкт діалогічної дії заглиблюється у задачу, він тим самим розв'язує як її предметний зміст так і особисті проблеми. У процесі доведення способів розв'язання задачі

стикаються протилежності «знання-незнання», завдяки яким і відбувається розвиток знань.

Отже, відповідно до сутності етапу навчання у вузі можна вважати, що викладач вузу повинен сформувати у студентів готовність до майбутнього фаху, як професійну так і психологічну. Професійна готовність включає предметно - змістову готовність, вміння навчати учнів, розвивати їх мислення. Психологічна готовність, в першу чергу, визначається умінням організовувати навчальний діалог з учнями.

Вважаючи, що професійно-педагогічна діяльність – це неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач рефлексивного управління діяльністю учнів), і маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через навчальну взаємодію (діалогічне спілкування вчителя з учнями), підкреслимо, що вміння працювати із задачами з буквенними даними є важливим навиком, який поєднує і професійну і психологічну готовність студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої праці.

ПІСЛЯМОВА

Науково-дослідницька робота кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету спрямована на наукове обґрунтування та впровадження у практику роботи закладів освіти кращого сучасного досвіду підготовки фахівців для системи дошкільної та початкової освіти, навчання та виховання дітей і молоді в умовах полікультурного середовища, підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до роботи в сучасних умовах євроінтеграції, глобалізації, реформування системи вищої освіти України.

У роботі висвітлено основні напрями удосконалення освітнього процесу з підготовки фахівців для системи освіти в сучасних умовах, розкрито окремі аспекти історичних і теоретико-методичних проблем освіти, навчання та виховання, особливості організації процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах сучасної системи освіти, зокрема, щодо полікультурної освіти майбутніх учителів як складової професійно-педагогічної підготовки педагога, професійно-методичної підготовки в магістратурі, психолого-педагогічних аспектів готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії, особливостей управління процесом підготовки майбутніх педагогів на засадах компетентнісного підходу, реалізації принципу акмеологічного підходу у формуванні професійної компетентності, підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії тощо.

Автори дослідження пропонують широкому колу читачів дискусійні аспекти стосовно полікультурного виховання дітей і навчання державній та іноземній мовам у закладах освіти, проблеми культурологічного підходу до підготовки педагога засобами національного мистецтва, сучасних підходів до організації контролю та оцінки знань, умінь і навичок студентів.

В основі монографії лежить ідея неперервності освіти, що об'єднує гуманістично-ціннісний і прагматично-професійний напрями, які забезпечуються на основі оптимального поєднання теоретичного і практичного аспектів у підготовці сучасного педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

Іванова В.В. § 1.1.

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб., 2004. 272 с.
2. Дыбина О. В. Подготовка будущих специалистов дошкольного профиля к ознакомлению детей с предметным миром: монографія. М., 2005. 96 с.
3. Косенко Ю. М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Випуск 51. С. 17-22.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.
5. Лейкина Е. В. Развитие личности воспитателя ДООУ в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 2001. 24 с.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 135 с.
7. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 399 с.
8. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования*. М.: Высшая школа, 1982. С. 14-19.
9. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.К. Каразіна: зб. наук. праць*. 2006. Вип. XVI. С. 251-260.

Рего Г.І. § 1.2.

1. Ковтюк І. Я. Основні особливості та проблеми вивчення української мови угорцями та перекладу з української мови на угорську із угорської мови на українську. *Матеріали міжнародного науково-методичного семінару*, м. Ужгород, 9-10 червня 2009 року / за ред. Ю. В. Герцога. Ужгород: Поліграф центр «Ліра», 2009. С. 274-291.

2. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 4-9.

4. Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/zakarpattia/>.

5. Рего Г. І. Використання народної творчості під час навчання угорської мови дітей у дошкільних закладах з угорською мовою навчання. *Вісник прикарпатського університету. Педагогіка*. 2009. Випуск XXVIII- XXIX. С. 49-55.

6. Рего Г. І. Вплив музичного виховання на формування духовно-моральної сфери дітей дошкільного віку і на міжкультурну просвіту. *Інноваційні методи психолого-педагогічної практики у світлі євроінтеграційних процесів України: матеріали Міжнародної психолого-педагогічної конференції*, м. Берегове, 14-15 квітня 2016 р. С.415-421.

7. Рего Г. Лінгводидактичні аспекти мовленнєвого розвитку дошкільників в умовах поліетнічного середовища Закарпаття XIX – початку XX ст. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2008. Випуск 12-13. С. 51-53.

8. Рего Г. І. Методика викладання угорської мови в неугорськомовних дошкільних закладах та початкових школах Закарпаття кінця XIX – початку XX ст. *Матеріали міжнародного науково-методичного семінару*, м. Ужгород, 9-

10 червня 2009 р. / за ред. Ю. В. Герцога. Ужгород: Поліграф центр «Ліра», 2009. С. 466-476.

9. Реґо Г. І. Навчання національних меншин Закарпаття державної мови в дошкільному віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки* / гол. ред. М.О. Носко. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С.123-127.

10. Реґо Г. І. Полікультурне виховання та формування етнічної толерантності дітей в дошкільному навчально-виховному закладі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Випуск 2 (6). С.158-160.

11. Реґо Г. І. Розвиток мовної особистості дитини дошкільного віку в полікультурному просторі Закарпаття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки: наукове видання* / відп. за випуск Н. В. Гавриш. Луганськ: Видавництво Державного закладу «Луганський національний університету імені Тараса Шевченка», 2013. №13(272). С. 133-141.

12. Реґо Г. Теоретичні основи методики навчання українського мовлення дітей дошкільного віку в дошкільних закладах з угорською мовою навчання. *Вісник прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. 2010. Випуск XXXIII. С. 182-186.

13. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2006. 520 с.

14. Шевченко Л. І. Простір культури і простір слова: позиції та перспектива. *Літературна мова у просторі національної культури* / відп. ред. Л.І.Шевченко. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 135 с.

Фізеші О.Й. § 1.3.

1. Бірчак В. Августин Волошин его життя и діяльність: 3 нагоди 50 літніх уродин и 25 літньої праці. Ужгород: Унію, 1924. 35 с.

2. Вислоцькій Д. Карпаторусській буквар. Ужгород: Типографія «Школьної Помощи», 1922. 63 с.
3. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія. Изд. 2. Унгварь: Унію, 1908. 112 с.
4. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (На правах рукопису). Ужгород, 1935. 113 с.
5. Волошин А. О соціальному вихованню. Ужгород: Унію, 1924. 54 с.
6. Волошин А. Твори / упор., передмова, підготовка текстів та приміт. О. Мишанича, П. Чучки. Ужгород: Гражда, 1995. 451 с.
7. Генцій П. Русско-славянская азбука и первоначальная книга для чтенія для першого класу народних училищ. Буди́н, 1873. 111 с.
8. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX - XX ст.). Ужгород: Закарпаття, 1992. 286 с.
9. Дипломатический словарь: в 3-х т. 4-ое изд. Москва: Наука, 1986. Т. III: С-Я. 752 с.
10. Духнович А. Народная педагогия в пользу учителей сельских. Львів, 1857. 91 с.
11. Духнович А. Книжниця читальная для начинающих, видання 1847, 1850, 1852 рр. *Духнович О. Твори: У 4-х т.* Пряшів, 1967. Т. 2. С. 95-272.
12. Духнович О. Твори: У 4-х томах. Пряшів, 1967. Т. 2. 649 с.
13. Егрецькій Е., Гулянич М., Маркуш А. Подкарпатський буквар. Ужгород: Типографія «Школьної Помощи», 1923. 79 с.
14. Ігнат А. Світло жовтня. Розповідь про загальноосвітню школу в Закарпатті. Ужгород: Закарпатське обласне видавництво, 1957. 56 с.
15. Кизак І. Букварь для народных школ епархии Пряшевской. Пряшев, 1921. 86 с.
16. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939). Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. 152 с.

17. Кузьминець О. Історія держави і права України: навч. посібник. Київ: Україна, 2000. 429 с.
18. Кухта М. І. Роль педагогічної преси Закарпаття (20-30-і рр. ХХ ст.) у формуванні виховного національного ідеалу. Ужгород: «Поличка «Карпатського краю», 1997. 52 с.
19. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948 / авториз. переклад з англ. Ужгород: «Поличка «Карпатського краю», 1994. 296 с.
20. Маркуш А. Читання-писання в елементарній класі. *Учитель*. 1925. Рочник VI. С. 129-137.
21. Маркуш Ол. Зорниця. Перша книжечка до читання для руських дітей. Ужгород: Книгопечатня «Свобода», 1925. 128 с.
22. Маркуш А. О наукованню читання. *Учитель*. 1924. Рочник V. С. 33-40.
23. Мельничук О. С. Історія педагогіки України: навчальний посібник. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. 169 с.
24. Текст конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р. ДАЗО (Державний архів Закарпатської області). Ф. 28 . Оп. 2. Спр. 574. Арк. 1-68.

Чекан О.І. § 1.4.

1. Волкова Л. С., Туманова Т. В., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). *Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов*. М.: Владос, 2003. 480 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
3. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1995. 414 с.
4. Боклащук Н. Д. Формування зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. №10(70). С. 20-23.

5. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
6. Дробышев Ю. А., Ерлыченко С. Н. Возможности использования новых информационных технологий при обучении младших школьников решению логических задач. *Информационные технологии в образовании: сборник трудов участников VIII Международной конференции-выставки*. М.: МИФИ, 1998. С. 26-27.
7. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. 370 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. Гуманит. Ун-т, 1999. 382 с.
9. Маркарян Э. С. Системное исследование человеческой деятельности. *Вопросы философии*. 1972. № 10. С. 12-21.
10. Методика навчання рідної грамоти / за ред. В. Г. Петік. Київ: В-во «Вища школа», 1972. С. 5.
11. Науменко Т. Комп'ютер у роботі з дітьми: основні аспекти використання. *Дитячий садок*. 2011. № 3(579). С. 22-23.
12. Пашкова Н. Індивідуальний підхід і креативна освіта. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2012. № 4(208). С.14-15.
13. Репина З. А., Лизунова Л. Р. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения. *Вопросы гуманитарных наук*. 2004. № 5(14). С. 283-285.
14. Стеценко І. Словничок. *Дитячий садок*. 2011. № 3(579). С. 2-4.

Черепаня М.Т. § 1.5.

1. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. №1. С. 37-41.
2. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: Історія та сучасність: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.
3. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.). Ужгород: Закарпаття, 1992. 286 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
6. Текст конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р. *ДАЗО* (Державний архів Закарпатської області). Ф. 28. Оп. 2. Спр. 574. Арк. 1-68.
7. Распоряжения уполномоченного НРЗУ по делам образования о переводе церковных и частных школ в ведение государства. *ДАЗО* (Державний архів Закарпатської області). Ф. Р-17. Оп. 1. Спр. 44. Арк. 1-20.
8. Державна доповідь «Про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 р.): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2000. 138 с.
9. Дипломатический словарь: в 3-х т. 4-ое изд.. М.: Наука, 1986. Т. 3: С-Я. 752 с.
10. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. ... канд. філософських наук : 09.00.03. Київ, 2002. 21 с.
11. История дипломатии. Дипломатия в период подготовки Второй мировой войны (1919 – 1939) / под ред. В. П. Потемкина. М.-Л.: Госполитиздат, 1945. Т.3. 884 с.
12. Кузьминець О. Історія держави і права України: навч. посібник. Київ: Україна, 2000. 429 с.

13. Кузьміна О. В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: монографія. Слов'янськ: Підприємець Маторін Б. І., 2011. 311 с.
14. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / авт.-упоряд. Л. С. Волинець, О. Г. Антонова-Турченко, І. Б. Івановата ін. Київ: Студцентр, 1998. 192 с.
15. Нариси історії Закарпаття. Том I (з найдавніших часів до 1918 року) / авт. колектив: І. М. Гранчак, Д. Д. Данилюк, Е. А. Балагурі та ін. Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. 436 с.
16. Олашин А. В. Історія Закарпаття. Мукачево, 1992. 212 с.
17. Покась В. П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України: автореф. дис. ... доктора філософських наук : 09.00.10. Київ, 2012. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4779/1/Pokas.pdf>.
18. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: дис. ... докт. філософ. наук : 09.00.01 «Філософія освіти». Дніпропетровськ, 2003. 422 с.
19. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980): онлайн-версія. URL: <http://sum.in.ua>
20. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
21. Українська Радянська енциклопедія. URL: <http://leksika.com.ua/ure/>
22. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
23. Філософський словник соціальних термінів. / під заг. ред. проф. В.П. Андрущенко. Видання третє, доповнене. Харків: Р.И.Ф., 2005. 672 с.

24. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=68221901>.

25. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6835>

Черепаня Н.І. § 1.6.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидавництво, 2004. 351 с.

2. Історія педагогіки. Курс лекцій: навчальний посібник. Київ, 2004. 171с.

3. Кларин М. В. Інновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. Москва, 1997. С. 240.

4. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения. *Народное образование*. 1999. №10. С. 158-161.

5. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или о Локк Д., воспитании. Коменский Я.А., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. *Педагогическое наследие* / сост.: В. М. Кларин, А.Н. Джуринский. Москва, Педагогика, 1988. 479 с.

6. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие для вузов. М. : ОСЬ-89, 2006. 480 с.

Атрощенко Т.О. § 2.1

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 18-29.

2. Атрощенко Т. О. Особливості організації практики майбутніх учителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону: методичні рекомендації для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Мукачево: МДУ, 2018. 65 с.

3. Атрощенко Т. О. Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи : методичні рекомендації до вивчення спецкурсу для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр. Мукачево : РВВ МДУ, 2017. 24 с.

4. Бенкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения. *Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-методич. сборник.* М., 2002. Вып.11. С. 188-192.
5. Бессарабова И. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы. *Современные проблемы науки и образования.* 2008. № 5. С. 59-62.
6. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/109/2/03bidpnd.pdf>.
7. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования. *Образование в эпоху перемен : сб. науч. трудов / под ред. А.А. Макареня, Н. Н. Суртаевой, С. В. Кривых.* СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2006.
8. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. *Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика: монографія / упоряд. : К. І. Волинець, Т. І. Люріна, О. Я. Митник; за заг. ред. К. І. Волинець.* Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 7-27.
9. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2008. № 39. С. 105-109.
10. Гончаренко Л. А., Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник для студентів. Херсон: РПО, 2006. 92 с.
11. Данилова Д. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов. *Учитель.* 2007. № 3. С. 12-15.
12. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва: Академия, 2004. 240 с.
13. Ковалинська І.В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс.* 2016. № 1(13). С. 65-78.

14. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. Київ : Вища школа, 2001. 456 с.
15. Палаткина Г.В. Формирование этнотолерантности у младших школьников. *Начальная школа*. 2003. №11. С. 65-72.
16. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Наказ Мінсоцполітики № 1143 від 10.08.2018 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61635/.
17. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки. *Педагогічні науки*. 2012. №55. С. 63-70.
18. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кривий Ріг, 2002. 20 с.
19. Соколова І. В. Формування *полікультурної компетентності* у майбутніх учителів-філологів. URL: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/.
20. Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: дис. ... докт.: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 421 с.
21. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність педагога: монографія. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2012. 414 с.
22. Філіпчук Г. Г. Глобалізація і етнокультурні цінності української культури. *Вісник Мелітопольського педагогічного університету*. 2009. № 2. С. 25-29.
23. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.
24. Hinkel Ed. E. Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 250 p.
25. Multicultural education. Council of Europe. Strasbourg, 2000. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp.

Барна Х.В. § 2.2.

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов. 2-е изд. Мн. : ООО «Попурри», 2003. 304 с.
2. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Москва, 1982. 648 с.
3. Кононко О. Перехідний період: самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів. *Дошкільне виховання*. 2009. №1. С. 5-9.
4. Крутій К., Маковецька Н. Інноваційна діяльність в сучасному ДНЗ: методичний аспект. *Дошкільне виховання*. 2005. № 5.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибр. тв. В 5-ти т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. 279 с.
6. Гавриш Н. В., Ліннік О.О., Губанова Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник / ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
7. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджм. осв.», 2013. 202 с.
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у двох томах. Т. 2. Проблеми російської школи. Київ : Рад. шк., 1983. 360 с.

Бондар Т.І. § 2.3.

1. Blanton L. P., Pugach M. C., Voveda M. Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities Document № LS-3. Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, University of Florida. 2014. 75 p. URL: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses> (last accessed: 13.07.2019).
2. Dingle M., Falvey A., Givner C. C., Haager D. Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*. 2004. P.35-50. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf> (last accessed: 11.07.2019).

3. Fact Sheet: Best Job in the World. U.S. Department of Education. URL: <https://www.ed.gov/news/press-releases/fact-sheet-best-job-world?src=teachprep-pr> (last accessed: 11.08.2018).

4. Feistritzer C.E. The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S. / National Center for Education Information. Washington, DC. 1999. 17 p.

5. Kavale K.A. Inclusion: Rhetoric and Reality Surrounding the Integration of Students with Disabilities. *Occasional Research #2*. The Iowa Academy of Education, 2000. 54 p. URL: <http://www2.education.uiowa.edu/html/iae/iae-z-op-kavale-1-2.pdf> (last accessed: 11.08.2019).

6. Mc Crimmon A. W. Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*. 2014. Vol. 50 (4). P. 234-237.

7. National Center for education statistics. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp (last accessed: 11.08.2019).

8. Preparing teachers: Building Evidence For Sound Policy. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council of the National Academies. Washington, DC: The National Academies Press. URL: <http://www.paase.org/images/PreparingTeachers2010.pdf> (last accessed: 21.08.2019).

9. Snell M. E. Collaborative teaming. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2005. P. 6.

10. Thurlow L.M. Common Core Standards: The promise and the peril for students with disabilities. *The Special Edge*. 2012. Vol. 25(3). P. 6-8.

11. What Matters Most: Teaching for America's Future. *Report of the National Commission on Teaching and America's Future*. September 1996. URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf> (last accessed: 11.08.2019).

12. Whitmore J.R. Lessons learned from Deans' Grants for the restructuring of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1981. № 32 (5). P. 7-13.

13. Бондар Т.І. Інклюзивна освіта у США та Канаді: тенденції розвитку: монографія. Черкаси: Видавець Третяков О. М., 2018. 511 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
15. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І., Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти. У 3 ч. Ч. 1 Черкаси: Видавець Вовчок О. Ю. 2017. 302 с.
16. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І., Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти. У 3 ч. Ч.3. Черкаси: Видавець Вовчок О. Ю. 2017. 302 с.
17. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І., Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти. У 3 ч. Ч.2. Черкаси: Видавець Вовчок О. Ю. 2017. 302 с.
18. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 навчальному році: Лист МОН України від 05 серпня 2019 р. № 1/9-498. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf> (дата звернення: 12.12.2019).
19. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 9-22.
20. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2007. 272 с.
21. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> (дата звернення: 18.12.2019).
22. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 03.11.1993 р. URL:

<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF> (дата звернення: 12.05.2019).

23. Про освіту: Закон України № 1060-XII від 23.05.1991 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. С. 943-961.

24. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. ст. 380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 18.12.2019).

25. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. №21. С. 252.

26. Про ратифікацію Конференції про права дитини: постанова Верховної Ради Української РСР № 789-XII від 27.02.1991 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. №13. С. 191-193.

27. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ: Європейська дослідницька асоціація, 2011. 36 с.

28. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2017. С. 294-301.

29. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1-4.

30. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf> (дата звернення: 12.12.2019).

31. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 38 с.

32. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. 2017. 608 с.

Добш О.М. § 2.4.

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996): автореф. дис. ... канд.

- пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.
2. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі. Київ : СП «ЧИП», 2001. 118 с.
 3. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: Перун, 2001. 1140 с.
 5. Верещагіна Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы : монографія. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 156 с.
 6. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
 7. Годованюк Т. Л., Махомета Т. М. Методична підготовка майбутнього вчителя математики з першого курсу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі.* 2014. Вип. 13. С. 137-144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2014_13_18.
 8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либіль, 1997. 376 с.
 9. Добош О. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійного саморозвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія.* - 2018. Вип. 2. С. 86-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_23.
 10. Добош О. М. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія.* 2016. Вип. 1. С. 43-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2016_1_12.

11. Добош О. М. Професійна підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті асистентської практики. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево : Видавництво МДУ, 2018. № 1(7). С. 93-97.
12. Добош О. М. Фахові компетентності організатора дошкільної освіти в процесі магістерської підготовки. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки*: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 16-17 червня 2017 р. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 97-102.
13. Добош О. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної діяльності засобами ділової гри. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. 2012. Вип. XLIII-XLIV. С.43-48.
14. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 177-182.
15. Корінна Г. О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6245/1/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>.
16. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
17. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. высш. учебн. завед. В 2 кн. Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 576 с.
18. Професійна освіта: навчальний посібник / укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 149 с.

19. Сагарда І. В. Цілісна методична підготовка педагога в умовах університету. *Матеріали доп. і повідом. наук.-метод. конференції*, м. Ужгород, 26-28 березня 1991 р. Ужгород, 1991. С. 5-17.

20. Скалозуб Т. Проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/skalozub.pdf>.

21. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Одесса, 1997. 224 с.

Кас'яненко О.М. § 2.5.

1. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. *Собрание сочинений*. В 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. 386 с.

2. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Наук. вісн. Міжнар. гуманіт. ун-ту* : зб. наук. праць. Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190-193.

3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: Самміт книга, 2007. 128с.

4. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

5. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачєво, 19-21 жовтня 2016 р. Мукачєво, 2016. С. 95-97.

6. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология* : сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46, Ч. 5. С. 96-100.

7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 3-4.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт Книга, 2009. 272 с.
9. Колупаєва А. А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2004. № 1.
10. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник. Київ : Літопис-XX, 2010. 38 с.
11. Кучерук О. С. Європейський досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали ІХ наук.-практ. конференції молодих вчених, м. Харків, 25-26 жовт. 2012 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 32-33.
12. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 81-84.
13. Назарова Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена. *Компенсующее обучение: опыт, проблемы, перспективы*: материалы к 11-ой Всероссийской науч.-практ. конференции. Москва, 1996. Ч. 1. С. 28-39.
14. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 15-22.

Кобаль В.І. § 2.6.

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

2. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. URL: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1282->

kompetentnisnij pidxid yak skladova chastina pidgotovki majbutnogo vchitelya muziki__do_profesijno%D0%87_samorealizaci%D0%87.

3. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. *Педагогика*. 2009. №10. С. 16-22.

4. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45-46. С. 6-7.

5. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10-18.

6. Кобаль В. І. Особливості компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах інтеграції освітнього простору* : матеріали науково-методичного семінару, м. Мукачєво, 12 травня 2016 р. / ред. кол. : В. І. Кобаль (гол.ред.) та ін. Мукачєво : Вид-во МДУ, 2016. Вип.2. 90 с.

7. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.

8. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

9. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... доктора педаг. наук : 13.00.08. Челябинск, 2008. 55 с.

10. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46-50.

11. Веремчук А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього педагога в умовах ВНЗ. *Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»*. 2013. Вип. 28. С. 63-69.

12. Професійна діяльність сучасного вчителя (діяльність, компетентність, майстерність). *Позакласний час*. 2010. №11. С. 96-104.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 55-61.
14. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. 2-е изд. М. : ИЦ “Академия”, 2005. 208 с.
15. Никитина Е. С., Данилов Д.А. Региональные проблемы подготовки педагогических кадров: организационно-педагогические основы. Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2003. 160 с.
16. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2007. 220 с.
17. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. № 5(23). С. 196-205.
18. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування : монографія. Київ : Вид. дім «Слово», 2012. 280 с.
19. Шестопалюк О. Компетентнісний підхід у підготовці педагога. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: третя міжнар. наук.-практ. конф. В 2 ч. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Київ-Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 44.
20. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник Київ: Грамота, 2012. 504 с.
21. Ходань О. Ю. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Випуск 29. С. 232-235.

22. Мартиненко С. М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя початкової школи: здобутки, проблеми і перспективи. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Випуск 16. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірникнаук.праць.-Випуск_16.

Микуліна А.К. § 2.7.

1. Борев Ю. Б., Радионова Г. Я. Интеграция как средство художественного общения. Контекст, 1982. М.: Наука, 1983. С. 224-244.

2. Голінська Т. М. Проблеми підготовки вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків мистецтва. Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін: зб. наукових праць. Херсон: Вид. ХДУ, 2003. С. 151-155.

3. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 2-8.

4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Збірник документів, що регламентують роботу закладів освіти України*. Кіровоград 2004. С. 134-140.

5. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 424 с.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. Київ: Вид-во «Шкільний світ», 2001. 16 с.

7. Основи викладання мистецьких дисциплін / за заг. ред. О. П. Рудницької. Київ, 1998. 183 с.

8. Підкурганна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті. СПб.: НДІХ Спб ДУ, 1998. 277 с.

Михайлова К.В. § 2.8.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А.М. Богущ. *Дошкільне виховання*. 2012. С. 4-19.

2. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007.

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. Посібник. Київ: Знання, 2005.

4. Мазуха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005.

5. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. С. 344-350.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник Київ: «Академвидав», 2015. 448 с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: «Академвидав», 2006.

Пинзеник О.М. § 2.9.

1. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: автореф. дис... канд. пед. наук.: спеціальність 13.00. 04. Харків, 2008. 24 с.

2. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. СПб.: Просвещение, 1998. 185 с.

3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2007. 288 с.

4. Глазиріна В. М. , Десятков Т. М., Кузьмінський А. І., Прокопенко Л.І. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси : ЧДУ, 2002. 112 с.

5. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб.: Просвещение, 1995. 234 с.

6. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем АПН України, ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Техніка, 1997. 209 с.
7. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1989. 43 с.
8. Явоненко С. О. Аксиологія практичного розуму. Київ: Укр. центр духов. культури, 2000. 181 с.
9. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 155 с.
10. Бессараб Н. С. Вихователь освітнього закладу нового типу як особистість. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збірник / за ред. В. О. Зайчука. К., 1997. Вип. 19. С. 107-111.
11. Ажажа М. А. Акмеологія як фактор розвитку міждисциплінарних досліджень людини. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. Запоріжжя: «Видавництво ЗДІА», 2009. Вип. 39. 224 с. URL: <http://www.zgia.zp.ua/index.php?page=611&lang=ua>.
12. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія. Луганськ : Альмаматер, 2007. 500 с.
13. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 155 с.
14. Пинзеник О. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення проектної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*: збірник наукових праць / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево: Видавництво МДУ, 2016. №1(3). С.60-64.

Русин Н.М. § 2.10.

1.Абашина В. В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. Сургут, 1998. 184 с.

- 2.Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы. М. : Просвещение, 1982. 192с.
3. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини. Серіації за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 7-12.
- 4.Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ, та ін.; наук. керівник А. М. Богущ. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2012. 26 с.
- 5..Богданова І. М. Технологія побудови і використання пізнавально-операційних модулів у професійно-педагогічній підготовці вчителя. *Наука і освіта*. 1997. Спецвипуск. С. 74-79.
- 5.Гайдаржийська Л. Слово, образ, дія: Роль дидактичних засобів у формуванні початкових математичних уявлень. *Дошкільне виховання*. 2000. № 4. С.14-15.
- 6.Зайцева Л. І., Щербакова К. Й. Вивчення рівня підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. № 2. Бердянськ: БДПУ, 2005. С. 159-166.

Томашевська М.О. § 2.11.

1. Абдулина А. О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : пособ. для студ. пед. спец. высш. учеб. завед. М. : Просвещение, 1990.141 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. шк. М.: Аспект Пресс, 1997. 375 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. В. Бусел. Київ: Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013 № 4. С. 64-74.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
9. Десятов Т. М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 2. С. 390.
10. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL : <http://www.zakon.rada.gov.ua>. (дата звернення: 15.07.2017).
11. Кадченко А. П. Формирование готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис... канд. пед. наук. 13.00.02. Харьков, 1992. 173 с.
12. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту. навч. посібник. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
13. Курок В. П. Теоретичні засади відбору змісту навчання майбутніх учителів технології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 52. С. 147-152.
14. Кобзев М. С. Профессионально-педагогическая направленность в системе подготовки молодого специалиста. *Советская педагогика*. 1983. № 3. С. 90-93.
15. Крюкова Є. С. Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: дис. ... канд. пед. н: 13.00.04. Київ, 2015. С. 9-12.

16. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.
17. Литвиненко С. А., Павелків К. М. Сучасні організаційні форми професійно-педагогічної підготовки. *Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 7-8 жовтня 2010 р. Одеса, 2010. С. 54-55.
18. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. №3-4. С. 68-72.
19. Манохіна І. В. Проблема професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в науковій літературі. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : педагогіка і психологія*. 2015. № 1(9). С. 128-133.
20. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів зі студентами як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психологічних наук. Київ, 2003.
21. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
22. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / укладач В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1. 926 с.
23. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Сов. энциклопедия, 1973. 847 с.
24. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
25. Професійна освіта. Словник : навчальний посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
26. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / ред. М. Б. Євтух. Рівне : Тетіс, 2009. 398 с.

27. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 320 с.
28. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Магнитогорск, 2002. 22 с.
29. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Изд-во 2-е, перераб. и доп. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2004. 310 с.
30. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 503 с.
31. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Київ, 1997. 54 с.
32. Тютюнник О. В. Зміст і структура професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників. URL: <http://iconf.univer.ck.-ua/attachments/article/33/od-2012-s-143.pdf>.
33. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб : Питер, 2001. 416 с.
34. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт. упор. В. М. Копоруліна. Харків : Факт, 2006. 400 с.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

Фенцик О.М. § 2.12.

1. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / ред. Є. С. Барбіна. Херсон: Вид-во ХДУ, 2014. С. 216-220.
2. Воевода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 241 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова КМУ №87 від 21.02.2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
4. Зязюн І. А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* . В 5 т. / ред. рада: В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 229-245.
5. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. XV. С. 145-151.
6. Воюшина М. П., Кислинская С. А., Лебедева Е. В., Николаева И. Р. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. М. П. Воюшиной. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 288 с.
7. Програма незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи: Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 14 січня 2019 року. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/631/63198/teachers-program.pdf>. (дата звернення: 20.05.2019).
8. Професійний стандарт "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти": Наказ Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 № 1143. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>. (дата звернення: 20.05.2019).

9. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В. М.Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с.
10. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти*: дайджест / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. С. 15-22.
11. Савченко О. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48-57.
12. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : ХДУ, 2014. Випуск 65. С. 254-259.
13. Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 013 Початкова освіта (ПРОЕКТ). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovometodychnarada/proekty_standartivVO/013-pochatkova-osvita-bakalavr-c. (дата звернення: 25.01.2018).
14. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (3-4 класи). URL: [https:// mon.gov.ua/ ua/osvita/ zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli). (дата звернення: 20.05.2019).
15. Фенцик О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацької компетентності учнів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Полтава, 2018. Випуск 22. С. 213-218.
16. Хижняк І. А. Лінгводидактична компетенція як складник професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 30. С. 235-241.

Швардак М.В. § 2.13.

1. Бондар О. Функції і технології управління педагогічним персоналом навчального закладу. *Школа для заступників і не тільки*. 2010. № 10(58). С. 16-20.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: ВО «Тираж», 2005. 380 с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
4. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. *Управлінський супровід моніторингу якості освіти*. Харків: Видав. гр. "Основа", 2004. Вип. 1(13). 96 с. (Серія «Бібліотека журналу „Управління школою”»).
5. Сорочан Т. М. Сучасні технології шкільного менеджменту: опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник. Луганськ, 2009. 208 с.
6. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2003. 312 с.
7. Хочу бути успішним керівником / упоряд.: Л. Галіцина, О. Коба. Київ: Шк. світ, 2008. 28с.
8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посібник. Київ: Знання, 2006. 365 с.

Щербан Т.Д., Щербан Г.В. § 2.14.

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
2. Богданович М. В., Лищенко Г. П. Математика 3 клас: підруч. для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2014.
3. Богданович М. В., Лищенко Г. П. Математика 4 клас: підруч. для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2015.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 239 с.
6. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навчальний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 368 с.
7. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх вчителів початкових класів : монографія. Київ : ВИЦА ШКОЛА – ХХІ, 2010. 407 с.
8. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач в учнів початкових класів : монографія. Одеса: Астропринт, 2006. 696 с.
9. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі : дайджест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2011. 98 с.
10. Скворцова С. О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». Частина I. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задач. Одеса: ООО «Абрикос-Компани», 2011. 268 с.
11. Щербан Т. Д., Щербан Г. В. Вивчення елементів алгебри в початковій школі: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2015. 278 с.
12. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АТРОЩЕНКО ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

БАРНА ХРИСТИНА ВАСИЛІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

БОНДАР ТАМАРА ІВАНІВНА – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ГАВРИШКО СЕРГІЙ ГАВРИЛОВИЧ – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін та фізичної культури, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ДОБОШ ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ІВАНОВА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

КАС'ЯНЕНКО ОКСАНА МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

КОБАЛЬ ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

МИКУЛІНА АНТОНІНА КОНСТЯНТИНІВНА – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

МИХАЙЛОВА КАТЕРИНА ВАСИЛІВНА – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ПИНЗЕНИК ОЛЕНА МАФТЕЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

РЕГО ГАННА ІВАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Мукачево, Україна)

РУСИН НАДІЯ МИХАЙЛІВНА – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ТОМАШЕВСЬКА МИРОСЛАВА ОЛЕГІВНА – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ФЕНЦИК ОКСАНА МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ФІЗЕШІ ОКТАВІЯ ЙОСИПІВНА – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ЧЕКАН ОКСАНА ІВАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ЧЕРЕПАНЯ МАРІЯ ТАРАСІВНА – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ЧЕРЕПАНЯ НАТАЛІЯ ІВАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ШВАРДАК МАРІАННА ВАСИЛІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ЩЕРБАН ТЕТЯНА ДМИТРІВНА – доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, ректор, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

ЩЕРБАН ГАННА ВІКЕНТІЇВНА – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Заслужений працівник освіти України, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО
СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Колективна монографія

*За загальною редакцією
кандидата педагогічних наук, доцента
Кобалю В.І.*

Відповідальний за випуск: *Кобаль Василь Іванович*

Редактори: *Добош Олена Мхайлівна
Фенцик Оксана Миколаївна*

Упорядник: *Добош Олена Михайлівна*

Верстка: *Козел Андрій Ігорович*

Підписано до друку 28.10.2021 р. Формат 60*84/16.
Папір офсет. Ум.друк.арк. 20,74. Тираж 100 прим. Зам. № 94.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів
видавничої продукції.
Серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.
Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>