



Lesya Ukrainka Volyn National University

**EUROPEAN AND GLOBAL VECTORS
FOR EDUCATION DEVELOPMENT
IN UKRAINE**

Scientific monograph



**IZDEVNIECIBA
BALTIJA
PUBLISHING
2022**

*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 7 dated 23.08.2022*

REVIEWERS:

Vitiuk Valentyna Volodymyrivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education of Lesya Ukrainka Volyn National University;

Antoniuk Volodymyr Zinoviiovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogical Education and Social Work of Lesya Ukrainka Volyn National University;

Kuzava Iryna Borysivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education of Lesya Ukrainka Volyn National University;

Semenov Oleksandr Serhiiiovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Preschool Education of Lesya Ukrainka Volyn National University;

Prima Raisa Mykolayivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Lesya Ukrainka Volyn National University.

European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. 500 p.

CONTENTS

STRATEGIC ORIENTATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

Theoretical and methodological foundations for the formation of the professional and competence potential of a preschool education specialist (Melnyk I. M.)	1
1. The content essence of the key concepts of research	3
2. Structural and component composition of the professional and competence potential of the ZDO educator	12
3. Methodology and technological support for the formation of professional and competence potential of the ZDO educator	18
Development of spiritual potential of older preschool children (Smoliuk A. I.)	31
1. Methodological principles of spirituality formation in preschool age	32
2. Pedagogical conditions for the effective development of the spiritual potential of older preschoolers	49
Development of mental activity of older preschool children in didactic games (Smoliuk I. O.)	64
1. The influence of didactic games on the development of mental abilities of older preschoolers	65
2. Dynamics of efficiency of development of mental abilities of senior preschoolers in didactic game	79
Professional self-efficacy in the formation of preschool education specialists (Tomashevs'ka I. P.)	94
1. The genesis of formation of professional self-efficacy of a preschool education specialist	94
2. Structural analysis of professional self-efficacy of preschool education specialists	99

MODERN EUROPEAN AND GLOBAL DEVELOPMENT TRENDS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Formation of text-creating skills and skills primary education acquires (Vitiuk V. V.)	117
--	-----

1. Text as a linguistic and linguistic didactic concept	119
2. Media text as a modern tool of linguistic and literary media education ...	124
3. Methods of working on text and media text in grades 1–4 of the New Ukrainian School	128
Formation of communication culture of future primary school teachers (Iovkhimchuk N. V.)	
1. Main theoretical aspects of communication culture	150
2. Formation of communication culture of the future primary school teacher.....	163
Formation of ICT competence of junior schoolchildren in the process of studying the natural education field (Koltok L. B.)....	
1. Information and communication technologies in primary school as a means of improving the quality of knowledge	184
2. Formation of ICT competence of primary school students in the conditions of realization of the State standard of primary education	192
3. Innovative teaching aids used in primary school in the framework of the State Standard	194
4. Formation of ICT competence of junior schoolchildren in the process of studying the natural education field through the use of innovative teaching aids.....	198
5. Practical approaches to the formation of ICT competence skills using modern teaching aids in the study of natural education.....	201
Professional position of a future primary school teacher is an important component of quality professional training (Prima R. M., Prima D. A.)	
1. The essence and characteristics of the concept of "professional position of primary school teachers"	212
2. Socio-personal context of the professional position of a primary school teacher	227
3. Progressive ideas for the formation of the professional position of primary school teachers: foreign experience.....	249
Theoretical fundamentals and practices of formation of future primary school teachers self-educational skills by means of research work (Radiuk I. V.).....	
1. Self-educational competence of future primary school teachers as a component of their professional training.....	268

2. Practical implementation of the process of formation of self-educational competence of future primary school teachers in the process of research work.....	274
3. Practical implementation of the process of formation of self-educational competence of future primary school teachers in the process of research work.....	280
Creation of books on Ukrainian lands (Chabaiovska M. I.)	293
1. About handwritten bookkeeping	294
2. Formation of the Ukrainian handwritten font.....	301
3. From the history of Ukrainian book printing.....	307

**TENDENCIES AND CHALLENGES
IN THE MODERN SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION**

The formation of the speech activity of children with general underdevelopment of speech (Brushnevskya I. M., Sydoruk I. I.)	318
1. Specifics of the speech activity of preschool children with general underdevelopment of speech.....	319
2. Peculiarities of the formation of the components of the speech activity of children with general underdevelopment of speech.....	332
Professional readiness of future special educators to implement inclusive education (Kuzava I. B., Gats G. O.).....	344
1. Theoretical and methodological principles of training future special educators for inclusive education	346
2. Model of formation of professional readiness of the future special teachers for the implementation of inclusive education	356
Arttherapy technologies are effective in an inclusive preschool environment (Matsiuk Z. S., Fenko M. Ya.)	373
1. Colour Therapy	378
2. Imago Therapy	380
3. Isotherapy (imago therapy)	382
4. Sandplay Therapy.....	383
5. Fairytale Therapy	386
6. Puppet Therapy	391

Preschool correctional pedagogy in the historical development and current trends in preschool education of children with special needs (Serheieva V. F.)	399
1. Historiographical content of the development of preschool correctional pedagogy and special needs education of children with psycho-physiological disorders	401
2. Integration and inclusion as pedagogical determinants in the education of children with mental and physical disabilities in Ukraine.....	414

FOCUS AREAS FOR THE DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Spiritual foundations of teaching the Ukrainian language in institutions of general secondary education (Antonchuk O. M.).....	432
1. Linguistic personality in the context of the spiritual paradigm	434
2. Peculiarities of the influence of the Gospel on the educational process, its role in the education of moral and Christian values of schoolchildren	439
3. The Bible as didactic material in Ukrainian language lessons	448
Modern technologies in Ukrainian language classes as a means of improving the quality of education (Pavlyuk N. P.).....	462
1. Basic qualities of modern technologies	463
2. Varieties of modern educational technologies.....	477

STRATEGIC ORIENTATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-1>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мельник І. М.

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації освітньої галузі зумовлюється особливостями сучасного постмодерного суспільства. На сучасному етапі модернізації системи освіти України актуальним виступає питання впровадження компетентісного підходу у практику вищої професійної педагогічної освіти, яка має функціонувати за єдиними стандартними країн-учасниць Болонського процесу із збереженням української соціокультурної та національної специфіки. Компетентісний підхід покликаний звести нанівець протиріччя між програмовими вимогами до студента, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Компетентісний підхід пов'язаний із змінами в ситуації на ринку праці – зміною вимог до працівника. Тому сучасна освіта повинна формувати в людини професійний універсалізм – здатність змінювати способи і сфери своєї діяльності, бути професійно підготовленим, вміти працювати в команді, приймати самостійні рішення, проявляти ініціативу і бути здатною до інновацій.

Методологічну основу нашого дослідження становлять: загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психолого-педагогічних фактів, явищ, процесів у їх взаємозв'язку, взаємозумовленості, сучасні теорії педагогічної діяльності стосовно пізнання, моделювання та проектування процесів та явищ в освіті, засвоєння знань у процесі діяльності та комунікації, ідеї психолого-педагогічних наук про особистість, її сутність; концепція особистісно-орієнтованого навчання, дидактичні принципи гуманізму, демократії у вихованні.

Ми також керувалися концептуальними положеннями загальнодержавних документів, як от: Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Стандарт вищої освіти (012 Дошкільна освіта) Наказ Міністерства освіти і науки від 21.11.2019 р. № 1456, 2019/2020 та ін.

Професійна діяльність фахівця дошкільної освіти в цілісному контексті діяльності займає особливе місце, що пояснюється унікальністю вікового періоду дошкільників, його роллю в усьому подальшому житті людини.

Саме тому питання формування професійного потенціалу майбутнього вихователя ЗДО є на часі і пов'язане з об'єктивними процесами реформування освіти.

Ми переконані, що забезпечення якості освіти, відтак і професійної підготовки фахівців педагогічного профілю – пріоритетний напрям розвитку вищої школи України.

Проблематика сучасної компетентнісно орієнтованої вищої педагогічної освіти пов'язана з вирішенням таких основних питань, як:

- спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця;
- системність у набутті основних груп компетентностей – загальних, професійних і фахових;
- залежність системи компетентностей від рівня і ступеня вищої освіти; її поступове ускладнення, оновлення і збагачення в умовах неперервної освіти.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні: загальних (базових, ключових) і спеціальних (предметних) компетентностей. Загальні компетентності забезпечують наступність і послідовність навчання впродовж усього життя людини. Ці компетентності мають тенденцію поступово поглиблюватися і збагачуватися залежно від рівня освіти. У процесі професійної педагогічної підготовки крім загальних виділяють професійні (пов'язані із спеціальністю) та фахові (пов'язані із спеціалізацією) компетентності. Ці компетентності виступають результативно-цільовою основою компетентнісного підходу в освіті.

Проблематика сучасної компетентнісно орієнтованої вищої педагогічної освіти пов'язана з вирішенням таких основних питань, як:

- спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця;
- системність у набутті основних груп компетентностей – загальних, професійних і фахових;
- залежність системи компетентностей від рівня і ступеня вищої освіти; її поступове ускладнення, оновлення і збагачення в умовах неперервної освіти.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що домінантним у більшості з них є обґрунтування теоретичних засад професійного становлення педагогів у ЗВО (І. Гавриш, О. Ємчик, Н. Кічук, О. Комар, П. Кравчук, Л. Курило, О. Листопад, І. Мельник, І. Осадченко, О. Семенов, Т. Поніманська, Р. Пріма, С. Хмельковська).

Принципова відмінність компетентнісної освітньої парадигми полягає в цільовій спрямованості вищої освіти, ціннісних орієнтирах суб'єктів навчання, очікуваних результатах освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців.

Науково-теоретичні і науково-методичні засади компетентнісного підходу репрезентовано у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Беленької, І. Беха, А. Богуш, Н. Бібік, І. Бондаренко, С. Вітвицької, О. Глузмана, Н. Дворнікової, І. Дичківської, І. Зимньої, О. Кучай, Д. МакКіланда, Н. Мясищева, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Г. Селевко, С. Семчук, С. Сисоевої, Г. Терещук, В. Хутмахера та ін.

У свою чергу, особливості впровадження компетентнісного підходу в освітню практику представлено у працях Р. Аронової, О. Жука, О. Локшиної, В. Лугового, І. Родигіної, Л. Хоружої та ін.

Вивчення фонду теоретичних та експериментальних досліджень засвідчує, що у філософії, психології та педагогіці вищої школи закладено міцний теоретичний фундамент для глибокого аналізу проблем професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Однак у контексті інноваційних змін в сучасній освіті та підготовки нової генерації педагогічних кадрів вважаємо необхідним ширше вивчення проблеми теоретико-методичних засад формування професійно-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця дошкільної освіти.

1. Змістова сутність ключових понять дослідження

Актуалізація технології означеного процесу потребує передусім осмислення самих понять «професійний потенціал», «компетентність», розкриття їх сутності. Разом з тим, звертаємося до низки положень, презентованих у наукових дослідженнях, що

уточнюють коло проблем, пов'язаних з формуванням професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Попередній аналіз наукового фонду засвідчує, що змістова складова означеного поняття багатоаспектна. На це особливо акцентують у своїх наукових дослідженнях О. Ємчик, О. Семенов, О. Листопад, М. Павленко [2; 5; 10; 15; 16]. Теоретичне обґрунтування змісту досліджуваного феномена «професійно-компетентнісний потенціал» розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями, як: потенціал, професійна підготовка, готовність, самоосвіта, самовиховання, самовизначення, професіоналізм, саморозвиток, педагогічна майстерність, творчий потенціал, професійна компетентність, професійне становлення, професійно-творчий потенціал.

Аналіз публікацій, присвячених дослідженню проблеми впровадження компетентісно-орієнтованої освіти, дозволив виокремити найбільш поширені підходи до визначення сутності понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» і показав, що у світовій та вітчизняній науковій літературі однозначного трактування ще не існує.

Франц Вайнерт, один з найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні стверджує, що ні загальноприйнятого визначення цього терміну, ні єдиного застосування концепції компетентності немає.

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) компетентність (англ. competence) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання».

Крім того, спостерігається певна розбіжність у поглядах щодо тотожності (синонімічності) та диференціації понять «компетенція», «компетентність» між вітчизняними та зарубіжними англійськими науковцями. Так, наприклад, відомий англійський вчений Дж. Равен розглядає поняття «компетентність/компетенція» як багатофакторне явище та особистісне індивідуальне утворення, основою якого виступають ціннісні орієнтації та внутрішня мотивація людини, що визначають характер її майбутньої діяльності. У своїй роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен розглядає ключове поняття «компетентність» як таке, що складається з великої кількості компонентів, значна частина яких є відносно незалежними один від одного. Деякі з цих компонентів належать до когнітивної сфери, в той час як інші – до емоційної. І, як стверджує науковець, ці компоненти можуть замінити один одного як складники ефективної поведінки [9, с. 35].

У сьомому виданні Оксфордського словника поняття competence (компетентність)/competency (компетенція) розглядається як здатність виконувати щось успішно чи ефективно, як уміння, що необхідне для виконання певного завдання. У Глосарії термінів Європейського форуму освіти (1997 року) поняття «компетенція» і «компетентність» також трактуються як синонімічні: здатність робити що-небудь ефективно, гарно; виконувати особливі трудові функції; відповідати вимогам, що висуваються під час працевлаштування.

Активізація досліджень означеного аспекту у вітчизняній педагогіці пов'язана з роботами Г. Бєленької, Н. Бібік, О. Локшиної, В. Лугового, О. Савченко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубацова, Л. Хоружої. Внаслідок аналізу наукових робіт з означеної проблеми ми з'ясували, що вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання у цьому напрямі.

У науково-методичному виданні «Національний освітній глосарій: вища освіта», де узагальнено поняттєво-термінологічний апарат вищої освіти, який використовується міжнародною, європейською, українською фаховою спільнотами, насамперед при реалізації Міжнародної стандартної класифікації освіти та Болонського процесу, дефініція «компетентність» представлена таким трактуванням: це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [13, с. 32].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя подається своє трактування понять «компетентність» та «компетенція». Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється)набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [5, с. 408].

О. Овчарук у праці «Компетентності як ключ до формування змісту освіти» знайомить із своїм підходом у дослідженні сутності понять «компетентність» і «компетенція». Вона розглядає

компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, обґрунтовуючи ідею, що компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Компетенцію же О. Овчарук визначає як об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь та навичок, ставлень тощо у конкретній сфері діяльності людини як абстрактного носія [14, с. 24].

На основі аналізу різних підходів та визначень понять «компетентність» і «компетенція» Г.Беленька у науковій праці «Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : констатує, що на сьогоднішній день існує часткова невідповідність вітчизняних підходів європейським у їх визначенні. Якщо у визначенні поняття «компетентність» науковці дійшли згоди і розуміють її як інтегровану особистісну складову в структурі діяльності, що складається з ряду взаємопов'язаних між собою елементів, то у визначенні поняття «компетенція» такої єдності не спостерігається. Вітчизняна педагогічна наука залишається на позиції, яка традиційно розглядає компетенцію як коло повноважень, або опис (професіограму) діяльності [15, с. 10].

У дослідженнях сутності та змісту професійної компетентності зарубіжні науковці розглядають її як складову професіоналізму, як якісну характеристику високого рівня педагогічної діяльності і акцентують увагу на тому, що саме за її наявності фахівець може ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації.

Англійський науковець Е. Хойл, американські науковці Дж. Стронж, Д. Крукшенк, досліджуючи структуру педагогічної компетентності акцентують увагу та таких компонентах, як педагогічні вміння, здібності до педагогічної діяльності та особисте ставлення до професії, особистісні якості, необхідні для успішної професійної діяльності. Професійні компетентності сучасного педагога вони поділяють на такі групи: ключові (базові) та спеціальні (предметні).

Ключові компетентності, на думку дослідників, необхідні для виконання конкретної професійної діяльності. Наявність таких компетентностей надає можливість суб'єкту педагогічної діяльності в соціальному та професійному середовищі почуватися комфортно, успішно використовувати інформацію для вирішення професійних

питань, спілкуватися на основі дотримання соціальних і законодавчих норм в суспільстві

Як зауважує Г. Беленька, в сучасній педагогічній науці «поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання; а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [15, с. 10].

Отже, зважаючи на різноманітні визначення поняття «компетентність», можна говорити про те, що усі дослідники наголошують на одній важливій рисі – вияву компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, тобто вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності. Таким чином, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь, натомість виступає тим ланцюжком, який пов'язує знання та діяльність людини.

Професійне становлення дослідники розглядають у зв'язку із поняттям готовність до професійної діяльності, професійного саморозвитку (М. Бортко, Н. Дружукова, А. Бистрюкова, В. Денисенко та ін.)

Дослідниця А. Бистрюкова розглядає у взаємозв'язку поняття «готовність» і «професійний саморозвиток». Суть останнього терміну вона тлумачить як «цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих та активно-творчо сприйнятних зовнішніх чинників, якісним показником якого є суб'єктивність» [1, с. 9].

Суттєвим вважаємо трактування професійного становлення майбутнього педагога у двох смислах: складний за змістом і тривалий у часі, динамічний та багатоаспектний шлях до Акме – вершини педагогічної зрілості, як результат ефективності й успішності означеного процесу.

Зміст та характеристика професійного становлення включає дві складові: теоретично-інформаційну, яка передбачає оволодіння сумою знань про сутність майбутньої професії, збагачення інформацією про її характер і прикладну: перевірка на практиці здобутої інформації та знань, поглиблення і вдосконалення практичних навичок у виконанні професійних завдань.

Професійне становлення особистості обов'язково включає готовність її до професійного саморозвитку, яка за визначенням А. Бистрюкової є «інтегральною характеристикою особистості,

представленою сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній» [1, с. 9]. Автор визначає готовність до професійного саморозвитку як «результат взаємодоповнюючих процесів-цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення» [1, с. 8]. Суттєвим відзначимо співвідношення його з поняттям «професійна компетентність», яку дослідники визначають як єдність теоретичної підготовки (педагогічно мислити), практичної готовності педагогічно діяти.

Охарактеризовані нами поняття дещо споріднені, однак не тотожні. Їх розуміння дозволяє глибше вникнути в сутність терміну «професійне становлення», окремі з них суттєво його доповнюють і уточнюють.

Осмислений аналіз наведених вище понять дозволяє нам характеризувати сутність феномена «професійне становлення».

Змістову характеристику досліджуваного поняття ми трактуємо з позицій особистісно-професійного та діяльнісного підходів. На нашу думку, правомірним розглядати професійне становлення майбутнього педагога як системне інтегральне утворення у єдності функціонального стану і особистісно-професійних якостей.

У контексті нашого дослідження суттєвими вважаємо звернення і до такого поняття як «професійна компетентність».

Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентісно орієнтована вища школа відмовляється від застарілої практики передачі та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності. Тому сьогодні виникає необхідність внесення зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей.

У дослідженнях С. Молчанова «професійно-педагогічна компетентність» висвітлюється як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності. Науковець розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції – як його складову частину, визначає компетентність у широкому й вузькому смислах. У широкому розумінні компетентність – це підтвержене право належності до певної професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи загалом та представників інших професійних груп – зокрема. У свою чергу,

подане дослідником визначення професійної компетентності у вузькому розумінні є категоріально більш чітке: професійна компетентність – це коло питань, у яких суб'єкт наділений пізнаннями, досвідом і сукупність яких відтворює соціально-професійний статус та професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) й якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [9].

Професійно-педагогічна компетентність, як наголошує В. Сидоренко, виступає складовою професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, тобто інтегрованим показником діяльнісної та індивідуально-особистісної сфери педагога, для якого важливо в умовах організованої освіти не стільки оволодіти системою професійно-особистісних знань, умінь і навичок, скільки вміти майстерно мобілізувати їх у певній ситуації для творчо-продуктивного розв'язання завдань на рівні професійних стандартів.

Як вже зазначалося, до структури професійної компетентності належать такі основні елементи, як знання, досвід, професійна культура й особистісні якості фахівця. Детермінованість професійної компетентності визначається активністю самого суб'єкта.

З огляду на спрямованість діяльності фахівця в галузі дошкільної освіти, Г. Беленька професійну компетентність вихователя трактує як здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно-значущих якостей. Структурними компонентами професійної компетентності науковець визначає мотиви, системні знання, фахові вміння і професійно значущі якості особистості. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні й навчальні здобутки у площину професійної діяльності [15, с. 11].

Ми послуговуємося визначенням означеної категорії В.Ф. Сергєєвою, яка акцентує на цілісному характері професійної компетентності у всій системі підготовки майбутнього педагога. Аналіз автором різних підходів до означеного поняття дав змогу стверджувати, що «професійна компетентність педагога є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність його до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [16, с. 183].

Ми підтримуємо позицію автора в тому, що професійне самовизначення, професійна активність, професійна відповідальність є системотворчими взаємопов'язаними елементами поняття «професійна компетентність». У численних педагогічних наукових джерелах під професійною компетентністю розуміють: здатність до вирішення певного класу специфічних завдань, особливе поєднання якостей особистості, що проявляються в процесі комунікації через ерудицію та кругозір, високу громадянськість, відповідальність, особистісні можливості, які дають змогу педагогу самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу.

Важливою умовою формування ключових компетентностей в умовах діяльності закладу вищої освіти є посилення особистісного спрямування вищої освіти, тобто забезпечення активності студента в освітньому процесі.

У контексті нашого дослідження вагомим є таке поняття як «професійний інтерес», оскільки показниками його є мотиви діяльності, емоційні та вольові прояви у вигляді настрою.

Досить поширеною у нинішньому науковому світі є думка, що сьогодення вимагає від сучасного педагога бути мобільним. Іншими словами, він «покликаний сприяти розвитку особистості, орієнтуватися в мінливому суспільстві, брати участь у його перетворенні і тому сам повинен бути готовим до діяльності в нових динамічних соціокультурних і професійних умовах інноваційного освітнього простору» [10, с. 494].

Достатньо аргументованим вважаємо визначення поняття «професійна мобільність» Павленко М.С. «Професійна мобільність – це готовність до оперативної реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, володіння професійними прийомами і вміннями та ефективне їх використання з метою виконання будь-яких завдань у суміжних галузях» [10, с. 497].

У контексті нашого дослідження суттєвими є поняття «творчий» і «професійно-творчий потенціал».

Узагальнення наукових джерел дало можливість О.Ємчик визначити «творчий потенціал особистості» як інтегративну системну якість, яка включає знання, вміння, психічні якості особистості, серед яких основною є креативність, мотивація, установка на творчу діяльність, що за умови високого рівня їх розвитку та взаємозв'язку, стимулюють особистість до активної професійно-творчої самозміни та перетворення середовища, що її оточує» [2, с. 88].

Акцент на творчості у формуванні потенціалу фахівця дошкільної освіти роблять у своїх дослідженнях О. Ємчик та О. Семенов, водночас підкреслюючи роль освітнього середовища та різноманітних чинників впливу на означений процес [15].

Аналіз наукових джерел з проблеми, підходів до з'ясування сутності професійно-компетентнісного потенціалу та близьких понять, що суттєво уточнюють і доповнюють досліджуваний феномен, дозволив дійти такого узагальнення.

Передусім зазначимо, що ми ґрунтувалися на суб'єктно-діяльнісному підході до процесу формування професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти. Означене передбачає розуміння процесу підготовки фахівця як партнерський суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії студентів і викладачів. Сказане означає, що провідне місце в змісті досліджуваного процесу має займати розвиток професійно значущих якостей і потенцій майбутнього фахівця, його професійних установок і ціннісного ставлення, що уможливить з успіхом, творчо реалізувати свою функціональну діяльність.

У визначенні поняття «професійно-компетентнісний потенціал» ключовим ми виділяємо «потенціал», що тлумачиться як можливості, наявні сили, запаси, як ресурси, резерви, джерела, що є в наявності і які можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану, вирішення певного завдання тощо.

Дане трактування поняття «потенціал» дозволяє визначити такі суттєві ознаки, як залежність рівня потенціалу від наявних можливостей та ресурсів, компетентностей урахування його динамічності та здатності до розвитку, а також спрямованість на досягнення результатів.

Таким чином, поняття «потенціал» в науковій літературі відрізняється багатозначністю залежно від галузевої приналежності у досліджуваній науковій сфері. Відтак ми можемо зустрітися з різними характеристиками потенціалу – економічний, воєнний, технічний, чи потенціал фахівця будь-якого профілю: медичного, інженерно-технічного.

Принагідно зазначимо, що потенціал майбутнього фахівця технічного університету О.А. Ігнаток визначає як «інтегральну властивість у вигляді здатності, що дає змогу молодій особистості здійснювати предметну діяльність, є результатом природної і соціальної активності, зовнішнім проявом якої виступає праця або доцільна

діяльність, що органічно включає свідомість і спілкування, які виявляються у формі пізнавальної та комунікативної діяльності [3].

Очевидно, що ядром означеного поняття автор визнає здатність здійснювати діяльність.

В цілому погоджуючись з авторським тлумаченням зазначимо, що тут саме поняття «потенціал» дещо звужене, у трактуванні його як «властивість у вигляді здатності».

Цінним у контексті нашого дослідження є визначення професійно-творчого потенціалу О.Листопад. На думку автора «професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя є окремим, специфічним проявом професійно-творчого потенціалу педагога в умовах професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі і визначається як складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових (нетипових) завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні» [5, с. 126].

Узагальнення наукових підходів щодо ключових понять, пов'язаних із професійним потенціалом, дає нам підстави дійти висновку: професійний потенціал правомірно вважати родовим поняттям у порівнянні з такими видовими, як: психологічний, педагогічний, інтелектуальний, культурний, творчий, творчо-індивідуальний, професійно-творчий. Стосовно фахівця дошкільної освіти, безперечно як і інших, ключовим є термін «потенціал».

2. Структурно-компонентний склад

професійно-компетентнісного потенціалу вихователя ЗДО

На основі аналізу понять, близьких до досліджуваного нами феномену, ми визначаємо професійно-компетентнісний потенціал як складне інтегроване новоутворення, що акумулює в собі сукупність психологічних, морально-вольових, професійних якостей та рис, педагогічних здібностей, компетентностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність фахівця дошкільної освіти на високому кваліфікаційному рівні. Водночас акцентуємо, що це багатоструктурне поняття, включає професійну готовність, є ознакою високої кваліфікації. Процес формування професійного потенціалу довготривалий, складний, динамічний шлях цілеспрямованої підготовки фахівця, умови реалізації якого повинні бути достатньо сприятливими, оскільки вони виступають головними

чинниками впливу, поєднуючи в собі як суспільні вимоги, запити, так індивідуальні інтереси та ставлення до професії.

Фахова діяльність особистості, як і інший вид діяльності, наприклад, навчальна, має певну структуру. Численними дослідженнями доведено, що в структурі навчальної діяльності і педагогічної також взаємопов'язаними є такі компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, когнітивний (О. Дем'янчук, О.Г.Ємчик, Р.М. Пріма), особистісно-діяльнісний (Нікула Н.В., Підласий І.П., Поніманська Т.І., Ігнатюк О.А.)

За визначенням Підласого І.П. «структурними компонентами педагогічного професійного потенціалу є інтелектуальний, мотиваційний, комунікативний, операційний» [11, с. 25]. Вчений додає ще й творчий, культурний, гуманістичний, діяльнісний, зазначаючи при цьому, що їх варто розглядати як загальні умови здійснення професійної діяльності педагога.

Цінним є міркування Поніманської Т.І., яка вивчає проблему професійного становлення майбутнього спеціаліста крізь призму формування у студентів гуманістичного бачення дитини. Формування готовності випускників до вирішення завдань гуманістичного виховання автор розглядає як «етап професійного становлення студента, результатом якого є новоутворення, що в сукупності становлять мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний компоненти» [13, с. 58].

На основі аналізу досліджень щодо структури професійно-компетентісного потенціалу вважаємо за доцільне виокремити ключові компоненти, що конкретизують його сутність і деталізують різноаспектність діяльності: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; емоційно-вольовий; особистісний; креативно-технологічний; рефлексивний.

Наголошуємо, що у процесі формування професійно-компетентісного потенціалу важливим є злагоджена творча діяльність викладача і студентів.

Схематично компоненти у структурі потенціалу ми подаємо на рис. 1.

Суттєвим визначаємо факт прояву професійно значущих рис і особистісних якостей, характеристику яких видно із рис. 2.

Детально кожен вищезазначений компонент ми охарактеризуємо нижче.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає такі показники: потребу в самореалізації, постійне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, перевагу внутрішньої мотивації до професійної

педагогічної діяльності, до взаємодії і спілкування з дітьми, можливість здійснювати вплив на дітей, батьків через інтеграцію знань та отримувати результати праці; мотивація на досягнення успіху; орієнтація на цінності своєї професії та діяльності; спрямованість на цінність стосунків між суб'єктом та об'єктом, сформованість ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент передбачає передусім знання особливостей своєї професії, знання про форми, методи, принципи і технології роботи в ЗДО; вільне володіння навичками опрацювання інформації про об'єкти своєї діяльності; знання законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ, психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини дошкільного віку, знання про загальну методику навчання, виховання і розвиток дошкільників.

Креативно-технологічний – це знання особливостей поведінки та рис творчого, креативного вихователя, наявність конструктивно-проективних, організаційних, технологічних умінь та навичок; опанування новітніми технологіями педагогічної діяльності в ЗДО, готовність до творчості, методична компетентність.

Особистісний компонент включає – знання про значущі і найбільш цінні особисті якості, власні недоліки та переваги, позитивне і негативне свого «я» з метою професійного успіху.

Емоційно-вольовий компонент – це вміння відчувати, співпереживати, безмежно любити дітей, захищати їх, підтримати, керуватися любов'ю у своїх діях, відчувати дитину, розуміти її бажання, почуття, керуватися повагою до дитини, вміння розв'язувати конфлікти, увага до почуттів, думок дітей, толерантність у ставленні до них та в спілкуванні з дітьми, батьками готовність сприймати дитину такою, якою вона є: фіксувати зміни в почуттях і вчинках, своєчасно робити з цього приводу правильні висновки.

Рефлексивний компонент – це здатність до рефлексії і саморозвитку, вміння здійснювати самоаналіз своїх успіхів та недоліків, наявність оцінних суджень щодо результатів професійної діяльності, здатність до самокритики, усвідомлення, значення педагогічної рефлексії в педагогічній діяльності.

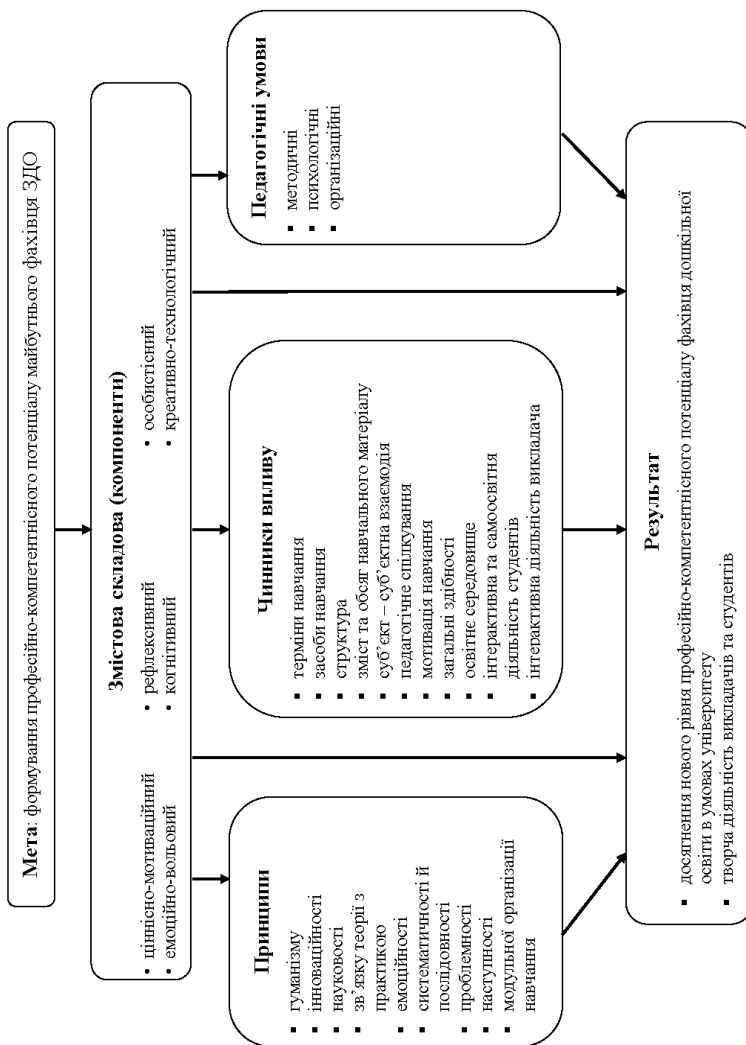


Рис. 1. Структурна схема формування професійно-компетентного потенціалу фахівця дошкільної освіти

Сфера прояву професійно значущих якостей	Якості особистості
Когнітивна (пізнавальна)	Інтерес до педагогічної професії Творча уява Добра пам'ять Рефлексивність Педагогічні здібності (педагогічне мислення, спостережливість, передбачення, прогнозування, проектування)
Емоційно-вольова	Витримка Вольові якості Гуманність Чуйність Моральна стійкість Відповідальність Почуття обов'язку
Діяльнісна	Педагогічний такт Комунікативна компетентність Професійна мобільність Творчість Працелюбність Креативність
Сфера міжособистісних стосунків	Толерантність Почуття гумору Добррозичливість Повага особистості Порядність Чесність Справедливість Інтелігентність
Сфера ставлення до себе	Самовдосконалення Самопізнання Наполегливість саморегуляція Самоорганізація Здатність до рефлексивного аналізу Вимогливість Самокритичність

Рис. 2. Характеристика сфер і професійно значущих якостей особистості вихователя закладу дошкільної освіти

Ми усвідомлюємо, що кожен із вищезазначених компонентів діяльності педагога є важливим, виконує в цілісній фаховій діяльності окремі функції і розглядати їх треба у системі. Однак ми виділили ціннісно-мотиваційний компонент як один із ключових у структурі педагогічного потенціалу.

Ми погоджуємося з думкою дослідників Коця М.О., Крижановської З.Ю., Кучеренко С.М., в тому, що «процес переходу навчально-професійної діяльності на рівень практичної професійної діяльності відбувається найбільш оптимально тоді, коли усередині навчально-професійної діяльності будуть сформовані мотиви, адекватні реальній професійній діяльності» [4, с. 60].

Окрім мотивів, потреб як стимули людської поведінки розглядають також цілі, емоції, інтереси, завдання, бажання. Оскільки одна із функцій емоцій полягає в тому, що вони орієнтують людину, вказують на значущість оточуючих явищ, на ступінь їх важливості. Інша функція емоцій полягає в стійкій у часі установці на той чи інший функціонально енергетичний рівень життєдіяльності.

Вивчення літератури переконує, що цінності особистості розділяються на дві основні групи (М. Рокич) з погляду цілей і завдань, яким служить та чи інша цінність. Першу групу складають цінності – цілі (термінальні цінності), другу – цінності засобу (інструментальні). Найважливішими є термінальні цінності – це основні цілі людини, що відображають довготривалу життєву перспективу. Термінальні цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують, що для неї особливо важливе, значуще, цінне. Саме термінальні цінності співвідносяться з так званими змістотворчими мотивами, які є вирішальними оскільки важливе не тільки те, що необхідне суб'єкту, і не тільки що і як робиться для досягнення першого, але і те, навіщо необхідно людині все назване. З погляду ціннісного підходу до вивчення особливостей формування свідомості особистості всі явища дійсності (включаючи і вчинки людей) можуть бути уявлені у вигляді набору цінностей.

Отже, цінності є вищим рівнем людських потреб. Можна сказати, що особистісні, індивідуальні потреби, співвідносячись із суспільною значущістю і усвідомлюючись особистістю, стають цінностями і регулюють поведінку людини.

Мотиваційна сфера людини є складним системним утворенням, що включає такі властивості особистості, як: спрямованість, ціннісні орієнтації та інші, а також різні види мотивів. Залежно від характеру участі в діяльності виділяють значущі та реально діючі мотиви.

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у ЗВО є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і ступінь схвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення

людини до професії є професійна спрямованість (становлення), яка характеризується як інтерес до професії та здатність займатися нею.

Становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого можливе лише при сформованому мотиваційно-ціннісному ставленні до обраної професії.

Майбутній педагог набуває своєї професійної ідентичності, засвоюючи стиль спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей. Все це впливає на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “Образу – Я”.

Доведено, що у професійному становленні майбутнього педагога ціннісно-мотиваційний компонент відіграє спрямовуючу роль, виступає домінантною спонукою до діяльності, з одного боку, дозволяє прогнозувати певну структуру усталеної професійної діяльності, а з іншого, – сприяти виявленню механізмів керування розвитком цієї структури.

Зазначимо, що ціннісно-мотиваційний компонент, як і в цілому професійна готовність до майбутньої діяльності педагога, динамічні: змінюються, розвиваються, піддаються педагогічному впливові.

Акцентуємо на інтегративній єдності виділених компонентів професійного потенціалу вихователя ЗДО, які перебувають у тісному взаємозв’язку і взаємозалежності.

3. Методико-технологічне забезпечення формування професійно-компетентісного потенціалу вихователя ЗДО

На основі аналізу ідей стосовно різноманітних аспектів формування потенціалу професійного педагога ми дійшли висновку про доцільність виокремлення у технології досліджуваного процесу такі складові її реалізації: методична, що включає спеціальні знання (методів традиційного й інноваційного навчання, технологічних методів та прийомів, проектувальних, діагностичних); практична – дозволяє визначити необхідні професійні уміння й навички; творча – визначає рівень творчого досвіду педагога, тобто вдосконалення професійної майстерності.

В умовах інтенсивного пошуку інноваційних технологій навчання в системі підготовки фахівців дошкільної освіти питання формування їх професійного потенціалу є перспективним і багатозначним, оскільки видається можливим розширити сферу взаємодії двох видів діяльності – педагогічної теорії та освітньої практики. Проектування таких технологій безпосередньо впливає на

ефективність формування комплексу компонентів педагогічного потенціалу.

Як слушно зауважує С. Свистунов «постало питання про необхідність здійснення поворотів до таких форм і методів навчання, які б активізували розумову пізнавальну діяльність студентів та поєднували процес навчання з життям, озброюючи їх знаннями, необхідними у практичній професійній діяльності» [14, с. 19].

Базою для забезпечення продуктивного процесу формування професійно-компетентнісного потенціалу вихователя є зміст інтегрованих психолого-педагогічних дисциплін: «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти», «Загальна та дошкільна педагогіка з методикою викладання у ЗВО», «Основи та сучасні концепції управління в дошкільній освіті», «Професійно-педагогічний тренінг», «Інноваційне методичне забезпечення дошкільної освіти», «Моніторинг в системі дошкільної освіти» та застосування інтерактивного навчання.

У контексті вищезазначеного актуальним вважаємо питання застосування ділової гри у професійній підготовці майбутнього працівника дошкільної освіти.

Розглядаючи ділову гру як метод активного навчання, акцентуємо на такому функціональному спрямуванні її: формування професіоналізму майбутнього педагога [7].

Без сумніву, формування педагога сучасного і майбутнього – ініціативного, креативного, з гнучким мисленням можливе лише за умови наближення навчання у ЗВО до реальної професійної діяльності. Теорія і практика переконують, що найбільш оптимальним у цьому контексті є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. Для чіткого розуміння феномену ділової гри як методу навчання передусім з'ясуємо особливості методів активного навчання.

Ділові ігри, ігрове проектування відносяться до імітаційних методів активного навчання.

Слушним вважаємо таке міркування П.Щербаня: «головним у методах активного навчання є зовсім не те, імітаційні вони чи неімітаційні, ігрові чи неігрові, а те, якою мірою вони забезпечують практичну підготовку кожного студента до професійної діяльності» [17, с. 7].

Скористаємося визначенням ділової гри за П. Щербанем – «це певною мірою імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом» [17, с. 29].

Відомо, що провідними особливостями ділової гри є: наближення процесу навчання до реальної практичної діяльності, її імітація; спільна колективна діяльність у вигляді рольової взаємодії учасників гри з виробленням спільних рішень; активна участь кожного учасника гри з виконанням конкретної ролі; створення і забезпечення емоційного настрою гравців; міжособистісна діалогічна взаємодія; творчий характер навчання.

Відомо, що людська діяльність характеризується двома якісними вимірами: імітаційно-репродуктивними (пов'язаним з імітаційною, запрограмованою активністю) і конструктивно-творчим (коли створюється щось нове).

Теорія і практика засвідчують: попри достатність традиційного навчання наявні й недоліки, а саме: переважна орієнтованість на пам'ять, а не на мислення. Воно мало сприяє розвитку самостійності, творчих здібностей, активності особистості. Навчально-пізнавальний процес носить репродуктивний (відтворювальний) характер.

Очевидним є висновок про неадекватність традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до фахівця з вищою освітою. Відтак актуалізується питання використання новітніх технологій у ЗВО. Застосування ділової гри у процесі викладання педагогічних дисциплін у магістрів дошкільної освіти ввійшло у практику нашої роботи. Ділова гра на практичних і семінарських заняттях не данина моді, а нагальна потреба, зумовлена сучасними викликами і вимогами суспільства до фахівця дошкільної освіти. Відзначимо, що доцільність застосування ділової гри пояснюється гуманістичною спрямованістю цього методу, яка визначається реалізацією принципу мотивації і стимулювання навчальної діяльності кожного студента. Важливою умовою гуманістичної спрямованості ділової гри є рівноправність, співробітництво, співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу.

Логіка організації занять з використанням ділових ігор передбачає окрім моделювання різноманітних аспектів професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти виявлення студентами знань із психології дитини дошкільного віку, із педагогіки сімейного виховання, з економіки, педагогічної майстерності, новітніх технологій, методики виховної роботи та ін. Практика переконує, що вибір проблемної психолого-педагогічної ситуації або гри з тієї чи іншої теми найдоцільніше здійснювати заздалегідь і доводити до відома студентів.

При проведенні навчально-педагогічних, ділових ігор ми дотримувалися обґрунтованих у науково-методичній літературі вимог: визначення виду, мети гри, критеріїв оцінки рішень, врахування кількості студентів у групі, функції посадових осіб, які учасники гри мали виконувати, знання атмосфери у групі, послідовність етапів проведення гри. Ми передбачали, щоб виконувані ролі кожним студентом в наступних іграх не повторювалися. З метою підвищення відповідальності й активності студентів ми визначили із їх числа опонентів, експертів, рецензентів. Фактично викладач виконував корегуючу функцію: розв'язував спірні питання, слідкував за дотриманням ігрового режиму, радив, підказував, оцінював діяльність кожного учасника разом з ним.

При оцінці враховувалися ініціатива, творчість, мобільність, активність, оперативність, вміння констатувати, спілкуватися, вирішувати проблемні ситуації, складати пропозиції, а також глибина психолого-педагогічних знань. Зазначимо, що досить суттєвим є врахування думок, пропозицій студентів щодо організації та проведення гри, враховуючи при цьому чіткість, конкретність, конструктивність обговорення. У процесі гри ми намагалися підтримувати високий рівень професійно-педагогічного та емоційного напруження, акцентуючи водночас на важливості у професійній діяльності педагога саморегуляції. Ми наголошували, що необхідність саморегуляції виникає тоді, коли вихователь натрапляє на нову, незвичайну, складну проблему, що не має однозначного розв'язку або припускає декілька альтернативних варіантів. Ідея ігрової імітації виключає традиційний аналіз з детальним переліком помилок студентів, повчаннями й докорами.

Завдання викладача, передусім, полягає в тому, щоб спонукати активність студентів, допомагати їм скоригувати свою діяльність, тобто організувати навчання на принципах самодіяльності й самоорганізації.

Тематика ділових ігор може бути досить різноманітною, залежно від їх мети, завдань. Наприклад: «Відкрите заняття в ЗДО на тему «В гостях у Вседізнайка», «Свято в ЗДО «Пригоди в зимовому лісі», «Свято-змагання», «Мандрівка до палацу Королеви Зими» та ін. Пропоновані заняття вимагали підготовки декорацій, костюмів, знань фольклорних творів різних жанрів морально-етичної спрямованості, казкових героїв, а також знань щодо морально-етичних категорій, моральних якостей, норм, правил поведінки. Під час ділових ігор студенти мали змогу виявити знання методики роботи з дошкільниками, вміння розвивати в дітей діалогічне

мовлення, активізувати словниковий запас, вміння формувати моральні якості у дітей: гостинність, чесність, ввічливість, доброту, братерство тощо. Цікавими і змістовними були ділові ігри «День Батьків», «Педагогічна рада на тему: «Педагогічна культура батьків», «Батьківські збори на тему: «Допоможемо нашим вихователям», «Ви – майбутній вихователь», «Перспективи дошкільної освіти», «Коло ідей» та ін.

Інструментарій діяльності викладача й студентів при проведенні ділових ігор досить різноманітний: використання різних пошукових завдань, проблемних ситуацій, вправ, пошук інформації, підготовка запитань і відповідей, методичного обладнання тощо. Окрім того, виконання різних ролей: голова педради, методичної комісії, доповідач, опоненти, експерти, аналітик, завідувач ЗДО, голова батьківського комітету, наглядової ради, рецензент, молодий і досвідчений вихователь, песимісти, оптимісти та ін. спонукало студентів до активної підготовки, виявляти пізнавальну активність, приймати рішення, оцінювати, висловлювати критичні зауваження чи схвалення або просто власні судження, міркування, відповідати на запитання, аналізувати, узагальнювати. Для цього магістри повинні були вивчати літературу з тієї чи іншої теми, готувати повідомлення, портфоліо з метою успішного проведення гри, кваліфікованого виконання визначеною ролі. Кожна гра завершувалася, зазвичай, узагальненням, з якими виступає викладач-керівник гри, висловлюючи думку щодо ефективності та рівня знань студентів, зауваження й пропозиції, зазначаючи як позитивні сторони і прогалини.

Як бачимо, студенти мають можливість виявити свої професійні знання і готовність виконувати різні ролі у майбутній професійній діяльності, значно збагачуючи свій професійний потенціал.

У ході аналізу фахової підготовки магістрів дошкільної освіти ми дійшли висновку, що ділова гра як один із методів активного навчання виконує комплекс функцій, а саме: дидактичну, інформаційно-пізнавальну, розвивальну, соціалізуючу, яка зводиться до вміння раціонально використовувати час, критично оцінювати внесок кожного, осмислення власної значущості і особистого внеску в справу, критично оцінювати свою й чужу діяльність.

Результатом гуманістичної спрямованості ділової гри, як засвідчує практика, є формування внутрішньої потреби самому вчитися, власної ініціативи. Основне – при цьому забезпечується реалізація принципу «навчання без примусу». Отже, ділова гра є важливим, методично вмотивованим компонентом навчального

процесу. Відтак наголошуємо на ефективності її використання при вивченні педагогічних дисциплін.

З метою сприяння мотивації студентів до формування їх професійного потенціалу, бажання вдосконалювати особистісні та професійні якості вихователя доречним є проведення семінару-практикуму, тренінгових вправ, дискусій. Так, вправи «Моя мотивація», «Машина часу» сприяли самостійному визначенню студентами власних цінностей та мотивів вибору своєї майбутньої професії.

Цікавим може бути диспут на тему: «Педагогічна культура вихователя – таланти чи результат наполегливої праці?», у ході якого майбутні фахівці мають можливість переосмислити цінності, самостійно визначити мотиви вибору свого фаху, сформувати стійку мотивацію для підвищення рівня сформованості власного педагогічного потенціалу.

Презентовані вище організаційно-методичні заходи зорієнтовані на один із структурних компонентів педагогічного потенціалу – ціннісно-мотиваційний. Для формування емоційно-вольового та особистісного компонентів доречними є проведення хвилин розмірковування «Хто «Я»?», «Мій імідж», «Пізнаю себе», конкурсів «У гармонії зі світом та з самим собою», музичних загадок «Упізнай мелодію», «Упізнай за вступом». Цікавими були міні-заняття такого роду: доведи формулу успіху «Успіх приходить до того, хто в нього вірить», «Людина створює своє життя», поясни прислів'я: «Людина без волі, що кінь на припоні», «Хто себе перемагає, той в усьому успіх має!» тощо. Проведення вищезазначених занять змусили студентів замислитись над тим, ким вони є, проаналізувати свої особистісні якості, риси, визначити найбільш значущі в майбутній професії, проаналізувати власні недоліки та переваги, що саме можна в собі змінити. Результатом таких занять є отримання переліку професійно значущих якостей, емоційно-вольових рис для формування професійного потенціалу.

Для формування когнітивного компоненту найбільш результативними відзначаємо лекції, семінарські заняття, проходження практики. Саме тут студенти мають можливість отримати систему знань із базових понять, що корелюють із категорією «професійний потенціал», а саме: педагогічна, професійна діяльність, професійна майстерність, педагогічна, методична культура, професійна зрілість, професійна готовність, професійна мобільність, творчість.

Цикл різноманітних методичних занять сприяє закріпленню студентами отриманих теоретичних знань, їх усвідомленню та глибшому розумінню. Окрім того, на практиці студенти мають змогу відвідувати заняття, проводити їх, що дає можливість формувати методичні вміння, планувати, структурувати різні форми організації навчально-виховного процесу в ЗДО.

Під час проведення тренінгових занять, ігор, конкурсів забезпечується формування креативно-технологічного компоненту. Адже саме в ході таких занять, при їх плануванні та організації студенти мають можливість проявити свої творчі задатки, нахили, виявити креативність, здатність до імпровізації. Тут проявляється безліч варіантів поведінкових моделей. Наприклад, проект «Презентація професії вихователя» дала можливість студентам методично грамотно розробити модель професії, підготувати її рекламу для колег – вихователів та методистів, виявити багатоаспектність творчості. Неординарність, нестандартність мислення проявляється у різних творчих задумах та технологіях, де водночас створювався простір для вільного самовираження особистості.

Реалізація рефлексивного компонента відбувалася в ході здійснення аналізу спостереження за діями колег, за проведенням занять, їх емоціями, вольовими якостями, спілкуванням. Майбутні вихователі розробляли проекти, будували моделі, після чого здійснювали самоаналіз та аналіз моделей, проектів інших учасників гри, визначали ті якості, характеристики, які варто удосконалювати.

Аналіз портфоліо, семінару-практикуму та інших видів занять передбачав глибше усвідомлення майбутніми педагогами професійної рефлексії в педагогічній діяльності. Виконання різних вправ сприяли розвитку рефлексивних умінь, здатності оцінювати продукти професійної діяльності.

Технології формування професійного потенціалу вихователя ЗДО будуть результативними за умови спрямування організації навчально-виховного процесу на застосування активних форм навчання студентів, безперервного й систематичного залучення їх до різних видів діяльності у ЗДО. Окрім того, успішність обраної технології буде досягнута при забезпеченні психолого-педагогічних впливів на формування ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, особистісного, креативно-технологічного, рефлексивного компонентів професійного потенціалу.

Визначальним у згаданому процесі виділяємо врахування таких оптимальних умов: психологічних, методичних, організаційних, а

також виділених нами чинників впливу (див.рис.1). Ми переконані, що «гармонізація взаємозалежних чинників, векторів особистісного і професійного розвитку має безпосереднє важливе значення у створенні сприятливих умов для становлення майбутнього спеціаліста» [6, с. 3].

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані модернізації, що передбачає не тільки появу різних типів і видів дошкільних установ, але, найважливіше, перебудову взаємодії у системі «педагог – дитина» і пов'язане з цим оновлення її змісту. Використання інноваційних підходів в організації системи дошкільної освіти, у свою чергу, передбачає вдосконалення професійної підготовки фахівця.

Проблема професійної підготовки майбутніх організаторів дошкільної освіти є соціально важливою та актуальною. Для успішної діяльності необхідна професійна мотивація та уміння практичної діяльності, які формуються під час фахової підготовки майбутнього педагога. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентнісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

У наш час в Україні продовжується робота щодо вдосконалення змісту стандартів освіти. Саме тому у Галузевому стандарті вищої освіти в основу відбору змісту педагогічних дисциплін покладена логіка становлення професійної компетентності педагога. У цьому контексті в Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальності Дошкільна освіта (2019 рік) репрезентується комплекс компетентностей випускників, яких вони набувають за наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, визначено такі групи: інтегральна компетентність, загальні та спеціальні (фахові) компетентності.

Так, інтегральна компетентність майбутнього організатора дошкільної освіти характеризується здатністю розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку.

Загальні компетентності, якими має володіти випускник закладу вищої освіти, передбачають здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями та застосовувати їх у практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово; здатність до міжособистісної взаємодії та здійснення безпечної діяльності.

Серед спеціальних (фахових) компетентностей виокремлено такі здатності, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти:

здатність до розвитку у дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості, допитливості, пізнавальної мотивації, первинних уявлень про довкілля; самосвідомості, мовлення як засобу спілкування; здатність до національно–патріотичного виховання, до формування у дітей екологічно безпечної поведінки, навичок здорового способу життя, досвіду самостійної творчої діяльності; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами, до самоосвіти та саморозвитку.

ВИСНОВКИ

Загальноновизнаюмою є думка, що процес формування професійного потенціалу вихователя під час його підготовки в умовах університету вимагає чіткої спрямованості, конкретності, наперед узгоджених дій, визначеного плану.

Вважаємо, що вищевикладені позиції можуть послугувати своєрідним орієнтиром для реалізації означеного процесу.

Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентісно орієнтована вища школа відмовляється від застарілої практики передачі та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності. Тому сьогодні виникає необхідність внесення зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей.

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані модернізації, що передбачає не тільки появу різних типів і видів дошкільних установ, але, найважливіше, перебудову взаємодії у системі «педагог – дитина» і пов'язане з цим оновлення її змісту. Використання інноваційних підходів в організації системи дошкільної освіти, у свою чергу, передбачає вдосконалення професійної підготовки фахівця.

Проблема професійної підготовки майбутніх організаторів дошкільної освіти є соціально важливою та актуальною. Для успішної діяльності необхідна професійна мотивація та уміння практичної діяльності, які формуються під час фахової підготовки майбутнього педагога. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

Професійну компетентність можна асоціювати з результатом професійного досвіду, розглядати її як наслідок його накопичення в

процесі професійної діяльності. Саме на основі професійної компетентності педагог працює із знанням своєї справи, використовує оптимальні способи і засоби досягнення цілей, виявляє здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати відповідні рішення.

Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що професійно компетентна особистість – це особлива конкретизація категорії «особистість». Особистість фахівця це система певних психологічних властивостей та рис, які потрібні для ефективного виконання професійної діяльності. Отже, професійно компетентна особистість – це фахівець, який володіє достатніми професійними знаннями, вміннями, навичками (які визначають результативність професійної діяльності), комплексом професійно важливих якостей (що визначають успішність навчання та ефективного виконання професійної діяльності), має професійний інтерес та здібності, професійні підхід та ставлення до своєї праці і здатний ефективно реалізовувати професійну діяльність та передбачати її наслідки, що в сукупності надає можливість людині реалізувати себе як професіонала.

На основі здійсненого аналізу основних методологічних положень, а також узагальнення теоретико-методичних засад доведено доцільність здійснення окремого дослідження проблем формування професійно-компетентнісного потенціалу фахівця дошкільної освіти як складного, тривалого й багатоаспектного ти динамічного процесу.

Резюмуємо, що професійно-компетентнісний потенціал вихователя ЗДО передусім варто розглядати як потужну здатність фахівця виконувати на високому кваліфікаційному рівні обраний вид діяльності, проявляючи комплекс особистісних рис та вольових і професійних якостей.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у детальному обґрунтуванні всіх складових компонентів структури професійного потенціалу фахівця, а також розкритті відповідної технології реалізації кожного із виділених компонентів з метою узагальнення цілісної картини підготовки висококваліфікованого спеціаліста дошкільної освіти.

АНОТАЦІЯ

У підрозділі висвітлюються ключові позиції стосовно формування професійно – компетентнісного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Акцентовано, що актуальність обраного аспекту вивчення зумовлена змінами парадигми сучасної освіти, жорсткими вимогами до підготовки кваліфікованих, конкурентноспроможних педагогів. Визначено методологічну основу дослідження, що ґрунтуються на ідеях психолого-педагогічних наук про особистість, принципах гуманізму, демократії, суб'єктно – діяльнісному підході до процесу формування професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти. Презентований матеріал висвітлює сутність провідних понять «професійний потенціал», «компетентність», провідні положення стосовно впровадження компетентісно – орієнтованої освіти.

Заслугує уваги визначена й схарактеризована структурна будова досліджуваної дефініції. Значний інтерес становлять пропонувані технології формування професійно – компетентісного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Результати дослідження є виважені висновки про доцільність підготовки професійно-компетентного вихователя ЗДО та обґрунтованість застосовуваних технологій у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрюкова А.Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології. Автореф. дис... канд. пед. наук. спец. 13.00.04 / А.Н.Бистрюкова. Ялта, 2009. 20 с.

2. Ємчик О. Г. Формування творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти як наукова проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Випуск 25 (35). С. 87–92. (*Серія: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*).

3. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету. – Автореф. дис на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. Харків, 2010. 44 с.

4. Коць М.О., Крижановська З.Ю. Деякі особливості динаміки мотиваційної сфери в процесі професійного становлення майбутнього педагога/ М.О.Коць, З.Ю.Крижановська . *Актуальні проблеми формування особистості нового типу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременець, 2003. С. 59-63.

5. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: [монографія] / О. А. Листопад. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.

6. Мельник І.М. Аспекти професійного становлення майбутнього педагога. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 3(55), березень, 2018. С. 570-574.

7. Мельник І.М. Ділова гра в системі методів активного навчання магістрів дошкільної освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. № 2(66), лютий, 2019. С. 493-497.

8. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр / Подготовили В.И. Рыбальський, И.П. Сытник. К., 1982. 87 с.

9. Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла. К. : Рад. школа, 1981. 153 с.

10. Павленко М.С. До проблеми сутності поняття «розвиток професійної мобільності». *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», № 1(41) січень, 2017. С. 494-499.

11. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів/ І.П. Підласий Львів: Знання, 1981. 48 с.

12. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-69.

13. Поніманська Т.І. Формування у студентів гуманістичного бачення дитини/ Т.І. Поніманська Т.І. *Актуальні проблеми формування особистості нового типу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременець, 2003. С. 58-59.

14. Свистунов С.В. Деякі питання становлення інноваційної освіти в Україні. *Нові технології навчання. Науково-методичний збірник*. Київ, 1997. С. 19-24.

15. Семенов О. С., Ємчик О. Г. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 102–109. (Серія: Педагогічні науки).

16. Сергєєва В.Ф. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. № 14.2-10. 2010. С. 180-187.

17. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. / П.М. Щербань. К. : Вища школа, 2004. 207 с.

Information about the author:

Melnyk Iryna Mykolaivna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Смолюк А. І.

ВСТУП

Проблема виховання людини духовної привертає до себе все більшу увагу вчених не тільки гуманітарних, але й природничих наук, широкої педагогічної громадськості, творчої інтелігенції.

Найбільш відповідальним періодом дитинства, у якому закладаються підвалини духовності, є старший дошкільний вік. Саме в цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення, формуються такі особистісні якості як: доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відвертість, відкритість, радісне сприйняття життя тощо. Цей важливий аспект зафіксовано в Концепції дошкільного виховання в Україні, в якій сформульована мета дошкільного виховання – «формування основ духовної особистості» та провідні завдання – пробудити у дитини духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості, прищепити загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема такі якості, як доброта, чуйність, милосердя, людяність, справедливість, правдивість, сумлінність, чесність, гідність, громадянськість, повагу й гуманне ставлення до людей різних національностей. У зв'язку з цим постає завдання пошуку найбільш ефективних засобів реалізації мети та завдань формування основ духовної особистості старших дошкільників.

В даний час сучасне суспільство гостро переживає криза духовно-моральних ідеалів. І найбільша небезпека, яка чатує на наше суспільство сьогодні – в руйнуванні особистості. Нині матеріальні цінності домінують над духовними, тому у дітей спотворені уявлення про доброту, милосердя, великодушність, справедливість, громадянськість і патріотизм. Високий рівень дитячої злочинності викликаний загальним зростанням агресивності і жорстокості в суспільстві. Дітей відрізняє емоційна, вольова та духовна незрілість.

Духовно-моральне виховання в дошкільному дитинстві формує ядро особистості, благотворно впливаючи на всі сторони і форми взаємовідносин людини зі світом: на його етичний та естетичний розвиток, світогляд і формування громадянської позиції,

патріотичну і сімейне орієнтацію, інтелектуальний потенціал, емоційний стан і загальний фізичний і психічний розвиток.

У сучасній системі дошкільної освіти питань духовно-морального виховання приділяється серйозна увага. Здійснення роботи по даному напрямку обумовлено існуючою соціальною ситуацією і підтверджується нормативно-правовими документами.

У всіх культурних системах і філософських традиціях проблема духовності мала й має особливе звучання, різні підходи в оцінках. Досі існують певні відмінності між світським та релігійним, естетичним та філософським розумінням духовності. І це абсолютно природно, адже духовність охоплює усі сфери й рівні людської життєдіяльності у різних галузях знань та на різних рівнях осмислення. Духовність ми обмежуємо тим, як вона перед нами постає, проявляється, але реальність духовності інакша – вона є внутрішнім станом духовно пробудженої людини, яка має в собі духовність як стан внутрішньої гармонії, глибокого осягнення тих процесів і речей, які потрапляють до сфери інтересів духовної людини. Духовність пробуджується в самій людині як результат внутрішньої роботи.

Соціально-філософський аналіз проблеми духовності набуває особливої значущості й актуальності у теперішній час. Це обумовлено тим, що сучасний стан суспільства визначається рядом обставин, врахування яких надзвичайно важливе для осмислення проблеми духовності.

У системі сучасної освіти виникла складна ситуація – залишаються нез'ясованими чимало питань, пов'язаних з організацією оптимальних умов формування духовної культури особистості. Особливий інтерес у розгляді цих питань становить вивчення духовної культури дітей старшого дошкільного віку, оскільки у цьому віці вона розвивається за умов виховної діяльності.

1. Методологічні засади формування духовності в дошкільному віці

У сучасному соціумі проблема виховання духовно, психічно і фізично здорових дітей постає особливо гостро, оскільки фахівцями відзначається погіршення багатьох показників якості життя сучасних дітей. Це пов'язано з тим, що занурений у технократію світ пропонує дитині інформацію замість знання, задану програму – замість розвитку власної фантазії, телевізор і ігровий комп'ютер замість необхідного людського спілкування. Агресивне інформаційне середовище придушує розвиток особистісних якостей, що

визначають людську сутність – здатність до співчуття і милосердя, самостійне мислення й ухвалення рішення, творчість і творення.

Згубно впливають на дітей і недоліки виховання, адже вони особливо небезпечні в дошкільному віці, коли закладається здатність розрізняти «добро» і «зло», формуються моральні еталони, осягається духовна культура свого народу [1, с. 4–7].

У сучасній педагогічній науці вирізняють три групи духовних інтересів: інтелектуальні, розважальні, синтетичні. До першої належить інтерес до освіти, самоосвіти, суспільної діяльності, творчості в галузі мистецтва, техніки.

Другої – інтерес до спорту, розваг, танців, а третя група об’єднує заняття художньою самодіяльністю, колекціонування, відвідування театру, концертів, екскурсії, прогулянки, подорожі.

Деякі дослідники вважають, що духовному збагаченню підростаючої особистості сприяє трудове виховання. Спеціально проведені дослідження показали, що в процесі трудових дій соціальна мотивація у дошкільників формується успішніше, ніж у ігрових діях. Дослідження науковців переконливо свідчать, що за умови правильної організації трудової діяльності суспільно спрямовані мотиви можуть набувати для дошкільника значно більшої спонукальної сили, ніж особисті [3, с. 5–9]. На цьому наголошував і А. Макаренко, який вважав, що дитина повинна виховуватися так, щоб вирішальним моментом у трудовому зусиллі була не її зацікавленість, а користь, необхідність. З розвитком дитини навіть найбільш неприємна робота даватиме їй радість, якщо суспільна значущість роботи буде для неї очевидна [4, с. 56].

Глибокого вивчення потребує питання про шляхи формування у дошкільників духовного світогляду і відповідної системи цінностей, зважаючи на їх вікові особливості (домінування образного мислення, яскрава творча уява, емоційно насичені відчуття від спілкування з оточуючим світом та здатність до сприйняття нового, яскравого, красивого).

Формування духовності дитини – важливий аспект педагогіки. Сам процес виховання дитини – це і є долучення її до цінностей, до культури задля її розвитку, удосконалення, а також удосконалення середовища, суспільства.

У період дошкільного дитинства мають бути сформовані ціннісні основи ставлення до дійсності. Основними духовними цінностями дошкільника є ставлення до природи, сім’ї, старших за віком, до народних традицій, до праці, любов до Батьківщини. Це саме ті

основні цінності, які допоможуть дитині стати частиною соціуму, в якому він виховується.

Умови виховання високоморальної, духовної, ціннісно орієнтованої особистості передбачають залучення у виховний процес великої кількості чинників, головними з яких у сучасну епоху стали: релігійне виховання, принципи системи освіти, умови існування і розвитку соціуму, в якому виховується дитина (сім'я, дитячий колектив – заклади дошкільної освіти, дитячі центри), засоби масової інформації (гаджети, телебачення, журнали), розвиток патріотичного духу.

Початком формування духовного світу, його фундаментом є знання. Знання здобуваються двома основними шляхами. Перший – це безпосередній контакт особистості, що формується, з умовами існування за допомогою органів чуття. Другий – засвоєння досвіду людства, закріпленого в мові. Особливістю знань є те, що в них не просто фіксується результат взаємодії людини із зовнішнім світом, але здійснюється також чуттєво-емоційна оцінка, визначається значення результатів цієї взаємодії людини [5, с. 72–73]. На основі знань, їхнього засвоєння й узагальнення формується другий дуже важливий структурний елемент духовного світу особистості – розум. Знання й розум становлять особливість духовного світу – інтелект. Розум – це властива людині здатність аналізувати, оцінювати явища дійсності, визначати своє ставлення до них, характер вчинків і дій відповідно до потреб і інтересів особистості, групи, класу, суспільства. На рівні розуму людина керується, насамперед, потребами й інтересами, які виражають суб'єктивне ставлення людини до світу й до себе. На цьому рівні можуть ігноруватися не тільки потреби й інтереси інших членів суспільства, але й об'єктивні закони розвитку природи, суспільства, мислення. Розум є дуже важливим структурним елементом духовного світу особистості – це здатність узгоджувати, співвідносити свої бажання, мету, і результати діяльності не тільки з потребами й інтересами, але, насамперед, з вимогами об'єктивних законів дійсності. Розумно робить той, хто у визначенні цілей своєї діяльності виходить із доцільності цієї діяльності, як з погляду особистих інтересів, так і з погляду інтересів суспільства й погоджує свою діяльність із вимогами самого життя, із завданнями, які життя ставить перед людиною, з об'єктивними законами дійсності.

Людина, що керується розумом, може поступитися якимись своїми інтересами, якщо це може, наприклад, завдати шкоди іншій людині, суспільству, природі. Знання і розум становлять змістовний фундамент духовного світу особистості. Але цей фундамент набуває

для людини значення тільки тоді, коли він проходить чуттєво-емоційну оцінку й стає надбанням самої особистості. Результати чуттєво-емоційної оцінки знаходять своє вираження у вірі й переконаннях. На основі віри й переконань формується світогляд.

Роль дошкільного дитинства полягає в опануванні загальних людських знань, умінь, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (опанування мови, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, залучення до творів мистецтва, формування взаємин з людьми тощо). Пізнаючи навколишній світ, розвиваючись розумово, дитина вчиться спостерігати, робити висновки, порівнювати, узагальнювати, у неї виникає інтерес до пізнання причини явищ, відкриття суттєвих зв'язків між речами [2, с. 24].

Передусім це стосується процесу формування у дітей відкритості до світу, виховання навичок поведінки, усвідомленого ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формуванням готовності до сприймання оточуючої інформації, вихованням співчуття, співпереживання, бажання пізнавати людей, правильно діяти. Позичія відкритості до світу, прийняття світу й себе є добром. Воно безкорисне, щедre, не потребує винагороди.

Добррозичливість започатковується в практичній взаємодії «дитина–дорослий». Дорослий репрезентує для дитини суспільство, посідає центральне місце в її внутрішньому світі, виступає носієм інформації навчально-виховного змісту. Специфічною емоційно-чутливою прив'язаністю характеризуються стосунки дошкільника з батьками. Спільне переживання радості й турбот сприяє дитячому розумінню правил співжиття в сім'ї, відповідальності за благополуччя іншого. Дитина набуває досвіду правильності вчинку і, як наслідок, впевненої поведінки. На їх основі розгортається і удосконалюється система ставлення дошкільника до дійсності. Досвід дитини збагачується завдяки переживанню того, з чим вона зустрічається у житті, її відкритості, розумінню, усвідомленню, активним діям. Через спілкування з природою, рукотворним світом, культурними здобутками, пізніше – іншими людьми, складається загальна картина світобудови і відношення до неї.

Великий вплив на духовний розвиток дитини має також оточуюче середовище (природа, маленька батьківщина, де дитина народилася, умови життя). Природа, будучи середовищем перебування людини, джерелом, що харчує її життєві сили й надихає на заощадження її багатств, разом з тим містить у собі величезний потенціал всебічного розвитку особистості.

Природа збуджує допитливість дитини, впливає на її сенсорику й викликає почуття прекрасного. Можна без перебільшення сказати, що найбільш повно дитина пізнає красу навколишнього світу через сприйняття краси природи.

Впливаючи на емоції дитини своїми естетичними якостями – досконалістю форми, різноманітним і (залежно від часу дня, пори року, освітлення) мінливим колоритом, природа викликає естетичні почуття.

Це сприяє прояву емоційного ставлення до об'єктів і явищ природи. Залучення дитини до джерел духовності починається з уміння бачити красу у докiллі: це і перша квітка, і нижній весняний листочок, і різнобарвні дерева восени, синє небо, і білосніжне покривало зими.

Захоплення природою рідного краю невід'ємно пов'язане з любов'ю до Батьківщини. Дитині притаманне інстинктивне зацікавлення до місця, де вона народилася й живе, де народилися її батьки, батьки батьків. Але патріотизм в його загальнолюдському значенні потрібно виховувати. У пригоді стануть розповіді про історію свого міста чи краю, екскурсії до історичних пам'яток, відвідини театру.

Засобом ціннісного бачення світу, становлення національного характеру, світогляду є також яскраве, образне рідне слово.

Фольклор посідає значне місце у житті дитини-дошкільника. Дітям доступні для розуміння приказки, прислів'я, мирилки, дражнилки, казки, легенди. Якщо прозивалки (дражнилки) – це відповідь дитини на образу, недобророзумне ставлення, недооцінку чеснот, бажання встановити справедливість через дошкульне слово, покарати кривдника, то мирилки використовуються з метою відновлення товариських взаємин [7, с. 12–38].

Могутнім засобом формування духовних цінностей у старших дошкільників є регіональне культурно-історичне середовище, культурно-історична спадщина, культурно-історичний простір. Особливості навколишньої природи, менталітету, традиції буття, художньо-естетична творчість рідного краю мають значний духовний вплив на дітей. Принцип красзнавства в роботі з дошкільниками тісно пов'язаний з регіональним підходом до відбору пізнавально-виховного матеріалу. У культурно-історичній спадщині, як духовно-виховному засобі, закладено можливості формування духовних цінностей дітей та їх сімей.

Особливе значення для формування у дітей старшого дошкільного віку духовних цінностей, зважаючи на їх вікові

особливості (домінування образного мислення, яскрава творча уява, емоційно насичені відчуття від спілкування з оточуючим світом та здатність до сприйняття нового, яскравого, красивого), має мистецтво. Саме різні види мистецтва, які є складовою культурно-історичної спадщини регіону, дають змогу дитині засвоїти систему духовних цінностей, сформувати піднесене, оптимістичне, радісне, одухотворене сприйняття дійсності, розуміння прекрасного в житті та мистецтві.

Таким чином, складний процес становлення людини, формування її духовності відбувається під впливом цілого ряду умов (об'єктивні природні і соціальні фактори, в яких живе людина, виховний вплив на особистість, залучення особистості, що формується, до участі в практичній діяльності, самовиховання). Фундамент духовного світу особистості становлять знання, розум, віра та переконання. Віра та переконання складають основу формування світогляду особистості. Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку, переконатися, що механізм формування духовних цінностей базується на перетворенні зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності [6, с. 13–17].

Духовний розвиток – чи не найскладніший напрям у педагогічній роботі з дошкільнятами. Як правильно й ненав'язливо відкрити дітям одвічні духовні цінності, спрямувати на шлях постійного самовдосконалення, прищепити прагнення творити добро і красу? Які методи обрати? Яка підготовка потрібна педагогам? Відповіді на ці запитання ми намагаємося дати у запропонованому дослідженні.

Проблеми розвитку духовного потенціалу особистості дошкільника – ціннісно пріоритетні на тлі загального занепаду духовної культури суспільства. Вони актуалізовані нагальними потребами часу та браком уваги до освітньої роботи з цього напрямку в усіх ланках освіти й, зокрема, у дошкільній. Саме поняття духовності має складні, багатокомпонентні трактування філософського, психологічного, педагогічного спрямування, через що нечітко усвідомлюється педагогами і батьками, а відтак практика формування духовного потенціалу особистості дошкільника нерідко перетворюється на тенденцію зводити формування духовності лише до залучення дитини до релігійних традицій.

Оскільки духовний потенціал особистості проявляється через її духовні потреби та цінності (інтелектуальні, моральні, естетичні), емоційну культуру, моральні та естетичні ідеали, світогляд, здатність до творчості, основні шляхи його формування у дошкільному

дитинства лежать у площині соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, художньо-естетичного і креативного розвитку дитини. Реалізація духовного потенціалу і дорослої людини, і дитини можлива на основі сформованої (у дошкільника – закладених основ) духовної культури, компонентами якої є інтелектуальна, моральна, комунікативна, художньо-естетична, національна, родинно-побутова, екологічна, правова, християнська, морально-етична культури тощо.

Родини вихованців і педагоги закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) – це оточення, яке чинить найістотніший вплив на духовний світ дитини в силу свого постійного й тісного контакту з дітьми, високого авторитету і довіри з їхнього боку.

Тож головне завдання найближчого соціуму – створювати умови для накопичення дошкільниками першого позитивного загальнолюдського духовного досвіду через активне залучення їх до різних видів діяльності: ігрової, пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, предметно-практичної, образотворчої, музичної, рухової, театралізованої тощо.

Як засоби розвитку духовного потенціалу дітей у закладі дошкільної освіти та сім'ї варто широко застосовувати твори мистецтва (образотворчого, музичного, декоративно-вжиткового, літературного тощо). Обов'язковою є також опора на культурні та історичні традиції народу, окремого роду і сім'ї, дошкільного закладу і групи, а також природне довкілля.

Зазначені засоби особливо інтенсивно впливають на емоційну сферу дитини, а відтак найефективніші у справі формування інтересу до доступних вікових елементів духовної спадщини людства, залучення до духовної практики пізнання світу людей, природи, речей, свого «Я», набуття дітьми власного досвіду.

Стосовно релігії як засобу духовного розвитку особистості в дошкільні роки маємо зазначити, що в масовій свідомості неправомірно ототожнюються поняття «духовний розвиток» і «релігійне виховання», хоча виховання на релігійних засадах (релігійних заповідях і традиціях) є водночас і складовою формування духовної культури, і засобом цієї роботи. Педагоги і батьки мають розуміти: згідно з положеннями Закону України «Про дошкільну освіту» виховання і навчання дітей у закладах дошкільної освіти має світський характер, тож виховання на релігійних засадах реалізується за вибором батьків переважно в умовах родини, під впливом і за участі церкви, релігійних організацій.

Сьогодні, коли в Україні головні християнські свята (Різдво, Великдень, Трійця) відзначаються на державному рівні і християнські традиції дедалі впевненіше входять до нашого повсякдення, діти з перших років свого життя опиняються у середовищі, насиченому інформацією про Христа, Біблію, Заповіді Христові, Святого Миколая тощо, а також стають свідками дотримання національних традицій: новорічно-різдвяних, Великодніх святкувань, обрядів Водохреща, Вербної неділі, Зелених Свят, Спаса та інших, широко залучаються дорослими до участі в цих заходах.

Так, і в дитсадках, і в родині дітям розповідають біблійні історії, легенди і віршики про Святого Миколая, складають листи до нього, розігрують театралізовані дійства та готують подарунки малятам від цього Святого, розучують колядки й щедрівки, прикрашають приміщення освяченими вербовими гілочками, клечальним зіллям, маківочками як оберегами, малюють і дарують близьким писанки.

Згодні з науковцями і практиками, які пропонують інтегрувати в контекст духовного розвитку дітей старшого дошкільного віку елементи релігійної просвіти, не вдаючись до власне релігійного виховання і дотримання релігійних обрядів, поклоніння іконам, заучуванням молитовних текстів тощо. Водночас такі духовні запити можуть задовольнятися в умовах родинного виховання, адже право батьків – визначити, до якої релігії та в який спосіб залучати свою дитину, при цьому не порушуючи жодних її прав, без насилля та примусу.

Методи духовного розвитку дошкільнят. Серед методів освітнього впливу на духовну сферу дитини, формування проявів духовного типу поведінки перевагу варто надавати іграм та ігровим вправам: організовувати в дитячому садку і родині творчі ігри (сюжетно-рольові, драматизації за літературними творами, конструкторсько-будівельні), розробляти і вводити у повсякденне ділове й особистісне спілкування з вихованцями дидактичні ігри і вправи, проблемно-пошукові ситуації не тільки інтелектуального, а й морального, емоційно-ціннісного, художньо-естетичного, творчого спрямування.

Значні потенційні можливості мають спостереження у природному, культурному, соціальному довкіллі; екскурсії; читання художньої літератури та слухання народної, класичної, сучасної музики; розглядання творів мистецтва (декоративно-вжиткового, живопису, графіки, скульптури, архітектури); бесіди і розмови з дітьми на різні теми, зокрема й обговорення реальних ситуацій дитячого буття та взаємин з однолітками, старшими за віком людьми. Продовженням обговорення таких реальних вражень зі старшими

дошкільниками можуть бути бесіди про філософські поняття добра і зла, справедливості й кривди, сміливості та боягузтва, чесності та обману, гарного і потворного тощо. Ефективним також є самостійне складання дітьми розповідей-міркувань духовної тематики, що сприятиме виробленню у них власних ставлень і оцінок, суджень, цінностей. Усе це стане підґрунтям для формування переконань, світоглядної позиції особистості.

Закріпленню та унаочненню духовних сентенцій сприятиме розглядання картинок, що ілюструють події та явища, причини і наслідки дій та вчинків людини, обговорення моделей поведінки, варіантів розв'язання морально-етичних ситуацій за допомогою фігурок фланелеграфа, засобами анімації на інтерактивній смарт-дошці.

Виходячи з того, що діяльнісний підхід один з пріоритетних в організації освітньої роботи з дошкільниками і що тісна інтеграція набутих знань і уявлень з життєвим досвідом дітей – важлива педагогічна умова їхнього особистісного зростання, дорослі мають систематично давати дітям можливість самопроявлятися та самореалізовуватися в різних видах вільної, самостійної діяльності.

Підготовка педагогів. З початком формування в малюка Я-образу (2–3 роки) настає сензитивний період для закладення духовних засад особистості. Батьки і педагоги мають максимально ефективно використати дошкільне дитинство й сприятливу ситуацію розвитку, аби сформувати духовну культуру кожної дитини на рівні її вікових та індивідуальних можливостей.

Та чи всі дорослі, причетні до справи виховання дошкільника, готові до цієї відповідальної місії?

Тож як підготувати наставників, щоб вони змогли пронизати духовністю своє щоденне спілкування з дітьми, не зводячи водночас виховну роботу до постійних повчань, нотацій, моралізаторства і натаскування?

Звісно, підготовка фахівців з дошкільної освіти має починатися зі студентської лави. Викладачі педагогічних закладів вищої освіти уже давно обговорюють, які зміни варто внести до змісту навчальних курсів з низки дисциплін гуманітарного і суспільно-соціального циклу, вивчають кращий досвід цієї роботи.

Окрім вузівської підготовки, велике значення й післядипломної освіти у формі курсів підвищення кваліфікації для різних категорій педагогічних працівників дошкільної освіти.

Програми курсів доцільно насичувати лекційними і практичними заняттями з питань духовного розвитку дітей засобами гри і праці; пізнавальної діяльності у предметному, соціальному і природному

довкіллі; художньої літератури, музичного й образотворчого мистецтва тощо; ширше пропагувати нові науково-методичні розробки й надбання перспективного педагогічного досвіду.

У міжкурсовий період провідне місце відводиться самоосвіті й методичній роботі з педагогами, яку організують методичні служби всіх рівнів: закладів дошкільної освіти, районних і міських методичних кабінетів (центрів), обласних і міських інститутів післядипломної педагогічної освіти, Міністерства освіти і науки України. Радимо керівникам методичних служб при складанні щорічних планів роботи урізноманітнювати форму і тематику заходів (конференцій, семінарів, практикумів, тренінгів, майстер-класів, педагогічних читань, дискусійних клубів, «аукціонів педагогічних ідей» та ін.) з урахуванням актуальних питань духовного розвитку дитячої особистості.

Допомогу в самоосвіті педагогам нададуть тематичні добірки матеріалів у методичних кабінетах (центрах) закладів дошкільної освіти та управлінь (відділів, департаментів) освіти і науки, використання інтернет-ресурсу не лише для самостійного пошуку інформації, а й з метою консультування педагогів і батьків, «живого» обговорення проблеми у режимі онлайн.

Робота з батьками вихованців. Ефективно здійснювати духовний розвиток дітей у дитячому садку можливо лише за тісної взаємодії з їхніми батьками. І тут у пригоді стануть усі відомі, усталені форми співпраці закладу дошкільної освіти з родинами. Окремо наголосимо на необхідності оптимізувати діяльність консультативних центрів (пунктів) на базі закладів дошкільної освіти та методичних центрів при управліннях освіти на місцях як форму надання державної психолого-педагогічної допомоги батькам та особам, що їх замінюють.

Невід'ємним компонентом змісту такої консультативної допомоги мають стати і проблеми використання потенційних можливостей родинного виховання для прищеплення дітям елементів духовної культури з перших років життя. Варто відзначити також і роль засобів масової інформації у формуванні адекватної суспільної свідомості.

Лише власним небайдужим ставленням кожного до розв'язання проблем виховання духовності, бажанням, готовністю та вмінням особисто долучитися до цієї благородної справи, об'єднанням зусиль педагогічної і батьківської громадськості можна досягти успіхів у подоланні негативних тенденцій у стані духовності нашого суспільства.

Формування духовної особистості набуло особливої актуальності сьогодні, коли спостерігається кризовий стан сім'ї, відсутня соціальна захищеність, що призвело до зниження духовності дітей та молоді, тому виникає гостра потреба у визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовно-моральних цінностей, як однієї з основ виховання, що сприятиме становленню й розвитку духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України.

Відповідно до науково-методичної теми управління освіти Ратнівської районної ради «Формування світоглядних орієнтирів та духовно-моральних цінностей особистості в навчально-виховному процесі» педагоги НВК «ЗОШ I–III ступенів – дитячий садок» с. Річиця, НВК «ЗОШ I–III ступенів – дитячий садок» с. Мельники-Річицькі Ратнівського району Волинської області відчували потребу у створенні розвивального середовища, яке б задовольнило потреби дітей та реалізувало задуми педагогів, цим середовищем може стати духовна світлиця – «Галерея духовності». Ідея створення «Галереї духовності» в ЗДО, була схвалена педагогічним колективом.

Мета авторської інноваційної технології «Галерея духовності» в ЗДО:

1. Формування духовно-моральних цінностей, орієнтирів, переконань дошкільників та створення умов для підвищення рівня їх моральної активності.

2. Сприяння духовно-моральному розвитку дітей, прищеплення любові до ближнього, до України, через ознайомлення з національними культурними надбаннями, кращими зразками прикладного мистецтва.

3. Ознайомлення дітей з основами християнства як основи розвитку суспільно-значущих рис і якостей особистості.

Особливістю даної інноваційної технології стало те, що вона була орієнтована на задоволення інтересів усіх груп учасників процесу.

Інтереси Батьків – це:

- 1) потреба в рекомендаціях з питань виховання дітей у сім'ї;
- 2) потреба у відродженні сімейних традицій;
- 3) потреба в міцній щасливій родині;
- 4) потреба в християнському вихованні дітей.

Інтереси дошкільнят – це:

- 1) потреба в любові та турботі з боку батьків;
- 2) потреба в спілкуванні з батьками;
- 3) потреба в любові та турботі між батьками;
- 4) потреба в добрих відносинах між членами сім'ї;

5) потреба в іграх вдома з батьками.

Інтереси педагогів – це:

1) потреба обміну педагогічним досвідом в питаннях морально-духовного виховання;

2) потреба в духовному зростанні;

3) потреба в підвищенні професійного рівня;

4) потреба в міцній щасливій родині.

Для реалізації інновації в ЗДО були забезпечені наступні необхідні умови:

1. Бажання батьків, щоб їхня дитина виховувалася засобами духовно-морального спрямування.

2. Зацікавленість дитини, її бажання.

3. Наявність спеціально відведеного місця, оформлення і обладнання галереї.

4. Наявність методичних рекомендацій:

– щодо оформлення «Галереї духовності»;

– щодо організації роботи «Галереї духовності»;

– щодо організації гурткової роботи.

5. Наявність банку інформаційного забезпечення (серія конспектів пізнавально-розвивальної діяльності з пріоритетом духовно-моральних завдань, свят, розваг, демонстраційного, ілюстративного і роздаткового матеріалу тощо) до організації практичної діяльності з дітьми.

6. Каталог експонатів.

Розроблений алгоритм впровадження інновації «Галереї духовності» в сучасному ЗДО включав:

– Обстеження умов ЗДО (чи є можливість для впровадження проекту, чи зацікавлені педагоги, батьки дітей у впровадженні проекту).

– Створення електронної презентації план-схеми.

– Оформлення макету «Галереї духовності».

– Створення гігієнічно-педагогічних умов.

– Допомога в організації діяльності за проектом (консультування педагогів, забезпечення методичними рекомендаціями).

Результативність технології «Галерея духовності» визначалась наступними показниками:

1. В закладі дошкільної освіти діяльність провадиться в системі, на основі принципів особистісно-орієнтованого підходу в християнських традиціях.

2. Має місце динаміка в рівневі відповідних знань, умінь і навичок дошкільнят. У дітей сформовані уявлення про духовно-моральні

норми поведінки християнина. Діти володіють основами Православної віри (на своєму віковому рівні), мають достатнє уявлення про православні традиції, елементи культури (архітектура, іконопис, свята).

3. Сформовані уявлення про життєві цінності православної людини.

4. Сформовані основи духовно-морального спрямування відповідно до витоків народної культури та педагогічної спадщини педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського.

Першим етапом впровадження даної інновації – було створення електронної план-схеми.

Стіна № 1 у «Галереї духовності» ЗДО створена, ґрунтуючись на принципі наочності.

У лівому верхньому куті розміщена картина створення світу. На ній зображені вода, повітря, рослинність, тварини, небо, люди. Ця картина є посібником для ознайомлення дітей із послідовністю створення світу Богом, за допомогою якого можна проводити бесіди, дидактичні ігри, вправи, описи тощо. А також вона є прикрасою галереї і тим самим слугує для розвитку естетичного смаку дітей.

На стіні № 1 (крім верхнього лівої частини, де міститься картина створення світу) розміщені три вітрини.

Вітрина № 1, найбільша за розміром, носить назву «Земний шлях Ісуса Христа». Так як у християнській релігії є три головні свята, вітрина горизонтально поділена на три частини, кожна з яких характеризує одне із свят, тим самим розповідає про земне життя Ісуса Христа: його народження (Різдво), Хрещення (Водохрещення) і Воскресіння (Великдень). Кожне свято містить зображену панораму подій даного свята, які переходять в атрибути. За допомогою цих панорам відбувається ознайомлення дітей з земним шляхом Ісуса Христа.

Вітрина № 2 середнього розміру, носить назву «Собори Волині». На скляних полицках цієї вітрини розміщені макети соборів Волині.

Вітрина № 3 носить назву «Християнська бібліотека». Вона поділена на три частини: література для дітей, література для дорослих, література про Святих.

Невід’ємним атрибутом оформлення «Галереї духовності» є інформаційний блок для педагогів і дітей, що розміщений в зручному місці у шафах і складається з 6 секторів, які мають визначені теми. Інноваційна технологія працює за авторською програмою «Свічечка надії», і тому інформаційний блок розділений на такі ж розділи, які визначаються програмою, а саме:

Сектор № 1 – Норми моральності за педагогічною спадщиною В. О. Сухомлинського;

Сектор № 2 – Духовні цінності сім'ї та родини;

Сектор № 3 – Взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї;

Сектор № 4 – До витоків народної культури;

Сектор № 5 – Прикладне мистецтво у формуванні загально-людських цінностей;

Сектор № 6 – Моральні основи християнства.

Кожен сектор трансформується на розділи: матеріали теоретичного змісту, матеріали практичного змісту, наочні матеріали та експонати.

Сектор № 1 «Норми моральності за педагогічною спадщиною В.О. Сухомлинського».

Зібрано матеріали теоретичного та практичного змісту, що розкривають основні моральні цінності, орієнтири, переконання дошкільників на основі педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Матеріал даного сектору:

– збагачує наочно-чуттєві уявлення дитини про моральні якості, чесноти та добру поведінку;

– сприяє розумінню того, яке велике значення має дотримання моральних норм в житті кожної людини;

– формує вміння розуміти позитивні й негативні вчинки, давати їм оцінку.

Матеріали теоретичного змісту вміщують: лекції та консультації для педагогів, рекомендовані твори В. О. Сухомлинського, розробки круглих столів, спрямовані на формування у дошкільників основних моральних цінностей, спираючись на погляди видатного педагога-гуманіста, який акцентував увагу на ставленні дітей до своїх батьків, рідних – як першого показника моральності, вихованості.

Матеріали практичного змісту вміщують збірки конспектів пізнавально-розвивальної діяльності з пріоритетом духовно-моральних завдань, казки та оповідання В. О. Сухомлинського, бесіди, сценарії свят, дидактичні ігри, фоторепортажі, пов'язані з ознайомленням дітей зі спадщиною В. О. Сухомлинського.

Наочні матеріали та експонати: ілюстрації до творів В. О. Сухомлинського, малюнки дітей до його казок та оповідань, улюблені персонажі – дитячі саморобки, створені вихователями м'які книжки.

Сектор № 2 «Духовні цінності сім'ї та родини».

Матеріали даного сектору спрямовані на формування духовних цінностей у дітей дошкільного віку на основі досвіду сім'ї та родини.

Використовуючи дані матеріали педагоги вирішували завдання, спрямовані на :

- формування уявлень про сім'ю, рід, родовід;
- виховання і шанобливе ставлення до рідних, заповідей старших;
- сприяння гармонійному вихованню дошкільнят у сім'ї на основі дотримання родинно-національних традицій, що найкращим чином забезпечують зв'язок поколінь, збереження культурних скарбів свого народу;
- забезпечення гармонійних взаємин батьків та дітей, які відображають культуру сім'ї, ставлення до матеріальних і духовних цінностей родини.

Матеріали теоретичного змісту даного сектора тісно пов'язані зі змістом матеріалів попереднього сектора, що базується на поглядах видатного педагога-гуманіста, який акцентував увагу на ставленні дітей до своїх батьків, рідних – як першого показника моральності, вихованості. В даному секторі зібрані консультації для педагогів, лекції, передовий педагогічний досвід, методичні рекомендації, спрямовані на виховання духовно-моральних і естетичних почуттів, гуманістичних рис у дітей дошкільного віку на основі педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Практичні матеріали представлені сценаріями родинних свят, концертів, екскурсійми, фоторепортажами про родини дітей, підбірками вправ та дидактичних ігор, які відображають духовні цінності сім'ї та родини.

Наочні матеріали та експонати даного розділу – це фотоальбоми дитячих родин, родинні дерева, дерево добра, чарівна скринька подарунків для батьків, родинні альбоми «Щаслива родина», «Велична і поважна українська сім'я», демонстраційний та роздатковий матеріал, спрямований на формування духовних цінностей сім'ї та родини.

Сектор № 3 «Моральні основи християнства».

У даному секторі зібрані матеріали, які шляхом ознайомлення з християнськими цінностями, сприяють входженню дошкільників у традиції і культуру українського народу, особистісному зростанню маленьких громадян України.

Завдання, які вирішуються під час роботи в даному секторі такі:

- виховувати у дошкільнят духовні цінності;
- сприяти існуванню дітей за законами Істини, Добра, Краси;

– наповнити дошкільнят духовними враженнями, зробити прагнення дитячої душі щирими, глибокими, різносторонніми.

Теоретичні матеріали даного розділу містять передовий педагогічний досвід, консультації, бесіди, лекції для педагогів, спрямовані на формування духовного світу дитини і пошани до нього.

Матеріали практичного змісту наповнені конспектами пізнавально-розвивальної діяльності з пріоритетом духовно-моральних завдань, екскурсіями до місцевих церков та соборів, віршами, прислів'ями, молитвами, бесідами з дітьми, які забезпечували елементарну, базову систему знань, компетентності дітей дошкільного віку з питання основ християнства.

Наочні матеріали та експонати даного сектору включають в себе: Ілюстрації «Біблія в картинках» Гілберта Беерса, «Дитяча Біблія» (біблійні оповідання в малюнках), ікони Іоасафа Белгородського, Святителя Миколая.

Сектор № 4 «До витоків народної культури».

В даному секторі зібрані матеріали, під час роботи з якими здійснюється виховання гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, що наділена високою громадянською відповідальністю, високими гуманними якостями, є носієм кращих надбань народної культури, здатна до саморозвитку й самовдосконалення.

Завдання, які вирішуються під час роботи в даному секторі:

– розкрити неоціненне багатство, глибину народної мудрості, духовних надбань прабатьків через використання українського національного фольклору;

– поглибити знання про розмаїття народних свят, звичаїв та обрядів українського народу як духовної скарбниці наших прадідів.

Матеріали теоретичного змісту містять обмін досвідом, передовий педагогічний досвід, бесіди та консультації для педагогів, які висвітлюють актуальність значення народної культури у морально-естетичному вихованні.

Матеріали практичного змісту – це збірки розваг, свят, дидактичні ігри, твори українського фольклору, спрямовані на розкриття багатства, глибини народної мудрості, духовних надбань прадідів, на поглиблення знань дітей про розмаїття народних свят, звичаїв та обрядів українського народу.

Наочні матеріали та експонати сектора містять державні та національні символи України (герб, прапор, хліб, сіль, писанки, вінок, рушник, вербові гілки), карту України, макет України, набір

ілюстрацій «Українське козацтво», фотоальбом «Запорізька Січ», колекцію писанок, альбом «Народні символи України», національний посуд, народні іграшки та панораму «Запорізька Січ».

Сектор № 5 «Прикладне мистецтво у формуванні загальнолюдських цінностей».

В даному секторі розміщені матеріали, робота з якими сприятиме відновленню традиційних механізмів виявлення моральності та працелюбства у дітей дошкільного віку через культурно-історичні традиції прикладного мистецтва.

Завдання:

– розширення знань дітей дошкільного віку про традиції українського народу;

– психологічний і художньо-естетичний розвиток дітей шляхом одержання знань про народні ремесла;

– формування інтересу до свого краю, до регіонального мистецтва, бережливого ставлення до виробів як продукту людської праці;

– виховання культури та естетики праці, позитивних моральних якостей.

Матеріали теоретичного змісту спрямовані на роботу педагогів з розширення знань дітей про традиції українського народу, народні ремесла, рідний край, регіональне мистецтво.

Практичні матеріали вміщують конспекти екскурсій до краєзнавчого музею та художнього салону, зустрічей з народними умільцями, дидактичні ігри, які ознайомлюють дітей з культурно-історичними традиціями прикладного мистецтва.

Наочні матеріали та експонати включають в себе: рушники, вишивані сорочки, килимки, писанки, дерев'яні різьблені вироби, керамічний посуд.

Експозицію сектора представляє панорама інтер'єру давнього житла, яка містить піч, ліжко, лави, стіл, колицку, образи, рушники.

Сектор № 6 «Взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї».

Даний сектор розкриває сутність взаємодії дошкільного закладу з сім'єю, а саме:

– сприяє узгодженню в інтересах дитини вимог: з одного боку – сім'ї, з іншого – закладу дошкільної освіти;

– активно залучає батьків до виховного процесу.

Матеріали даного розділу спрямовані на залучення батьків до навчально-виховної роботи закладу дошкільної освіти шляхом розв'язання спільних проблем. Обмін кращим досвідом сімейного виховання з питань формування духовно-моральних основ, групові

та індивідуальні консультації, бесіди вміщені в практичних матеріалах (сценарії психолого-педагогічних тренінгів, родинних свят, теми усних журналів, ширми, папки-пересувки), які розкривають сутність взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'єю.

Наступний крок впровадження авторської інновації – це розробка методичних рекомендацій до «Галереї духовності», які включають в себе:

- Загальні рекомендації, щодо оформлення «Галереї духовності»;
- Методичні рекомендації щодо оформлення «Скарбниці духовності», які паралельно будуть створюватися в кожній групі;
- Методичні рекомендації з організації діяльності вже створеної «Галереї духовності»;
- Методичні рекомендації щодо роботи гуртка «Свічечка надії».

Педагоги, які впроваджують в практику роботи дану інновацію, повинні бути віруючими людьми, так як тільки щирі почуття можуть спрямувати дітей на шлях добра та любові.

Для організації роботи з духовно-морального спрямування проводиться:

- анкетування батьків на предмет необхідності організації православного гуртка для дошкільнят;
- ознайомлення батьків з перспективним планом занять.

Організована пізнавально-розвивальна діяльність з пріоритетом духовно-моральних завдань планується й проводиться відповідно до програмових завдань «Свічечка надії» з урахуванням умов «Галереї духовності» та потреб, інтересів, запитів, здібностей дітей (їхнього індивідуального фонду «хочу»). Всі види діяльності проводяться у цікавій для дітей формі, з включенням предметно-практичної діяльності та ігор дітей. Зміст даного перспективного плану педагог може змінювати, доповнювати різними видами діяльності, які на його погляд будуть більше сприяти реалізації програми «Свічечка надії».

2. Педагогічні умови ефективного розвитку духовного потенціалу старших дошкільників

Робота «Галереї духовності» у закладі дошкільної освіти не обмежувалась самими заняттями, як найбільш відомою і популярною організаційною формою.

Основними формами роботи її, що використовувалися нами були:

- міні-заняття;
- гурткова (секційна, студійна) робота;
- індивідуальна робота;

- організовані дидактичні ігри та вправи у повсякденному житті;
- екскурсії;
- бесіди-роздуми, бесіди-обговорення;
- читання художніх творів духовно-морального змісту;
- моделювання вихователем життєвих ситуацій, що вимагають морального вибору;
- зустрічі з цікавими людьми (наприклад з учасниками церковного хору);
- посиденьки-чаювання.

Слід зазначити, що форми роботи, які спрямовані на духовно-моральний розвиток дитини проводились в спеціально оформленій кімнаті («Галереї духовності» або груповій «Скарбниці духовності»), де розташовані макети соборів, є місце для організації виставки дитячих робіт та зберігання матеріалів.

У процесі продуктивної діяльності зі старшими дошкільнятами передбачається здійснення тривалих проєктів: створення Дерева Добра і Книжки-саморобки, «Святкові страви для дітей», реалізація яких може бути запропонована на кожному занятті. Організація благодійних акцій може бути спрямована на різні категорії людей (діти-сироти, самотні літні люди і т.д.), визначаються в процесі спільної бесіди з учасниками гуртка.

Відвідуючи галерею, дошкільнята можна ознайомити із календарно-обрядовими святами, обрядами, звичаями, традиціями, родинно-побутовими обрядами. Ознайомлюючи із традиціями та звичаями, доцільно перш за все починати з уточнення й узагальнення початкових знань про український народ, його побут, тобто в'яяснити, що їм відомо з цього питання. Далі варто провести міні-заняття в «Галереї духовності». Розглядаючи зібрані там матеріали, вихователь повинен поставити перед собою такі завдання: викликати інтерес до всього, що знаходиться у кімнаті, збагатити мову новими словами, поняттями, а найголовніше – зародити в дитячих душах відчуття гордості за талановитих людей, що жили і живуть на нашій українській землі.

Знайомлячи дітей з українським національним одягом, необхідно звернути увагу на барви, кольори, закріпити назви. Наступним етапом роботи може бути ознайомлення із зачісками прабабусь і прадідусів. По можливості показати ілюстрації із зображенням жінок-українок. На окремому міні-занятті дати дітям знання про український віночок. На прогулянці та під час інших видів діяльності (переважно ігрової та трудової) доцільно закріпити набуті знання. Так, наприклад, у процесі творчої гри «Перукарня» закріпити знання

обряду першого заплітання, а на ручній праці вправляти дітей у плетінні косичок (із стрічок, ниток, трави тощо). Плетіння віночків (з живих та штучних квітів) сприятиме розвитку сенсорних здібностей, формуватиме естетичний смак, уміння підбирати кольори, розміри квіток. Вихователів варто наголосити, що віночок – це символ дівочої краси, що найкращу жінку нагороджували вінком із колосся.

Розповіді про звичаї і традиції вибору колиски, обряду купання, забавляння та ін. сприятимуть вихованню у дітей таких важливих якостей, як ніжність, любов, ласка і доброта у ставленні до дитини, роль якої на даному етапі виконує лялька.

Проведення систематичної роботи щодо виховання духовно-моральних цінностей у дошкільників сприятиме ранньому залученню їх до багатих скарбів духовної культури українського народу.

Ознайомлення дітей з народною природничою символікою може проводитись у різні режимні моменти: на пізнавально-розвивальній діяльності з пріоритетом духовно-моральних завдань, відвідуючи галерею; під час прогулянок, коли спостерігають за ними; під час ігрової діяльності.

«Галерея духовності» надзвичайно багата народною мудрістю. Є в ній казка і легенда, пісня і дума, загадка, прислів'я і приказки, весела забавлянка і ніжна колискова, цікава гра і миролочка-дружилочка та ін.

У колискових піснях втілилися вся материнська любов, добро, краса, справедливість, що їх кожна мати, кожен народ прагне виплекати в юних душах.

В іграх-забавлянках та потішках перед дитиною розкривається навколишній світ. Вони створюють веселий настрій, приносять радість, потішають дитину.

Бабусині казки, легенди, перекази та твори В. О. Сухомлинського вчать розрізняти добро і зло, формують мораль майбутньої людини.

З жовтня 2016 року в закладі успішно функціонує гурток «Свічечка надії», діяльність якого направлена на допомогу батькам у духовно-моральному вихованні дитини та проходить у «Галереї духовності».

Вся діяльність гуртка «Свічечка надії» спрямована на розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Завдання гуртка «Свічечка надії»:

1. Формувати уявлення про норми поведінки християнина засобами ігрової та практичної діяльності.

2. Формувати сімейні цінності у дітей за участю батьків.
3. Познайомити дітей з елементами православної культури (архітектурою, святами).
4. Створити умови для духовного розвитку особистості дошкільника (матеріальні, соціальні).
5. Ознайомити дітей з основними духовно-моральними цінностями на основі народної культури, прикладного мистецтва духовних цінностей сім'ї та родини.

Аналіз низки літературно-наукових джерел та проведена нами робота засвідчує, що традиційно зміст духовного виховання визначають три групи завдань: *формування моральної свідомості* (уявлень, понять про добро і зло), *формування моральної поведінки* (навичок культури поведінки, поваги до оточуючих, чесності, працелюбства тощо), *формування моральних почуттів* (турботливості, совісті, любові до Батьківщини).

Відповідно до поданих складових частин духовного виховання виділяють три групи методів:

- методи формування моральної поведінки (організація життя і діяльності дітей згідно з суспільними нормами поведінки, вправлення в моральні поведінці, спільна ігрова і продуктивна діяльність дітей, ситуації морального змісту);
- методи формування моральної свідомості (переконання, пояснення, навіювання, етична бесіда);
- методи виховання моральних почуттів (заохочення, схвалення або засудження).

Особливу увагу у своїй роботі ми приділяли авторській технології «Галерея духовності», оскільки саме в цьому віці виробляються позитивні духовні звички.

В процесі нашого дослідження ми виділили *типові умови* ефективності духовного виховання дошкільників:

- виконання завдань духовно-морального виховання, поставлених перед закладом дошкільної освіти на сучасному етапі;
- забезпечення відповідності змісту виховної роботи віковим можливостям дошкільника;
- застосування оновленого змісту, форм, методів виховної роботи, які сприяють духовному становленню особистості дитини;
- введення систематичного оцінювання та обліку результатів духовного виховання дошкільників.

Проаналізувавши вищезазначене, логічно виділити головні технологічні взаємозв'язані *завдання духовного виховання дітей старшого дошкільного віку*:

- розширення, поглиблення і систематизація знань дітей про духовні норми, правила культурної поведінки;
- формування у дітей бажання культурно поводитись, дотримуватись правил поведінки та інших норм;
- формувати практичні вміння і навички, звички культурної поведінки, турботливого ставлення до оточуючих і природи;
- розвиток вмінь дошкільників справедливо оцінювати свої та чужі вчинки, узагальнювати і нагромаджувати досвід духовної поведінки.

Духовна вихованість дошкільника визначається внутрішніми якостями, що характеризують його ставлення як до соціального оточення, так і до себе самого. У процесі діяльності, а також у конкретних діях і вчинках визначаються рівні духовної вихованості дошкільників (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Система ставлень та якостей особистості

Ставлення особистості	Якості особистості
до себе	самоконтроль критичність самокритичність наполегливість
до людей	чуйність турботливість взаємодопомога доброзичливість людяність
до своєї поведінки	організованість дисциплінованість ввічливість порядність акуратність
до своїх обов'язків	старанність єдність слова і діла відповідальність
до праці	працьовитість сумлінність ініціативність
до батьківщини	патріотизм
до матеріальних і духовних цінностей	бережливе, поважне ставлення
до природи	любить і оберігає природу, тварин
до прекрасного	відчуває і цінує красу реальної дійсності і мистецтва

Під рівнем **вихованості** дошкільника розуміємо ступінь сформованості в нього відповідно до вікових можливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості.

Духовні якості характеризують захищеність особистості. Проте слід пам'ятати, що лише на основі вчинків можна об'єктивно визначити її моральність. Адже вчинок – це моральна якість у дії. Основними критеріями визначення рівня вихованості дітей (за методикою Б.Кобзаря) можуть бути такі якості (рис. 2.1.):

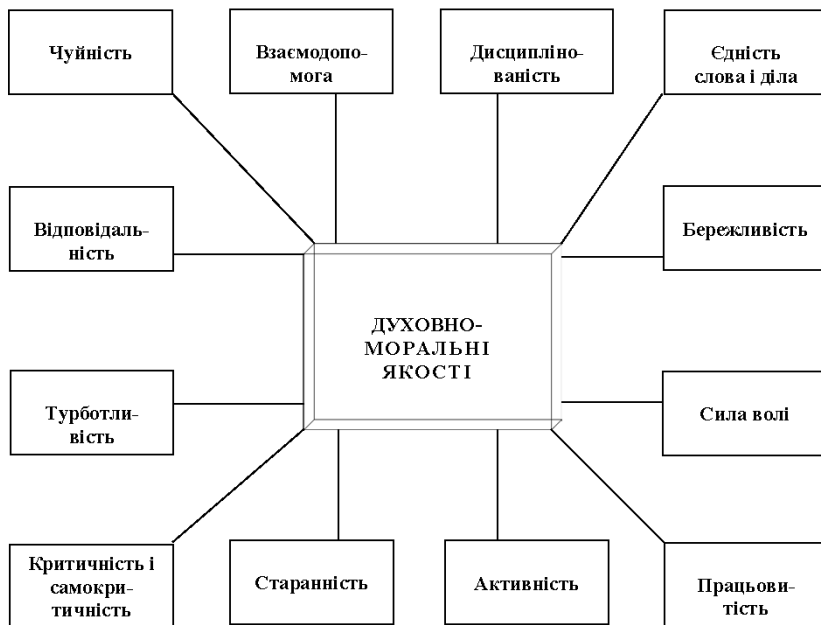


Рис. 2.1. Духовно-моральні якості особистості

Для визначення рівнів вихованості дошкільника ми користувалися такими ознаками вияву:

Таблиця 2.2

Рівні духовної вихованості дошкільників

Рівні вихованості	Високий	Середній	Низький	Стійко-негативний
Ознаки вияву моральних якостей	Стійка позитивна поведінка	Ситуативна поведінка	Слабкі прояви позитивного морального досвіду	Наявність негативного соціального, морального досвіду
Кількість отриманих балів	3	2	1	0

Критерії оцінки вихованості – це суттєві показники, ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівень вихованості людини, оцінити результат виховного процесу.

Наша дослідна робота здійснювалася на базі НВК «ЗОШ І–ІІІ ступенів – дитячий садок» с. Річиця, НВК «ЗОШ І–ІІІ ступенів – дитячий садок» с. Мельники-Річицькі Ратнівського району Волинської області.

До експерименту були залучені діти старших груп (контрольна група – 20 дітей, експериментальна – 21 дітей; всього – 41 дитина). Залучалися до експериментальної роботи батьки дітей й вихователі, які безпосередньо працюють у задіяних садочках.

Наша дослідно-експериментальна робота передбачала два етапи: констатувальний та формувальний етапи.

У цілому, в ході експерименту, ми ставили перед собою такі завдання:

- розкрити виховні можливості авторської технології «Галерея духовності» як провідної форми діяльності дітей старшого дошкільного віку, зокрема в духовному вихованні;
- розробити, апробувати й обґрунтувати ефективність технології «Галерея духовності» у духовно-моральному вихованні;
- показати роль і місце технології «Галерея духовності» у формуванні духовних норм і навичок поведінки дошкільників.

Таблиця 2.3

Критерії оцінки духовно-моральної вихованості дітей

Ознаки вияву моральних якостей				
Моральні якості	Стійка позитивна поведінка	Ситуативна поведінка	Слабкі вияви позитивного морального досвіду	Наявність негативного соціального, морального досвіду
Рівні духовно-моральної вихованості				
Рівні вихованості	Високий	Середній	Низький	Стійко негативний
	3	2	1	0
Працьовитість	Відчуває потребу в праці, вмiє трудитися; поєднує особисті та суспільні інтереси, виявляє колективiзм і взаємодопомогу	Виявляє позитивне ставлення до праці, але вибiрково, залежно від привабливості діяльності для нього; засуджує несумлінне ставлення до роботи	Працює тільки під контролем вихователя, ставить особисті інтереси понад суспільні, слабо виявляються трудові навички	Не хоче працювати, байдикує
Бережливiсть	Бережливо ставиться до природи, майна, цього ж добивається від оточуючих	Бережливий сам, однак не вимагає цього від інших	Не завжди бережливий, але на зауваження реагує позитивно	Псує майно
Чуйність	Чуйний, завжди готовий прийти на допомогу тим, хто її потребує	Виявляє чуйність, якщо просять зробити якусь послугу	Допомагає тільки за підказкою вихователя або товариша	Не виявляє чуйності
Вiдповiдальність	Виконує будь-яке доручення добровільно	Виконує лише ті доручення, які його цікавлять	Ініціативи не виявляє, доручення виконує без бажання	Не любить виконувати громадську роботу, ухиляється від виконання доручень
Активність	Бере активну участь у всіх заходах. Залучає інших учнів	Активний сам, але не дбає про розвиток цієї якості у своїх товаришів	Бере активну участь у заходах, які викликають у нього інтерес	Пасивний, негативно впливає на товаришів
Турботливiсть	Піклується про всіх оточуючих	Піклується тільки про своїх близьких	Удає турботливого	Егоїстичний, дбає лише про власні інтереси
Взаємодопомога	Завжди готовий прийти на допомогу товаришам	Подає допомогу лише за умови, коли залучають до роботи	Допомагає, коли просять вихователь та інші працівники	Не допомагає іншим

На етапі констатувального експерименту ми вирішували такі завдання:

1. Визначити особливості поведінки дітей у відповідності з вимогами духовних норм.

2. Виявити уявлення дошкільників про значення і зміст духовно-моральних понять.

3. Виявити особливості і вплив стилю взаємин вихователів з дітьми на моральний клімат групи та можливі шляхи діяльності вихователя з метою формування у дітей позитивного ставлення до духовно-моральних норм.

У дошкільному віці інтенсивно розвиваються духовно-моральні почуття дітей, норми та правила поведінки, формуються риси характеру й етичні навички, починає формуватися стиль взаємин з однолітками. Формування позитивних взаємин у дітей-дошкільників передбачає, насамперед, ознайомлення дітей із правилами та нормами спілкування з однолітками, а саме: виховання стійкого позитивного ставлення до оточення товаришів, формування вміння встановлювати і підтримувати позитивні стосунки з дітьми та регулювання своєї поведінки.

В експериментальній роботі нами впродовж року використовувалась вищезазначена технологія «Галерея духовності».

На основі критеріїв духовної вихованості ми виділили чотири рівні (високий, середній, низький, стійко низький). У процесі констатувального зрізу ми побачили, що жодна дитина не досягла високого рівня. Середній рівень мають 20% і 25% відповідно контрольної та експериментальної груп. В основному переважає низький рівень духовно-моральної вихованості (60% КГ і 55% ЕГ), стійко низький рівень 20% КГ і 20% ЕГ.

У процесі формувального етапу експерименту ми систематично спостерігали поведінку дошкільників, вивчали рівень розвитку їхньої духовної сфери (судження, поведінка). Нами були проведені спеціальні заняття спрямовані: на створення позитивного емоційного настрою в групі між дітьми; на формування вміння усміхатися іншій людині, відчувати радість від усмішки, робити іншим приємно; на виховання бажання гратися разом, викликати почуття симпатії до однолітків; на вправлення у використанні форм ввічливості, навчання прийомів ввічливого звертання; на прищеплення вміння радіти загальній справі, успіхові кожної дитини; на подальше зближення дітей; на виховання дружніх, доброзичливих взаємин у групі між дітьми.

Завдяки досвіду для більшості дітей стали властивими товарицькість, взаємодопомога, прагнення старанного виконання правил поведінки. Звичайно, це не виключає дитячих конфліктів, але важливим є те, що більшість дітей прагне нормалізувати свої стосунки самотійно.

Наприкінці експерименту діти експериментальної групи могли виділити духовні цінності; виявити чуйність в стосунках однолітків, один до одного, до їхніх переживань, мотивів вчинків; аналізувати вчинки і давати їм моральну оцінку, концентруючи свою увагу на характеристиці намірів дитини, її можливостях передбачити наслідки своїх дій.

У дошкільників з'явилося розуміння відповідальності за вчинок, ступінь якої пов'язувався дітьми з намірами і з можливостями людини передбачити результат своїх дій. У створюваних ситуаціях взаємовідносин дітей, які відтворювались самими дітьми, спостерігалися досить велика повнота і різнобічність, уміння побачити різні позиції, виявити різні точки зору на вчинок. Діти прагнули враховувати мотиви вчинків однолітків, справедливо ставитись до них, були терпимими до випадкових помилок товаришів, намагалися прийти їм на допомогу; вони стали більш активними та самотійними в суспільно-корисній діяльності.

Діти експериментальної групи стали більш терпимими і толерантними. Значно зріс інтерес до стосунків людей, бажання брати участь у житті дорослих. Творчо відтворювались явища навколишнього життя, вчинки людей, виявлялось певне ставлення до них, а також налагоджувались взаємини з іншими дітьми, узгоджувались ігрові дії, щоб спільно розвивати гру, взаємодіяти згідно з прийнятими ролями. Сформувалось радісне співпереживання, яке відповідало спільним інтересам усіх учасників.

У процесі контрольного зрізу ми знову виміряли рівні духовно-моральної вихованості дітей КГ та ЕГ. Проаналізувавши результати ми побачили, що високого рівня досягли 15% ЕГ і 5% КГ (спрацювали різноманітні суб'єктивні фактори: діти стали майже на рік старше; як діти, так і вихователі обох груп спілкувалися між собою). Лише на 5% у КГ зріс середній рівень і на 35% в ЕГ. Відповідно стійко низький у КГ зменшився лише на 5%, а в ЕГ дітей з цим рівнем не виявилось. Низький рівень в КГ зменшився лише на 5%, а в ЕГ на 40%. Результати спостережень ми занесли до таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльний аналіз вияву рівнів духовно-моральної вихованості дошкільників (у %)

Група	До експерименту				Після експерименту			
	Рівні вихованості (%)				Рівні вихованості (%)			
	Високий	Середній	Низький	Стійко низький	Високий	Середній	Низький	Стійко низький
КГ	–	20%	60%	20%	5%	25%	55%	15%
ЕГ	–	25%	55%	20%	15%	70%	15%	–

Динаміку рівнів духовно-моральної вихованості дошкільників до і після експериментальної роботи ми зобразили на рисунку 2.2. та рисунку 2.3.

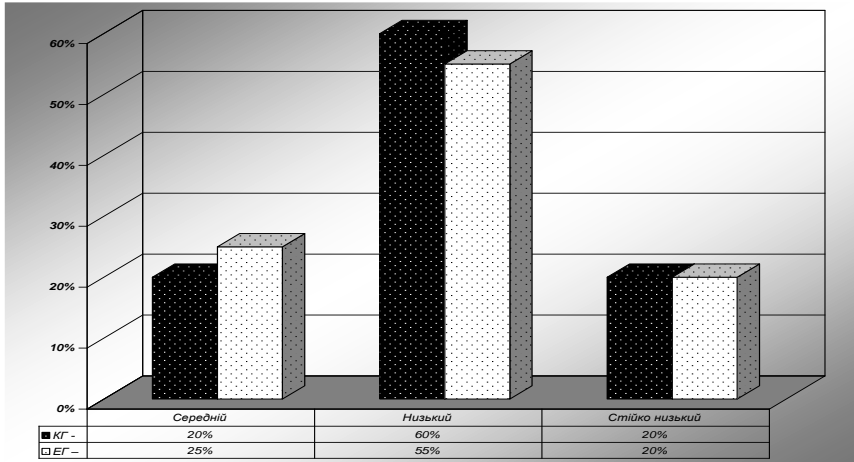


Рис. 2.2. Рівні духовно-моральної вихованості дошкільників до експерименту (у %)

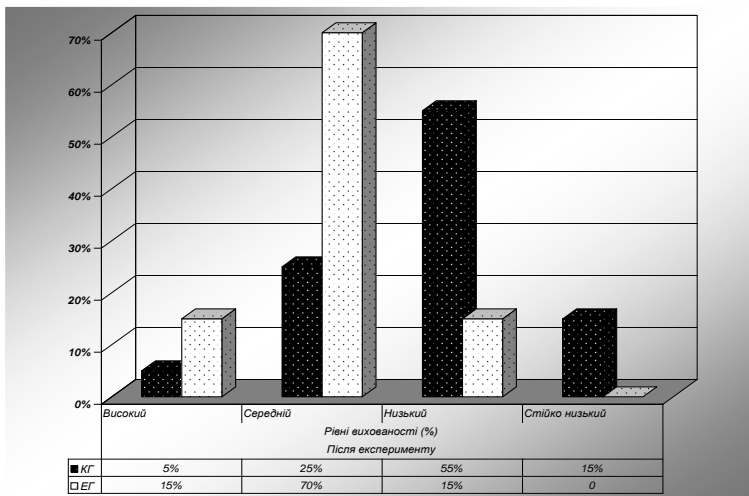


Рис. 2.3. Рівні духовно-моральної вихованості дошкільників після експерименту (у %)

З таблиці та діаграм ми бачимо значні зміни в рівнях духовно-моральної вихованості дошкільників, у взаємостунках дітей, покращення рівня їх взаємин. Внаслідок цілеспрямованої роботи з дітьми ми побачили значні зрушення. При порівнянні результатів, отриманих нами наприкінці експерименту, виявилися суттєві відмінності духовно-моральної вихованості дітей, їхні судження мали достатню узагальненість, яка виявлялась у прагненні характеризувати окремі явища, виділяючи в них суттєве, загальне. У дітей спостерігалась і більша самокритичність, яка мала диференційований характер. Ці діти часто демонстрували усвідомлення розбіжності своїх вчинків (поведінки) і власного уявлення про належне, іноді вказували причину цього, намагалися виправити свою поведінку. Діти експериментальної групи значно частіше, ніж діти контрольної групи, звертали увагу на духовну складову взаємовідносин однолітків у конфліктних ситуаціях, краще відтворювали мотиви їх вчинків.

Таким чином, проаналізувавши експериментальні дані, ми дійшли висновку, що запропонована нами технологія особистісно-орієнтованого підходу «Галерея духовності», як провідний метод формування досвіду духовно-моральної поведінки, відіграє важливу

у формуванні дитячих вразливостей та сприяє духовному вдосконаленню особистості дитини.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дозволило нам зробити наступні висновки:

У дитячому віці відбувається інтенсивне засвоєння дитиною духовних норм та ідеалів. Зокрема, на цьому етапі в дитини має закладатися надійний фундамент духовності: опанування правил й нормам моральної поведінки, формування почуттів і духовних переконань, вироблення прийнятних умінь і навичок у сфері духовної поведінки в суспільстві. Якщо родина не сформує у дитини цих морально-духовних якостей, надалі важко буде самій дитині в її спілкуванні з батьками, вихователями закладів дошкільної освіти, учителями-вихователями закладів загальної середньої освіти та іншими людьми.

Провідні якості духовності формуються передусім у ранньому дитячому віці на основі «соціального успадкування». Вирішальну роль у цьому процесі мають відігравати батьки, вихователі, інші люди, які оточують дитину. Правда полягає не в проповіді цих духовно-моральних істин, а у власних діях, поведінці старших. Насамперед конкретні дії батьків мають стати ідеалом для дітей, закласти основи духовних чеснот особистості. Кожна духовно доцільна дія батьків і близьких рідних – надійна основа формування в дитини благодійних духовно-моральних якостей. Одночасно навіть незначні аморальні порухи вихователів залишають у тендітній, чутливій душі дитини гіркоту, негативно впливають на становлення її духовного багатства.

З урахуванням можливостей і потреб розвитку особистості в період дошкільного дитинства процес цілеспрямованого формування духовного потенціалу дитини має орієнтуватися передусім на такі головні прояви:

- прагнення пізнавати навколишній світ і себе у ньому, глибше ознайомлюватися з творами різних видів мистецтва;
- бажання сприймати й творити прекрасне, самостійно займатися мистецькою діяльністю;
- розуміння основних морально-етичних норм і здатність дотримуватися їх у власній поведінці;
- шанобливе та бережне ставлення до всього живого, неживої природи і предметів рукотворного світу, відповідальність та інші базові якості особистості.

У процесі формувального етапу експерименту ми систематично спостерігали поведінку дошкільників, вивчали рівень розвитку їхньої духовної сфери (судження, поведінка). Нами були проведені спеціальні заняття на створення позитивного емоційного настрою в групі між дітьми; на формування вміння усміхатися іншій людині, відчувати радість від усмішки, робити іншим приємно; на виховання бажання гратися разом, викликати почуття симпатії до однолітків; на вправлення у використанні форм ввічливості, навчання прийомів ввічливого звертання; на прищеплення вміння радіти загальній справі, успіхові кожної дитини; на подальше зближення дітей; на виховання дружніх, доброзичливих взаємин у групі між дітьми.

При порівнянні результатів, отриманих нами наприкінці експерименту, виявилися суттєві відмінності духовної вихованості дітей, їхні судження мали достатню узагальненість, яка відбивалась у прагненні характеризувати окремі явища, виділяючи в них суттєве, загальне. У дітей спостерігалась і більша самокритичність, яка мала диференційований характер. Ці діти часто демонстрували усвідомлення розбіжності своїх вчинків (або поведінки) і власного уявлення про належне, іноді вказували причину цього, намагалися виправити свою поведінку. Діти експериментальної групи значно частіше, ніж діти контрольної групи, звертали увагу на духовний бік взаємовідносин однолітків у конфліктних ситуаціях, краще відтворювали мотиви їх вчинків.

Таким чином, проаналізувавши експериментальні дані, ми дійшли висновку, що запропонована нами технологія особистісно-орієнтованого підходу «Галерея духовності» є надзвичайно ефективною.

АНОТАЦІЯ

В дослідженні на основі уявлень про духовне виховання як цілеспрямований педагогічний процес взаємодії дитини з елементами духовної культури, спрямований на становлення внутрішньої системи духовних цінностей (абсолютних, загальнолюдських) розкриті наступні завдання пов'язані з розвитком духовного потенціалу дітей старшого дошкільного віку: підвищення професійної компетентності педагогів з духовно-морального виховання дошкільнят; виховання у дітей почуття любові і прихильності до сім'ї, малої Батьківщини, рідної країни; розширення уявлення про культуру, православні свята та народні традиції свого народу; сприяння формуванню духовно-моральних якостей у процесі

встановлення позитивних міжособистісних відносин; виховання у дітей чуйності, товарищескості, дружелюбності; залучення батьків в освітню діяльність з духовно-морального виховання дітей.

Досліджено педагогічний інструментарій (методи, прийоми, засоби, авторську технологію) та педагогічні умови ефективного розвитку духовного потенціалу дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Духовність і моральність: виховний аспект. *Дошкільне виховання*. 2009. № 10. С. 4–7.
2. Богуш А.М. Дефініції «Дитинство», «Духовність» і «Довкілля» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Пед. науки*. Луганськ, 2000. № 7. С. 14–19.
3. Кононко О. «Я у світі»: нова світоглядна позиція. *Дошкільне виховання*. 2009. № 1. С. 5–9.
4. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори / За ред.: Є. Н. Мединського, І. Ф. Сладковського. Київ : Радянська школа, 1947. 289 с.
5. Смолук І. Смолук В. Фізичне виховання і духовний розвиток особистості. *Педагогічний пошук : наук.-метод.вісник*. Луцьк : Волинський інститут післядипломної освіти, 2006. № 3. С.72–73.
6. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти*. 2002. № 4. С. 13–17.
7. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави : навчальний посібник. Луцьк : Надстир'я, 1994. 96 с.

Information about the author:

Smoliuk Artem Ivanovych

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”

of the Volyn Regional Council

36, Voli Ave, Lutsk, 43010, Ukraine

РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ

Смолюк І. О.

ВСТУП

Третє тисячоліття ознаменоване інформаційною революцією, коли освічені люди цінуються як справжнє національне багатство. Необхідність орієнтуватися у зростаючому обсязі знань ставить високі вимоги до розумового виховання підрастаючого покоління. Найважливіше завдання сучасної освіти полягає у формуванні особистості, яка має високий рівень розумового розвитку, здатна ефективно засвоювати знання і застосовувати їх на практиці. Пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку стає все більш значущим, оскільки саме активність розуму є однією з основоположних властивостей особистості. Відомо, що розумове виховання і розвиток дітей полягає не тільки в тому, щоб дати дітям знання, а й навчити їх використовувати ці знання в різноманітній діяльності.

Концепція нової української школи визначила потребу перебудови її роботи по-новому не втрачаючи актуальності питання розумового розвитку дошкільників. Зарубіжна класична та вітчизняна педагогіка, дослідження сучасності досягли чимало в обґрунтуванні змісту, завдань розумового розвитку. При цьому вчені спирались на багатий досвід народної педагогіки.

В народі кажуть, що щаслива та людина, яка має світлий і гострий розум; подвійно таланить тому, хто має ще й душу добру, серце чуйне. Формувати в дитячому садку, в сім'ї таку щасливу людину – завдання сьогодення.

Тому не дивно, що проблема розумового виховання, інтелектуального розвитку займає чільне місце серед науково-методичного доробку та педагогічних досліджень.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини старшого дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті відповідно до міжнародних стандартів якості освіти. Він орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі

завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не тільки озброювати їх певною сумою знань, але і відкривати перед ними «науку життя», яка сприяла б формуванню творчих якостей, розвитку розумової активності з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані пізнавальні процеси (пам'ять, мислення, уява, увага) і здібності, а також елементи логічного мислення [7].

Основним змістом розумового виховання є розвиток розумових здібностей, розумової активності, здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення. Дитина розумово розвивається тоді, коли їй надається можливість відкривати, творити, міркувати, сперечатися. Розумовий розвиток дошкільників займає чільне місце в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Видатні педагоги і психологи досліджували і продовжують робити це зараз в плані пошуку найоптимальніших шляхів розумового розвитку дітей.

Пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності дітей в дошкільному віці стає все більш значущим, оскільки саме активність розуму є однією з основоположних властивостей особистості. Розумове виховання і розвиток дітей полягає не тільки в тому, щоб дати дітям знання, а й навчити їх використовувати ці знання в різноманітній діяльності.

Інтерес становлять теоретичні закономірності становлення та розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор, виявлені та обґрунтовані провідні педагогічні умови використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності. Важливим чинником у розв'язанні досліджуваної проблеми, є систематичне використання дидактичних ігор в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

1. Вплив дидактичної гри на розвиток розумових здібностей старших дошкільників

Сучасний стан розробки проблеми співвідношення навчання та розвитку дає можливість говорити про різні її напрямки. Л. Виготський, критично переглянувши наявні точки зору (В. Джеймс, К. Коффка, Ж. Піаже), створив теорію, згідно з якою навчання не підпорядковується пасивному стану розвитку дитини, а навпаки, добре організоване навчання «веде за собою» розвиток. На основі цього положення В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк,

О. Леонт'єв, В. Моляко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін. висловлювали думки, що психічний розвиток в цілому, а розумовий зокрема, визначається змістом, системою і способами передачі інформації. Теорія розвивального навчання передбачає оптимістичну точку зору щодо можливостей розвитку всіх дошкільників.

У дослідженнях Т. Бабасвої, Л. Венгера, Н. Виноградової, О. Запорожця, А. Люблінської, М. Поддьякова, А. Сорокіної, Є. Тихеєвої, Л. Артемової підкреслюється думка про те, що діяльність повинна ставити дитину перед необхідністю спрямовувати свою розумову активність на пошук і використання наявних у неї знань і дій для вирішення нового завдання. Встановлено, що чим цікавіша така діяльність, тим більший емоційний вплив вона робить на дитину, тим більший ефект вона дає.

В загальнопедагогічному, психологічному, методичному планах проблема знайшла своє відображення в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, Ю. Фаусек, Л. Шлегер, Є. Тихеєвої. Окремі аспекти проблеми піднімали вчені М. Поддьяков, М. Веракса, Л. Парамонова, С. Ніколаєва.

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликали роботи Л. Артемової, Л. Жулідової, Т. Поніманської. Цікавими і змістовними є роботи Л. Грегуля, С. Русової, Л. Шовкової (виокремлення значення різноманітних практичних дій в розумовому вихованні), Г. Альтшулера, Уільма Дж. Гордона (роль і місце розвивального навчання в розумовому розвитку старших дошкільників, суть та принципи методики ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань)) [4, 8, 9].

Дослідження психологів (О. Леонт'єва, Д. Ельконіна) показали, що розвиток дитини відбувається у всіх видах діяльності, але, перш за все, у грі. У численних психолого-педагогічних дослідженнях доведено важливість застосування різних форм і методів розвитку розумової активності дітей у процесі дошкільної освіти (Л. Артемова, Т. Поніманська, Н. Яришева). Одним із таких методів є дидактична гра – це гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості, актуалізують їхній досвід, збагачують чуттєвий досвід дитини, забезпечують розвиток сприймання та розумової активності. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою

яких вихователь готує дитину правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу [3, с. 6–7].

У процесі роботи з дітьми вихователями використовуються різні форми, види, зміст роботи, але вся його діяльність (тут мається на увазі саме роль і місце вихователя в системі взаємодії всіх учасників освітнього процесу в цілому) спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Варто зауважити, що роботу з розумового розвитку дітей слід розглядати як один з напрямків роботи вихователя, що є базовим в цілому розвитку дитини.

Як показало дослідження важливим є проведення своєчасного моніторингу успіхів вихованців, тому що саме моніторинг дозволяє оцінити не тільки успіхи дітей, а й проаналізувати ступінь ефективності роботи самого педагога, а педагог, на підставі отриманих результатів робить висновок про правильність обраних технологій і методів роботи як з групою дітей у цілому, так і з конкретною дитиною і при необхідності вносить корективи в план своєї роботи.

Використання діагностики, вважаємо, важливою справою, ще тому що в роботі необхідно знати зону активного розвитку (тобто те, що дитина може досягнути зараз і сама без допомоги дорослого) і зону найближчого розвитку (те, що вона поки сама зробити не може, але прагне і з часом навчиться це робити самостійно) для більш ефективної і спрямованої роботи.

Якщо виходити з твердження, що розвиток розумових здібностей дітей – це складова частина всієї роботи вихователя, то має місце при оцінці ефективності цього напрямку в роботі опиратися на загальні результати розумового розвитку та результати сформованості пізнавальних процесів, які є основою розумових здібностей.

Проте, існує при цьому певного роду формальність, тому що результат – це не завжди є цифри, виведені в рівень, а найкращий показник розумового розвитку – це вміння дитини-дошкільника отримувати нові знання, вміння міркувати, доказово мислити, здогадуватися, виявляти розумове напруження, фантазувати, робити самостійні висновки, вибудовувати задуми творів, малюнків, конструкцій тощо.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми розумового виховання дітей дошкільного віку, визначивши важливість і значущість досліджуваної теми, ми розпочали експериментальне дослідження проблеми розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку у дидактичній грі.

Експеримент проводився в три етапи: констатувальним, формувальним і контрольним.

Метою констатувального експерименту було виявити рівень розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку; визначити місце використання дидактичних ігор як засобу розвитку їх розумової активності. Для вирішення поставлених завдань було обрано комплекс методів дослідження: бесіди з дітьми, аналіз результатів діяльності дітей, документації вихователів, ігрові методи, математичні і статистичні методи, а саме методи вимірювання, реєстрування, ранжування.

У констатувальному експерименті взяло участь 32 дитини Комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 7 «Волиняночка» м. Володимир-Волинського. До дослідної роботи ми залучили вихованців, що склали дві вибірки – контрольну групу № 1 «Бджілка» 17 дітей (КГ) та експериментальну групу № 2 «Ромашка» 15 дітей (ЕГ) однакові за основними показниками (рівень фізичного, психічного, розумового розвитку).

Для визначення рівня розумової активності у дітей старшого дошкільного віку нами було обрані наступні показники та відповідні їм критерії:

Таблиця 1.1

Показники та критерії розумової активності

Показники	Критерії оцінки
Увага (стійкість, концентрація)	вміння заштриховувати необхідні фігурки
Пам'ять (обсяг)	запам'ятовування 7–8 назв предметів
Сприйняття	вміння розрізняти 3–4 відтінки будь-якого кольору; уміння зіставляти за величиною 7-10 предметів однакової форми; уміння визначати відмінності двох фігур різної форми; уміння розділяти складну фігуру на декілька більш простих
Уява	домалювати розпочате зображення, доповнивши його деталями; самостійно скласти невелику казку або історію на задану тему;
Елементи логічного мислення	встановлювати родо-видові відносини між поняттями; вміння відображати класифікаційні ознаки (побудова моделі класифікаційних ознак між поняттями).

Для визначення розвитку розумової активності у дітей старшого дошкільного віку ми пропонували дітям виконати три блоки завдань

та дати відповідь на запитання експериментатора. **Перший блок** було спрямовано на визначення стійкості уваги і пам'яті, цей блок включав наступні завдання:

1) дидактичні ігри на розвиток уваги: «Розстав крапки за зразком», «Коректурна проба»;

2) дидактичні ігри на розвиток пам'яті: «Магазин», «Пари слів».

Дидактичні ігри на розвиток уваги.

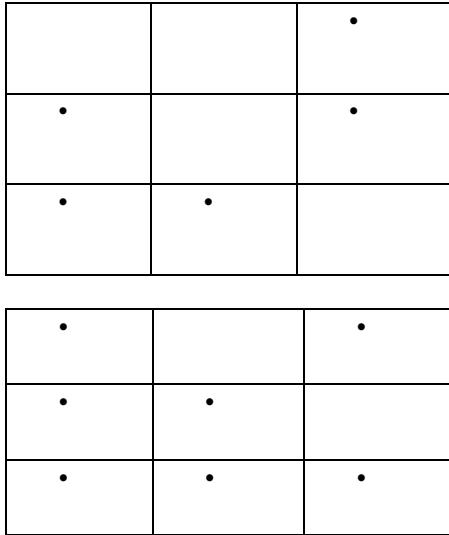
Гра № 1 «Розстав крапки за зразком».

Матеріал: демонстраційні плакати, поле з 9 клітин і крапки – на кожен дитину.

Завдання. Діти розглядають зразки, які висять на дошці. У кожній дитини є таке саме поле, але без крапок. Крапки дитина повинна поставити. Дається кожній дитині індивідуальне завдання. Дитина повторює малюнок на простому полі за зразком.

•		
	•	
•		•

•	•	
•	•	
•	•	



Гра № 2 «Коректурна проба».

Матеріал: бланк із намальованими мордочками корівок у чотири рядки.

Завдання. Знайдіть корівок:

- 1) з 1 вухом і 1 рогом (перекреслити);
- 2) з 2 рогами і 2 вухами (взяти в кружечок);
- 3) з 2 рогами і 1 вухом (підкреслити);
- 4) з 1 рогом і 2 вухами (поставити хрестик).

Дидактичні ігри на розвиток пам'яті.

Гра № 1 «Магазин».

Матеріал: 25 різних іграшок.

Завдання. Викликається дитина і дається їй завдання сходити до магазину та купити там 5–8 предметів. Дитина йде до столу-магазину, на якому викладені різні предмети (10 шт.). Вона по пам'яті вибирає, кладе у валізу і несе покупку до експериментатора. Перевіряється правильність виконання завдання.

Гра № 2 «Пари слів».

Завдання. Називається 10 пар слів, пов'язаних за змістом (стіл – чашка; кішка – молоко; дівчинка – лялька; хлопчик – машинка; тарілка – суп; дерево – гілка; курка – яйце; двері – замок; будинок –

дах; кофта – гудзик). Потім називається перше слово, а дитина каже друге.

Другий блок завдань було спрямовано на визначення сприйняття і уяви. Він включав наступні завдання: «Закінчи розповідь», «Живий звук».

Гра «Закінчи розповідь».

Вихователь зачитує початок речення або 2–3 фрази розповіді. Наприклад: Я пішов до ванної кімнати вмитися. Відкрив кран, і тут раптом...

Завдання гравців – скласти якомога більше незвичайних та оригінальних варіантів його закінчення.

Гра «Живий звук».

Вчитель пропонує описати звук (дощ, дзвоник, скрип дверей). Для цього він запитує гравців: Який він – товстий чи тонкий, широкий чи вузький, добрий чи злий, гострий чи тупий...?

Третій блок завдань було спрямовано на діагностику логічного мислення. Воно включало дидактичні ігри на розвиток мислення: «Підбери пару», «Будівельник».

Гра «Підбери пару».

Завдання. Дітям пропонується підібрати пари до слів за закономірностями:

птах – пір'я;
учитель – школа;
стіл – скатертина;
ранок – сніданок;
осінь – дощ;
книга – читати.

Гра «Будівельник».

Матеріал: демонстраційний плакат з будівлею, набір кубиків.

Завдання. Скласти із кубиків фігуру, дивлячись на намальований зразок.

Кількісний аналіз результатів виконання завдань дітьми відображено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Емпіричні значення показників розумової активності

№	(КГ) «Бджілка» Прізвище, ім'я дитини	Показники розумової активності					Середня оцінка
		Блок I		Блок II	Блок III		
		Розвиток уваги	Розвиток пам'яті	Сприйма-ття, уява	Логічне мисленн-я		
1.	Паюк Олександр	4	4	4	4	4	
2.	Поліщук Артем	3	4	5	4	4	
3.	Гись Ілля	5	5	5	5	5	
4.	Голуб Назар	3	3	3	3	3	
5.	Корнійчук Вероніка	5	4	4	3	4	
6.	Максимук Лук'ян	4	4	4	4	4	
7.	Іщук Вікторія	5	4	4	3	4	
8.	Баран Владислава	3	3	3	3	3	
9.	Гайдун Максим	5	4	3	4	4	
10.	Мисенок Данило	3	3	3	3	3	
11.	Гетьман Єва	4	4	4	4	4	
12.	Даниляк Іван	3	3	3	3	3	
13.	Степанюк Анастасія	5	5	3	3	4	
14.	Янович Віра	3	3	3	3	3	
15.	Климчук Христина	3	3	3	3	3	
16.	Хиць Ангеліна	4	5	4	3	4	
17.	Волошина Валерія	4	4	4	4	4	
	(ЕГ) «Ромашка»						
1.	Семенуха Арсен	4	4	5	3	4	
2.	Дименко Назар	3	3	3	3	3	
3.	Клюд Аріна	3	3	3	3	3	
4.	Федорук Яна	3	3	3	3	3	
5.	Ігнатенко Арсен	5	4	4	3	4	
6.	Шава Соломія	5	5	5	5	5	
7.	Пархоменко Назар	4	4	4	4	4	
8.	Романюк Злата	4	4	4	4	4	
9.	Олексюк Артем	3	3	3	3	3	
10.	Степанюк Олександр	5	5	5	5	5	
11.	Степанюк Андрій	3	3	3	3	3	
12.	Форостяк Мілана	4	5	3	4	4	
13.	Нікалаєва Мілана	4	4	4	4	4	
14.	Гречаник Данііл	3	3	3	3	3	
15.	Демченко Вікторія	4	4	4	4	4	

Оскільки діапазони варіації середніх значень досліджуваної змінної однакові, то для виявлення відмінностей у контрольній та експериментальній групах застосувати Q-критерій Розенбаума неможливо. Для перевірки висунутої нами гіпотези ми використали U-критерій Манна-Уїтні. За допомогою даного критерію встановлюється відмінність між вибірками. Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : рівень розумової активності дошкільників експериментальної групи (ЕГ) не відрізняється від рівня розумової активності дошкільників контрольної групи (КГ).

H_1 : рівень розумової активності дошкільників експериментальної групи (ЕГ) відрізняється від рівня розумової активності дошкільників контрольної групи (КГ).

Таблиця 1.3

Ранжовані значення показників розумової активності

(КГ) Бджілка		(ЕГ) Ромашка	
Показники	Ранг	Показники	Ранг
5	31	5	31
4	21	5	31
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	4	21
4	21	3	6,5
4	21	3	6,5
3	6,5	3	6,5
3	6,5	3	6,5
3	6,5	3	6,5
3	6,5	3	6,5
3	6,56,5		
3	6,5		
Сума рангів	280	Сума рангів	248

Емпірична сума рангів $\sum R_{ic} = 280 + 248 = 528$;

Теоретична сума рангів $\sum R_{it} = \frac{N(N+1)}{2}$;

тобто $\sum R_{it} = 32 * (32 + 1) / 2 = 528$; отже $\sum R_{ic} = \sum R_{it}$. Це свідчить про те, що ранжування вірне і ми можемо підрахувати емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_e = n_1 n_2 + \frac{(n_x + 1) - Tx}{2};$$

Підставимо числові значення у попередню формулу:

$$U_e = 17 \cdot 15 + 17 \cdot 18 / 2 - 280 = 128$$

За таблицею знаходимо критичне значення критерію:

$$U_k = 83 \text{ на рівневі значимості } p = 0,05$$

$$U_e > U_k$$

Отже, приймаємо нульову гіпотезу H_0 , альтернативну H_1 відкидаємо. Це означає, що рівень розумової активності дошкільників експериментальної групи (ЕГ) не відрізняється від рівня розумової активності дошкільників контрольної групи (КГ).

Показники, отримані за даною методикою можуть коливатися від 3 до 5. Оцінка близька до 3 свідчить про досить низький рівень розумових навичок. Оцінка 4 – середній рівень, близька до 5 – високий.

Аналіз наведених даних дозволяє зробити наступні висновки про особливості сформованості пізнавальних процесів у дітей старших груп на момент середини листопада 2021 року:

- пам'ять – недостатній обсяг пам'яті (із запропонованих 8 назв предметів діти в середньому відтворюють 3–4, що свідчить про низький рівень обсягу пам'яті, діти, що відтворювали 5–6 назв мають середній рівень обсягу пам'яті; відтворити всі 8 назв не зміг ніхто).

- увага – недостатня концентрація і слабка стійкість уваги на завданні, відволікання на зовнішні подразники (шум, шепіт дітей), внаслідок чого погано діти виконали завдання.

- сприйняття – відчувались значні складнощі при визначенні відтінків основних кольорів; недостатньо розвинені вміння зіставляти за величиною предмети різної форми, визначати відмінності двох фігур різних форм.

- уява – відчувались значні труднощі при необхідності домалювати розпочате зображення, доповнивши його деталями; самостійно можуть скласти невелику розповідь або казку, але зміст нецікавий, простий, елементи фантазії у творі мінімальні.

- елементи логічного мислення – зазнають труднощів при встановленні родо-видових і класифікаційних відносин між поняттями.

Отже, результати якісного аналізу показали, що в більшості дітей, поряд із наявністю уявлень про колір, форму відсутнє розуміння родо-видових зв'язків і класифікаційних відносин між поняттями

(у 5 дітей виникали труднощі при класифікації предметів, у 3 дітей не сформоване уявлення про відтінки окремих кольорів), недостатній обсяг пам'яті (9 дітей не в змозі відтворити назви 3–4 предметів), недостатня концентрація і стійкість уваги на завданні (3 дітям взагалі важко сконцентрувати свою увагу на завданні).

З метою дослідження особливостей прояву пам'яті нами був проведений експеримент: дітям з невеликими паузами були зачитані слова конкретного, а потім абстрактного змісту (по 7 слів). При цьому дітям необхідно було запам'ятати і відтворити їх по пам'яті. Дослідження показало, що слова конкретного змісту діти запам'ятовують краще. Так, 7 слів назвали 3 дітей, 6 слів – 5 дітей, 5 слів – 9 дітей, 4 слова – 10 дітей, 3 слова – 5 дітей. Слово «діжка» не запам'ятав ніхто, це пояснюється тим, що діти не знають зі свого власного досвіду предметного значення цього слова.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що діти старшого дошкільного віку мають різний рівень розвитку розумової активності.

У дошкільників немає глибокого і систематичного аналізу властивостей і якостей предметів, які сприймаються. Це підтверджується нашим дослідженням. Дітям було запропоновано намалювати з натури червону чашку з білими смужками зверху і знизу, яка була виставлена на демонстраційній підставці. Діти швидко розглядали її, називали ознаки, прагнули швидше намалювати, не звертаючись до натури. В результаті на їх малюнках чашки виходили різних розмірів і форм, відрізнялись кольором від зразка.

Враховуючи всі показники цього критерію, за показниками розумового розвитку дітей було поділено на три групи:

- 1) діти, розумова активність яких висока;
- 2) діти, розумова активність яких середня;
- 3) діти, розумова активність яких низька.

На підставі теоретичних розробок та результатів констатувальної частини дослідження, де зазначені «слабкі» місця дітей у формуванні і розвитку пізнавальних здібностей, видно, що потрібне проведення корекційно-розвивальної роботи в даному напрямку і корекція наявних результатів у даної групи дітей можлива. Нами було визначено напрямок завдань корекційно-розвивальної роботи:

- 1) здійснити відбір змісту дидактичних ігор;
- 2) збудувати систему їх використання з метою оптимізації корекційного педагогічного впливу на пізнавальний розвиток дитини-дошкільника.

Зауважимо, що наведені в даному дослідженні дидактичні ігри – це лише невелика частина системи використаних дидактичних ігор, як одного із способів розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку.

З метою вирішення завдань, зазначених в даній частині практичного дослідження (формувальний експеримент), необхідно було розробити систему дидактичних ігор, яка б передбачала розвиток розумової активності дітей старшого дошкільного віку.

Всі дидактичні ігри спрямовані на розвиток мислення і мовлення дітей, формують різні сторони цього процесу. Від об'єкта до слова і від слова до об'єкта – два взаємопов'язаних підходи, які використовувалися при розробці системи ігор.

Перша група ігор – це ігри, що формують вміння виділяти основні, характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, зіставляти їх. Проводяться вони по типу ігор-загадок («Розкажи про мене», «Магазин», «Хто я?», «Радіо», «Так – ні», «Відгадай загадки», «Що за птиця?»). У цій групі ігор слід особливо сказати про ігри, що спрямовані на вміння складати зв'язну, цікаву, послідовну розповідь про той чи інший предмет, враховуючи всю сукупність його ознак, на вміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати і це все виявляється в логічній чіткості, доказовості промови, що сприяє не лише активізації словникового запасу дітей, але й розширює ознайомлення дитини зі світом речей, явищ, їх властивостями, якостями.

Друга група – ігри, які виховують вміння групувати, узагальнювати предмети за певними ознаками («Потяг», «Узагальни через протиставлення», «Кому що потрібно?», «Назви одним словом», «Групування слів» тощо).

Третя група – ігри, що вимагають від дітей вміння відрізнити реальні явища від нереальних, помічати алогізми, робити правильні умовиводи, розуміти гумор («Хто більше помітить і пояснить небилиць?», «Придумай небилиці сам», «Буває – не буває»).

Четверта група – ігри, що формують вміння володіти собою, увагу, винахідливість, кмітливість («Чарівні перетворення», «Усе навпаки», «Хто більше?»).

Умови та методика проведення ігор передбачає:

1. Зробіть ігри цікавими, уникайте сухості, збережіть в грі те, що її відрізняло б від занять (бесід, розповідей) і дидактичних вправ. Цікавість повинна полягати в правилах, що спонукають дитину думати. Крім того, широко використовуються такі ігрові елементи, як жеребкування, лічилки, розігрування фантів.

2. Створіть умови для розумової та рухової активності всіх дітей, що беруть участь у грі. Правила гри не повинні будуватися так, щоб грали двоє, а інші чекали своєї черги. Активні мають бути усі: одні загадують, інші відгадують; одні називають предмети, інші їх лічать; одні видумують оповідання-небилиці, інші слухають їх і за тим викривають та ін.

Дидактичні ігри можуть проводитися як під час занять (як ціле заняття або частина його), так і в години ігор. Якщо вихователь хоче закріпити або уточнити ті або інші знання, отримані на занятті, він проводить гру на матеріалі цього заняття.

Перша група ігор. «Де була Наталочка?» Правила її вимагають від дітей вміння описати не предмет, а обстановку, процес, наприклад працю людей. Таким чином, знання дітей, які вони тут використовують, повинні бути не тільки ширші, а й більш узагальненими; від дітей потрібні спостережливність, кмітливність. Вихователь розповідає: «У дитячий садок прийшла нова дівчинка Наталочка. Вийшла вона з кімнати і заблукала. Ходить по дитячому садку і заглядає в різні двері. Розкажіть, що вона побачила у нашому дитячому садку, що робили дорослі, діти, а ми відгадаємо, в яку ж кімнату заглянула Наталочка». Діти описують кухню («Наталочка заглянула в двері і побачила величезну плиту, на ній стояли великі-превеликі каструлі, дві тітки у білих фартухах і косинках варили обід, смажили котлети»), медичну кімнату, групові, зал. Так вони вчаться складати невеликі оповідання, в яких описується обстановка і праця дорослих. Ускладнюючи гру, вихователь іншим разом, використовуючи цю ж ситуацію, ставить інше завдання: «Коли нова дівчинка Наталочка приїхала до нашого міста, їй захотілося побачити, що в ньому є цікавого, красивого, які вулиці, парки, будинки. Розкажіть, куди б могла піти Наталочка і що вона могла б побачити, а ми відгадаємо, куди ж потрапила Наталочка». Діти розповідають про різні об'єкти будівництва, парки, вулиці, установи. Щоб виявити знання дітей, можна запропонувати їм розказати про міста нашої Батьківщини, про те, що б могла побачити Наталочка, наприклад, поїхавши з татом у відпустку.

«Переїжджаємо на нову квартиру». Мета: Навчити дітей розрізняти предмети, схожі за призначенням і схожі зовні, допомогти запам'ятати їх назви; активізувати в мові дітей відповідний словник.

Ігровий матеріал:

1. Предметні картинки (парні): чашка – склянка, кружка – чашка, масельничка – цукорниця, чайник – кавник, каструля – сковорідка, хустка – косинка, шапка – капелюх, сукня – сарафан, светр –

безрукавка, пальто – куртка, шуба – зимове пальто, брюки – шорти, шкарпетки – гольф, панчохи – шкарпетки, туфлі – босоніжки, тапочки – сандалі, люстра – настільна лампа.

2. Коробочки для складання.

Грають 6–9 дітей. Вихователь вручає кожній дитині 2–3 пари картинок, наприклад: чашка – склянка, туфлі – босоніжки, люстра – настільна лампа. Розповідає: «Діти, ми отримали нову квартиру. Треба зібрати всі речі і спакувати їх для переїзду. Спочатку я буду спакувувати посуд. Ви мені будете допомагати. Подавайте мені тільки ту річ, яку я назву. Будьте уважні – багато предметів зовні схожі. Не сплутайте, наприклад, кухоль з чашкою, чайник з кавником. Зібраний посуд я складу в синю коробку». Вихователь називає по одному предмету з кожної пари, наприклад кавник. Якщо дитина помиляється (дає чайник), картинка залишається у неї. До кінця гри у дітей не повинно залишитися жодної картинки. Програвшим вважається той, у кого залишилися картинки. Потім для активізації в мові дітей відповідного словника вихователь пропонує одній дитині виймати з коробки зібрані картинки і говорити, що вона дістала, а іншим – називати предмет, об'єднаний в пару з тим, що показується.

Друга група ігор дидактичні ігри, що вимагають від дітей умінь групувати предмети, узагальнювати їх за тими або іншими ознаками. Ігри, що сприяють формуванню вмінь правильно вживати слова, що виражають видові і родові поняття, розвитку процесів аналізу і синтезу.

«Назви три предмети». Вихователь пояснює правила гри: «Діти, зараз ми пограємо. Я скажу слово, а ви назвіть три предмети, які відносяться до цього слова. Наприклад, я скажу слово взуття. Які три предмети можна назвати цим словом? (Чоботи, черевики, калоші). Вихователь називає узагальнюючі слова (фрукти, меблі, комахи, гриби і т. д.), потім після невеликої паузи кидає м'яч тому, хто має відповіді. Після відповіді дитина кидає м'яч назад. Якщо вона не змогла назвати три предмети, він вдаряє м'ячем об підлогу і дитина платить фант. Іншим разом вихователь називає три предмети, а діти повинні назвати їх одним узагальнювальним словом.

Третя група ігор. «Хто більше зафіксує небилиць?» Діти слухають казку-небилицю. Помітивши небилицю дитина відкладає убік фішку (паличку, аркуш). Коли казка прочитана, вихователь пропонує перерахувати помічені небилиці того, у кого фішок відкладено менше. Решта слухають, потім доповнюють його відповідь. Слухаючи казку-небилицю, діти помічають в ній небилиці,

пояснюють нелогічність в судженнях, непослідовність у вчинках дійових осіб.

Така гра вимагає великої розумової напруги: діти повинні одночасно уважно слухати, порівнювати реальне з вигаданим, відразу ж реагувати, відкладаючи убік фішку, запам'ятовувати алогізми і потім розповідати про них.

Четверта група ігор. Ігри цієї групи сприяють формуванню таких рис характеру дитини, як уміння володіти собою, винахідливість, увагу, швидкість реакції на слово. Однією з улюблених дітьми є гра «Фанти». Чим вона цікава? Дитина-ведучий повинна проявляти винахідливість у підборі питань, щоб змусити партнера помилитися і сказати заборонене слово, розмістити його. Впродовж усієї гри учасникам необхідно пам'ятати заборонені слова, вчасно замінювати їх іншими, не розсміятися, якщо вийде смішне поєднання слів. Вона захоплююча, сповнена різних вигадок і знахідок самих дітей. Для розвитку уваги використовувалися такі ігри, як «Меблі», «Які звуки повторюються?», «Відлуння». Вихователь включає окремі слова по черзі у свою розповідь. Дитина, умовне ім'я якої називає вихователь, повинна відповісти на сигнал: встати або кивнути головою. Так само вводилося правило: хто вчасно не відгукнеться, встає за стілець і чекає коли в оповіданні знову з'явиться його ім'я. Вихователь намагається швидше включити в розповідь неухважного гравця, щоб він швидко сів на місце.

І в цій серії ігор мають бути передбачені ускладнення. Спочатку розповідь ведеться повільно, з невеликою паузою, після оголошення умовного імені. Далі темп розповіді прискорюється, а отже, від дітей потрібна більша напруженість і уважність.

2. Динаміка ефективності розвитку розумових здібностей старших дошкільників у дидактичній грі

У системі навчання і виховання дошкільників активно використовуються дидактичні ігри, які розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей в розмірах, формах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе.

Дидактична гра – це гра, яка спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості [10, с. 235].

Використовують дидактичні ігри у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини. Часто ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вихователь готує дитину правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу.

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Наприклад, розбираючи і збираючи пірамідку, підбираючи парні картинки діти вчаться називати і розрізняти колір, форму предметів. Розвиток сенсорних здібностей у дидактичній грі відбувається разом із розвитком логічного мислення і вміння формулювати думки словами, адже для розв'язання ігрового завдання дитині доводиться знаходити характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення. Виконання цікавих ігрових вправ сприяє розвитку спостережливості, довільної уваги, швидкого і міцного запам'ятовування. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню у дітей моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими).

Ігри з дидактичними іграшками, картинками, природними матеріалами сприяють естетичному розвитку, оскільки навчившись розрізняти кольори і форми, дитина починає помічати, оцінювати їх. Цікава дидактична гра викликає позитивні емоції, поліпшує самопочуття, в ній зміцнюються м'язи рук, що сприяє підготовці дітей до письма, образотворчої діяльності [4, с. 4].

Особливий вплив здійснює дидактична гра на розумовий розвиток дітей. Розумовий розвиток – це сукупність кількісних і якісних змін, що відбуваються в розумовій діяльності дитини у зв'язку з віком, збагаченням досвіду та під дією виховних впливів. У старшому дошкільному віці швидким темпом йде накопичення знань, формується мова, удосконалюються пізнавальні процеси, дитина опановує найпростіші способи розумової діяльності. Забезпечення розумового розвитку старшого дошкільника має велике значення для всієї його подальшої діяльності.

Розумовий розвиток дитини здійснюється під впливом соціального середовища. У процесі спілкування з оточуючими він засвоює мову, а разом з нею і сформовану систему понять. У результаті вже в дошкільному віці дитина опановує мову настільки, що користується нею вільно як засобом спілкування.

Розумовий розвиток дошкільника відбувається в процесі діяльності: спочатку у спілкуванні, предметній діяльності, грі, а потім і в навчальній, трудовій, продуктивній (малювання, ліплення, аплікація, конструювання).

Найбільш ефективно розумовий розвиток відбувається під впливом навчання і виховання.

Сучасна педагогічна наука вважає, що основними показниками розумового розвитку старшого дошкільника є засвоєння системи знань, накопичення їх фонду, розвиток творчого мислення та опанування способів пізнавальної діяльності, необхідних для набуття нових знань.

Щоб правильно організувати виховання розумової активності старших дошкільників, треба знати закономірності і можливості їх розумового розвитку. З їх урахуванням визначаються завдання, зміст, організація та методи розумового виховання. Вітчизняна психологія і педагогіка займаються вивченням закономірностей і можливостей розумового розвитку в дошкільному віці щоб знайти шляхи оптимального вирішення завдань виховання розумової активності: максимально використовувати можливості дитини, з одного боку, і не допустити перевантаження, яке може викликати загальне ослаблення організму – з іншого.

Вчені досліджують багато питань розумового розвитку і виховання. Вивчаються закономірності розвитку відчуттів, сприйняття, що потрібно для розробки змісту і методів сенсорного виховання як основи розумового виховання дошкільників; досліджується формування наочно-дієвого, наочно-образного і понятійного, логічного мислення дітей; з'ясовуються особливості формування пізнавальних здібностей; розробляються зміст і методи розумового виховання в різні періоди дошкільного дитинства.

До кінця дошкільного віку у дітей накопичується досить великий запас елементарних знань про навколишній світ, вони володіють основними розумовими операціями (порівнянням, узагальненням, аналізом та ін.), здатні виділяти суттєві і несуттєві ознаки предметів і явищ, встановлювати деякі причинно-наслідкові зв'язки, в них формуються зачатки навчальної діяльності. Повноцінний розумовий розвиток відбувається тільки в процесі організованої діяльності, тому завдання педагогів полягає як у створенні відповідних умов для цього, так і в здійсненні цілеспрямованих виховних впливів на дитину [6, с. 60].

Виховання розумової активності – це цілеспрямований вплив дорослих на розвиток активної розумової діяльності дітей. Воно

включає: повідомлення доступних знань про навколишній світ, їх систематизацію, формування пізнавальних інтересів, інтелектуальних навичок і вмінь, розвиток пізнавальних здібностей.

Особливо велика роль виховання розумової активності у підготовці дітей старшого дошкільного віку. Опанування запасу знань, розвиток розумової активності і самостійності, набуття інтелектуальних умінь і навичок – це важливі передумови для успішного навчання в школі та для підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Дитина в дошкільні роки кожен день стикається з новими для неї предметами і явищами. Однак накопичення знань і уявлень без відповідного керівництва йде безсистемно: вони можуть бути поверхневі, нерідко помилкові. Дитина думає, що «хмара – це вата», а «зірки – електричні лампочки». Спостерігаючи навколишнє життя, вона самотужки намагається робити висновки.

Завдання педагога полягає в послідовному збільшенні у дітей запасу знань, їх упорядкуванні, уточненні, систематизації. Дитина повинна отримати чіткі уявлення про навколишні предмети, їх призначення, деякі якості (колір, величина, форма) і властивості (б'ється, ламається, рветься, летиться і ін.), про матеріали, з яких вони зроблені. Вона набуває також знання про деякі природні явища, їх взаємозв'язки і закономірності (характерні ознаки пори року і взаємозв'язку між цими ознаками, типові особливості деяких тварин і зв'язки їх зі способом життя цих тварин і т. п.). У процесі спостережень за явищами неживої природи, розвитком рослин, комах, тварин вихователь формує у дітей уявлення про світ.

Старших дошкільнят знайомлять з доступними їм суспільними явищами і подіями. Важливим завданням виховання розумової активності є розвиток пізнавальних психічних процесів – відчуттів, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, а також розвиток мови.

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів і сприймань. Чим вище рівень їх розвитку, тим багатші можливості пізнання навколишньої дійсності. Тому в закладі дошкільної освіти велика увага приділяється сенсорному вихованню.

Особлива роль у старшому дошкільному віці належить розвитку мовлення. Людина користується рідною мовою для вираження своїх думок і розуміння висловленого іншими. Опанування мови дає дитині можливість отримувати знання про дійсність опосередковано (через розповідь, художній твір, пояснення вихователя і т.п.), а не тільки шляхом безпосереднього сприйняття предметів або явищ. У закладі дошкільної освіти вирішуються такі завдання мовного

розвитку, як збагачення словника, формування граматичного ладу мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

У старшому дошкільному віці у дітей формується здатність свідомого запам'ятовування, збільшується обсяг пам'яті; завдання полягає в тому, щоб тренувати довільну пам'ять, збагачувати її корисними знаннями.

Велика увага приділяється розвитку уяви: вона необхідна для будь-якої творчої діяльності. У перші дошкільні роки відбувається відтворення уяви, на основі чого з накопиченням життєвого досвіду і розвитком мислення формується творча уява. Для молодшого дошкільника характерне наочно-дієве і наочно-образне мислення. На цій основі у старшого дошкільника розвивається словесно-логічне, понятійне мислення. Вихователь формує у дітей аналітико-синтетичну розумову діяльність, яка дає можливість глибше розуміти явища, виділяти суттєві і несуттєві властивості.

Допитливість – якість властива дитині. Вона виражається в активному інтересі до навколишнього світу, в прагненні все розглянути, помацати, привести в дію. Про наявність допитливості свідчать і численні запитання.

Вихователь підтримує допитливість дошкільнят, організовуючи спостереження, намагаючись вчасно відповісти на виникаючі у них питання, спрямовуючи їхню думку на самостійний пошук відповіді. Завдання розумового виховання – розвивати дитячу допитливість, допитливість розуму й формувати на їх основі стійкі пізнавальні інтереси [2, с. 14].

Перед закладом дошкільної освіти стоїть завдання розвивати розумові здібності дитини. Здібностями в психології прийнято називати такі властивості особистості, які створюють передумови до успішного опанування тієї чи іншої діяльності. Здібності виявляються і розвиваються в процесі відповідної діяльності. Розумові здібності людини можуть характеризуватися такими якостями розуму, як кмітливість (швидкість розумової реакції), критичність (здатність об'єктивно оцінювати факти, явища, результати праці і аналізувати їх, помічати помилки і ін.), допитливість (здатність до наполегливого пошуку розв'язання розумової задачі, використання різних способів для відшукування правильної відповіді), вдумливість.

Вихователь таким чином організує розумову діяльність дітей, щоб сприяти розвитку цих якостей. Для розвитку кмітливості він проводить ігри, де треба швидко дати відповідь («Назви наступне число», «Скажи навпаки», «Літає – не літає» та ін.), у швидкому темпі

вирішувати нескладні завдання; для розвитку критичності розуму залучає дітей до аналізу дитячих робіт, відповідей; для розвитку допитливості організовує елементарну дослідницьку діяльність, пропонує завдання-головоломки.

Одним із завдань розумового виховання дошкільників є розвиток інтелектуальних умінь і навичок, тобто формування найпростіших способів розумової діяльності: обстеження предметів, виділення в них суттєвих і несуттєвих ознак, порівняння з іншими предметами і т. д. Ці вміння і навички є складовими елементами пізнавальної діяльності, вони допомагають дитині успішно опановувати знання [5, с. 62].

Одним із прийомів формування розумової активності дошкільників є дидактична гра, в якій одночасно діють два начала: навчальне, пізнавальне та ігрове, цікаве. Це зумовлено потребою пом'якшення переходу від однієї провідної діяльності до іншої, а також тим, що в процесі гри діти легше засвоюють знання, отримують уявлення про навколишнє життя. На відміну від навчальних занять, у дидактичній грі навчальні, пізнавальні завдання ставляться не прямо, коли педагог пояснює, вчить, а побічно – діти опановують знання, граючись. Навчальне завдання в таких іграх замасковане, на першому плані, мотивом його виконання стає природне прагнення дитини гратися, виконувати певні ігрові дії.

Відбір пізнавальних завдань для дидактичних ігор здійснюється у відповідності до розділів програми навчання і виховання, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Формами реалізації ігрової дії можуть виступати:

1) різноманітні ігрові маніпуляції з предметами та іграшками – підбір, складання і розкладання їх, нанизування;

2) «зачин», який створює у дітей ігровий настрій (використовується у вигляді казки, пісеньки, оповідання, внесення чарівної іграшки, секретного листа);

3) здійснення пошуку і знахідка потрібної іграшки, предмета, числа, звуку, слова;

4) загадування і відгадування загадок;

5) виконання певної ролі;

6) змагання (індивідуальне або колективне);

7) особливі ігрові рухи, такі як удари в долоні, стрибки, промовляння вголос, імітація дій [3, с. 45].

Успіх у вирішенні дидактичної задачі досягається шляхом використання різноманітних ігрових дій і, як правило, одним з них є змагання. Бажання дітей досягти ігрової мети, виграти змушує краще сприймати навколишнє, спостерігати, обстежувати предмети,

порівнювати їх, помічати незначні відмінності в їх ознаках (колір, форма, величина, матеріал), підбирати і групувати предмети за загальними ознаками, розрізняти і відтворювати музичні звуки по висоті, тембру, динаміці.

Обов'язкове виконання правил вимагає від дітей спільних або послідовних дій, зосередженості, самостійності. У дидактичній грі навчання тісно пов'язане із завданнями виховання, коли спільно з засвоєнням знань створюються умови для виховання у дітей дружніх взаємин, дисциплінованості, витримки.

Однак, щоб ігри повністю вирішували зазначені в них завдання, необхідно суворо дотримуватися методики їх проведення. У методику проведення дидактичної гри входять: оголошення назви гри; повідомлення про розташування її учасників (сидячи за столом, стоячи біля дошки, групові об'єднання) і порядку використання ігрового матеріалу; пояснення ходу гри (ігрових завдань); показ вихователем виконання окремих дій; підведення підсумків ігри та оголошення переможця [6, с. 70].

Оголошення гри може проходити в звичайній формі, коли педагог оголошує її назву і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності. Назви багатьох ігор говорять уже про те, що і як треба виконувати, наприклад, «Знайди дерево за описом», «Запам'ятай літери», «Продовжуй далі», «Виклади фігуру», «Загадай, ми відгадаємо» та ін.. Іноді назву гри діти дізнаються по костюмах тих персонажів, які заходять до них безпосередньо перед початком гри. У грі «Що потрібно учневі?» беруть участь «Буквар», «Пенал», «Портфель», «Зошити», «Олівці» та інші, діючи за заздалегідь підготовленим нескладним сценарієм. Гра «Казка в гості до нас прийшла» може початися з приходу казкових персонажів. І тут вихователь сам може не розкривати ігрові дії, а після постановки ігрового завдання запропонувати дітям подумати, як грати, що за чим виконувати. При цьому заохочує ініціативу дітей, їх знахідки, здогадки [1, с. 50].

Дуже важливо створити в грі умови для розумової активності всіх дітей. Наприклад, в окремих іграх можна використовувати м'яч, який ведучий, що стоїть в центрі, кидає різним дітям, які стоять по колу, вимагаючи відповіді на поставлене питання (ігри «Що це за птах?», «Продовжуй далі», «Скажи навпаки»). З цією ж метою застосовується паличка-виручалочка. Добре, якщо поєднується розумова активність з руховою (можна запропонувати дітям імітувати політ та біг птаці, виконувати певне число стрибків, ударів та ін.).

Без задалегідь встановлених правил ігрова дія розгортається стихійно і дидактичні завдання можуть залишитися невиконаними. Тому правила гри визначаються вихователем до її початку і носять навчальний і організуючий характер. Спочатку пояснюється дітям ігрове завдання, а потім спосіб його виконання.

Навчальні правила спрямовані безпосередньо на організацію пізнавальної діяльності дітей, розкривають перед ними характер і спосіб виконання ігрових дій (розглянути предмети, порівняти їх за окремими ознаками, перевірити правильність відповіді, проявивши при цьому винахідливість, кмітливість).

Як правило, щоб підвищити активність дітей у грі і зберегти до неї тривалий інтерес, при її повторюваності дидактичні та ігрові завдання ускладнюються. Для цього педагогом використовується винесення нового ігрового матеріалу, введення додаткових ролей, заміна наочного дидактичного матеріалу на словесний і ін.

Керуючи дидактичною грою, вихователь повинен пам'ятати про добровільність участі в ній дітей. У цьому відношенні гра відкриває більші, у порівнянні з навчальною діяльністю, можливості для прояву ініціативи, творчого пошуку, виникнення з боку дітей запитань, пропозицій за змістом гри. Не можна примушувати дитину грати, можна тільки пробуджувати у неї бажання грати, створювати відповідний ігровий настрій і підтримувати його протягом гри.

У нових дидактичних іграх роль ведучого виконує педагог. В міру засвоєння ігор ця роль може доручатися добре підготовленим дітям, а вихователь непомітно виконує контролюючу функцію. Щоб дидактична гра увійшла в самостійний фонд ігрової діяльності, дитина повинна опанувати вміння пояснювати гру. Як і в будь-якій грі, діти домовляються, де і в що вони будуть грати, на свій розсуд об'єднуються в групи, здійснюють необхідні дії, вступаючи при цьому в ігрові та реальні відносини у відповідності до змісту та правил гри, а також до бажань її учасників.

Широко використовуються в самостійній діяльності дітей настільно-друковані ігри з правилами. Це ігри типу лото, мозаїка, доміно, парні і розрізні картинки, кубики і більш складні – шашки, шахи, ігри-головоломки. Пропонуючи ці ігри вперше, вихователь знайомить з їх назвою, виконанням ігрових дій, закріплює правила гри в спільній з дітьми діяльності. Цим самим педагог дає зразки виконання дій, вказує на неправильне виконання їх окремими учасниками, показуючи при цьому зразки контролю за діями партнера. Такий настільний матеріал характеризується великою

наочністю і барвистістю, в процесі гри з яким дитина може активно діяти, залучати до спільних дій однолітків.

Отже, щоб правильно підійти до реалізації завдань розумового виховання, необхідно глибоко знати закономірності розумового розвитку дитини. Саме в цьому напрямку працюють вчені психологи та педагоги. Вивчення вікових можливостей розумового розвитку дітей спрямоване на з'ясування закономірностей та особливостей розвитку здібностей дітей, пізнавальних інтересів, формування наочно-образного мислення дітей, передумов логічного мислення. На основі всіх виявлених закономірностей розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку визначається зміст і методи виховання розумової активності на різних етапах вікового становлення дитини.

Для оцінки ефективності і результативності педагогічної дії на процес розумового розвитку дошкільнят з використання системи дидактичних ігор як одного із засобів розумового виховання використовувався відповідний діагностичний матеріал. В дослідженні брали участь ті ж 32 дітей старшої групи. Нами були отримані наступні дані представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Емпіричні значення показників розумової активності

№ п/п	(КГ) «Бджілка» Прізвище, ім'я дитини	Показники розумової активності				
		Блок I		Блок II	Блок III	Оцінка в середньому
		Розвиток уваги	Розвиток пам'яті	Сприйма-ття, уява	Логічне мислення	
1.	Паюк Олександр	4	5	4	3	4
2.	Поліщук Артем	3	4	5	4	4
3.	Гись Ілля	4	4	4	4	4
4.	Голуб Назар	3	3	3	3	3
5.	Корнійчук Вероніка	5	4	4	3	4
6.	Максимук Лук'ян	5	5	5	5	5
7.	Іщук Вікторія	3	3	3	3	3
8.	Баран Владислава	4	4	4	4	4
9.	Гайдун Максим	5	4	3	4	4
10.	Мисенюк Данило	3	3	3	3	3
11.	Гетьман Єва	3	3	3	3	3
12.	Даниляк Іван	5	4	3	4	4
13.	Степанюк Анастасія	5	3	4	4	4
14.	Янович Віра	3	3	3	3	3

15.	Климчук Христина	4	4	3	5	4
16.	Хиць Ангеліна	5	5	3	3	4
17.	Волошина Валерія	4	4	4	4	4
	(ЕГ) «Ромашка»					
1.	Семенуха Арсен	5	5	5	5	5
2.	Дименко Назар	5	3	5	3	4
3.	Клод Аріна	3	3	3	3	3
4.	Федорук Яна	4	4	4	4	4
5.	Ігнатенко Арсен	5	4	4	3	4
6.	Шава Соломія	5	5	5	5	5
7.	Пархоменко Назар	5	5	5	5	5
8.	Романюк Злата	4	5	4	3	4
9.	Олексюк Артем	4	4	4	4	4
10.	Степанюк Олександр	5	5	5	5	5
11.	Степанюк Андрій	5	3	4	4	4
12.	Форостяк Мілана	5	5	5	5	5
13.	Ніколаєва Мілана	4	5	4	3	4
14.	Гречаник Данііл	4	5	3	4	4
15.	Демченко Вікторія	5	5	5	5	5

Аналіз отриманих результатів проілюстрував перевагу показників, що характеризують експериментальну групу. Для перевірки достовірності подібного висновку ми використали U-критерій Манна-Уїтні. За допомогою даного критерію встановлюється відмінність між вибірками.

Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : дошкільники експериментальної групи (ЕГ) не перевищують дошкільників контрольної групи (КГ) за рівнем розумової активності.

H_1 : дошкільники експериментальної групи (ЕГ) перевищують дошкільників контрольної групи (КГ) за рівнем розумової активності.

Таблиця 2.2

Ранжовані значення показників розумової активності

(КГ) «Бджілка»		(ЕГ) «Ромашка»	
Показники	Ранг	Показники	Ранг
5	29	5	29
4	16	5	29
4	16	5	29
4	16	5	29
4	16	5	29
4	16	5	29

4	16	4	16
4	16	4	16
4	16	4	16
4	16	4	16
4	16	4	16
4	16	4	16
3	3,5	4	16
3	3,5	4	16
3	3,5	3	3,5
3	3,5		
3	3,5		
Сума рангів	222,5	Сума рангів	305,5

Емпірична сума рангів $\sum R_{ie} = 222,5 + 305,5 = 528$;

Теоретична сума рангів $\sum R_{it} = \frac{N(N+1)}{2}$ \$;

тобто $\sum R_{it} = 32 * (32 + 1) / 2 = 528$; отже $\sum R_{ie} = \sum R_{it}$. Це свідчить про те, що ранжування вірне і ми можемо підрахувати емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_e = n_1 n_2 + \frac{(n_x + 1)}{2} - T_x;$$

Підставимо числові значення у попередню формулу:

$$U_e = 17 * 15 + 15 * 16 / 2 - 305,5 = 70$$

За таблицею знаходимо критичне значення критерію:

$U_k = 83$ на рівневі значимості $p = 0,05$

$$U_e < U_k$$

Отже, відкидаємо нульову гіпотезу H_0 , альтернативну H_1 приймаємо. Це означає, що дошкільники експериментальної групи (ЕГ) перевищують дошкільників контрольної групи (КГ) за рівнем розумової активності.

Наочно демонструє відмінності між групами класифікація оцінок за розподілом частот, що виглядає наступним чином:

(КГ) «Бджілка». Показники розумової активності:

Оцінка	Частота, f
5	1
4	11
3	5

(ЕГ) «Ромашка». Показники розумової активності:

Оцінка	Частота, f
5	6
4	8
3	1

Отже, ми бачимо з розподілу частот, що частота високих оцінок у експериментальній групі переважає частоту високих оцінок у контрольній групі.

Аналіз порівняльних результатів показав, що в розумовому розвитку дітей експериментальної групи сталися позитивні зміни в усіх рівневих показниках. Так, значно змінився в кращу сторону показник високого рівня з 2 дітей до 6 дітей, середнього рівня збільшився з 7 дітей до 8; низький рівень на початку роботи з дітьми складав 6 дітей – на кінець періоду роботи з виділеною групою дітей показник низького рівня знизився до відмітки 1 дитина – усе вищезазначене стосується загального показника розумового розвитку.

Наведені дані дають підстави стверджувати, що сталися значні зміни в плані сформованості пізнавальних процесів і є позитивна динаміка в їх розвитку. Відзначені якісні і кількісні перетворення в показниках.

Низький рівень – одна дитина. Середній рівень – зріс як в цілому за показниками сформованості пізнавальних процесів, так і в окремо взятих показниках (елементи логічного мислення). Високий рівень – зріс.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало підстави сформулювати такі загальні висновки:

1. Розумове виховання передбачає формування в дошкільників пізнавальних інтересів, накопичення різноманітних знань і вмінь, опанування мови. Розумове виховання дитини не можна розглядати у відриві від психічного розвитку, від багатства інтересів, почуттів, інших рис, що створюють її духовне обличчя. Пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, мова, уява) – складові частини будь-якої людської діяльності, вони дозволяють людині визначати задалегідь мету, плани і зміст майбутньої діяльності, програвати в уяві хід цієї діяльності, свої дії і поведінку, передбачати результати своїх дій та керувати ними у ході виконання.

До змісту виховного процесу дітей старшого дошкільного віку належить виховання розумової активності, розвиток інтелектуальних умінь і навичок, уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, допитливості і розумових здібностей.

2. Щоб реалізувати завдання розумового виховання, необхідно глибоко знати закономірності розумового розвитку дитини. Саме у цьому напрямку працюють вчені психологи та педагоги. Вивчення вікових можливостей розумового розвитку дітей спрямоване на з'ясування закономірностей та особливостей розвитку здібностей дітей, їх пізнавальних інтересів, формування наочно-образного мислення, передумов логічного мислення. На основі всіх виявлених закономірностей розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку визначається зміст і методи виховання розумової активності на різних етапах вікового становлення дитини.

Виховання розумової активності – це, перш за все, розвиток активної розумової діяльності дошкільників. Повноцінне розумове виховання відбувається тільки в педагогічно доцільній організації діяльності.

3. Використання дидактичної гри, в якій одночасно діють два начала: навчальне (пізнавальне) та ігрове (цікаве), зумовлене потребою пом'якшення переходу від однієї провідної діяльності до іншої, а також тим, що у процесі гри діти легше засвоюють знання, отримують уявлення про навколишній світ.

4. Суть методики використання дидактичних ігор у процесі розумового виховання дітей старшого дошкільного віку полягає в тому, що у дітей послідовно розширюються уявлення про окремі об'єкти оточуючого середовища, формується логічне мислення, вміння аналізувати, класифікувати та порівнювати. Провідною формою роботи виступає повсякденне спілкування вихователя з дітьми з використанням матеріалу дидактичних ігор. Розроблена методика використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності вимагає дотримання низки педагогічних умов, серед яких: використання дидактичних ігор у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань розумового виховання; використання наочності у процесі роботи з дидактичними іграми.

5. Аналіз результатів експерименту показав, що після проведеної роботи з розумового виховання, зокрема розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор, дітей з високим рівнем розумової активності в ЕГ стало 84%, у

КГ – 24%; із середнім рівнем в ЕГ – 16%, у КГ – 38%; низький рівень в ЕГ не виявлено, у КГ – 38%.

Отже, дослідно-експериментальним шляхом доведено ефективність використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують можливості використання дидактичних ігор на більш ранніх етапах розвитку дитини дошкільного віку (середній дошкільний вік), а також розширення спектру методів, які варто використовувати в роботі з дидактичними іграми, вивчення специфіки їх використання, враховуючи індивідуальні особливості дітей.

АНОТАЦІЯ

В роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку у дидактичній грі.

Робота аналізує теоретичні закономірності становлення та розвитку розумової активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор. Виявлені та обґрунтовані провідні педагогічні умови використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності. Важливим чинником у розв'язанні досліджуваної проблеми, є систематичне використання дидактичних ігор в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

У зміст виховного процесу дітей старшого дошкільного віку входить виховання розумової активності, розвиток інтелектуальних умінь і навичок, уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, допитливості і розумових здібностей.

Суть методики використання дидактичних ігор у процесі розумового виховання дітей старшого дошкільного віку полягає в тому, що у дітей послідовно розширюються уявлення про окремі об'єкти оточуючого середовища, формується логічне мислення, вміння аналізувати, класифікувати та порівнювати. Провідною формою роботи виступає повсякденне спілкування вихователя з дітьми з використанням матеріалу дидактичних ігор. Розроблена методика використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності вимагає дотримання низки педагогічних умов, серед яких: використання дидактичних ігор у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань розумового виховання; використання наочності у процесі роботи з

дидактичними іграми, чітка організаційна структура освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов. М. : Академический проект, 2004. 704 с.

2. *Артемова Л. В.* Вчися граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят : книга для вихователів дитячих садків та батьків. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.

3. Артемова Л. В. Моделі структур дидактичної гри та ігрових стосунків. *Дошкільнє виховання*. 2005. № 4. С. 6–7.

4. Венгер Л. А., Д'яченко О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : книга для воспитателя детского сада. М. : «Просвещение», 1989.

5. Її величність гра : теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / за ред. Г. С. Тарасенко. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009. 322 с.

6. *Нечиторук Н. І., Томей О. П.* Розвивальні ігри для дошкільників. Харків : Видавнича група «Основа», 2007. 192 с.

7. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

8. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Вибрані пед. твори : у 2 кн. / за ред. Є. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. Кн. 1. С. 171–258.

9. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Политиздат, 1960. 363 с.

10. Ядешко В.И., Сохина Ф.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для пед. училищ. М. : Просвещение, 1978. 416 с.

Information about the author:

Smoliuk Ivan Oleksandrovych

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

PROFESSIONAL SELF-EFFICACY IN THE FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

Tomashevs'ka I. P.

INTRODUCTION

In the progress of civilization, a special role has always belonged to active, creative individuals, who, having the ability to create innovations, have been the main drivers of human progress. The value of such people to a new level is raised in the third millennium – because in today's world the prosperity of any country directly depends on the ability of creative members of society who have a wide range of interests, can realize their own potential, whose activities ensure the development of society as a whole.

Modern society is becoming more person-oriented. Individual personal development is declared to be a major prerequisite for social and economic progress. “That's why the high-priority areas in the XXI century, – rightly stresses academician V.Kremen, – have become a science as an area that produces new knowledge, and education as an area that makes knowledge a person's value, and above all, provides an individual persons' development rights” [4, p. 5].

In the context of this statement, one of the conceptual and defining provisions of renewal of modern higher pedagogical education is the training of future professionals ready for continuous professional self-development, creating conditions for professional development and stimulating the desire for effective self-realization.

Self-efficacy of a teacher of preschool education is a main aspect in the effectiveness of educational activity in all its forms and determining factor in the formation of facilitative competence of future teachers of preschool education.

1. The genesis of formation of professional self-efficacy of a preschool education specialist

The competence approach to professional education of future professionals in the field of preschool education and personal development issues, exploring the pedagogical self-efficacy problem is rather relevant. Today, more than ever, society needs highly efficient citizens, able to properly assess results of their performance (including professional) and their own capabilities.

Professional competence of preschool education includes also their ability to easily guide in the flow of scientific information, create authors training programs, implement innovative educational technologies. At the same time a creative approach to solving teaching tasks demands from students to master the methods of conducting educational research, to be aware of the methodology and logic of scientific research and so on. Therefore one of the important aspects of preparing future professionals in the field of preschool education to educational activities is the development of their scientific-and-pedagogical self-efficacy.

Founded in social cognitive theory of Albert Bandura [15], teachers' self-efficacy beliefs have been repeatedly associated with positive teaching behaviours and student outcomes. However, teacher efficacy has developed a storied history regarding construct validity and measurement integrity. Study of teacher efficacy now stands on the verge of maturity, but such developmental growth will likely be contingent on development of strong theoretical models and effective instrumentation to assess theoretical constructs.

The modern model of reforming the educational process in higher educational establishments of Ukraine provides for the effective ways searching to train future professionals in the field of preschool education. The introduction of a competency-based approach to the system of higher pedagogical education, provided by the state standard of specialty "Preschool education", meets current trends in modernization and reform of higher education in Ukraine.

It is aimed, first of all, at improving the effectiveness of training of preschool education in the context of integration into the European educational space.

Current trends in the reforming of the preschool field focus on training competitive future educators of preschool education, the formation of a creative and competent personality with a high humanitarian culture, humanistic worldview, deep moral values and active citizenship.

The modern competence approach in higher education puts forward new requirements for the professional and personal qualities of future professionals. The subjective attitude to the performed work and its results is realized in the individual's access to their internal resources, which is the potential for development, opportunities to choose and build a certain strategy of activity, communication and behavior.

One of the principles of the competence approach is the continuity of education, which opens the possibility for constant deepening of general and professional training of future teachers, achieving integrity and continuity in teaching and education.

At the same time, scientists note O. Bondarchuk [2], that the very idea of self-competence, and not in skills and abilities themselves, perform as a necessary motivational condition that determines the behavior of the individual and determines the degree of persistence and perseverance in mastering, and subsequently in performing specific professional actions.

Taking into account the dynamic economic and social changes, it becomes clear that the competitiveness of pedagogical education, his professionalism is measured not only by the amount of professional knowledge and skills, but also the formation of a number of personal characteristics – initiative, flexibility, mobility, confidence, self-esteem, self-efficacy.

In his scientific research, scientist O. Semenov [11] emphasizes the need not to form a specialist in the field of preschool education with competencies that meet the challenges of today. The market of educational services needs an emotionally stable, highly qualified specialist who has techniques of self-improvement, self-development and self-efficacy, able to overcome contradictions in the process of education and spiritual development of preschool children, has the ability to create a safe and comfortable educational environment.

According to I. Haletska [3], the priority criteria of a teacher's readiness for such work are his/her high intellectual level, ability to master, accumulate and effectively apply innovative educational technologies in pedagogical activity, realizing his own creative potential.

In our opinion, the attempt to solve this problem may be based on a rethinking, developed in detail in domestic psychology, the problem of professional self-consciousness of the specialist I.Makarenko [8], interpreted from other positions, namely – through the study of self-efficacy in professional activities.

In scientific research, both domestic and foreign scientists, the concept of self-efficacy is considered, which determines the defining possibility of becoming a person as an active subject of his life, able to adequately assess their capabilities, abilities and resources, achieving the most acceptable results in professional and pedagogical activities.

In the context of this aspect, the purpose of higher pedagogical education in Ukraine is not only the acquisition of fundamental professional knowledge by future professionals, but also the formation of their readiness for further professional and personal self-development and self-realization.

The scientific substantiation of the concept of “self-efficacy” was first carried out by the famous American psychologist Albert Bandura – one of the leading representatives of the socio-cognitive direction of modern world

psychology. The socio-cognitive theory developed by A. Bandura [16] is named because it emphasizes personal cognitive factors. According to socio-cognitive theory, behavioral response is not an automatic response to external stimuli, responses to stimuli are activated by the individual.

Central to Bandura's framework is his concept of self-efficacy. Bandura's aspirations about self-efficacy were grand, as reflected in the title of his 1977 article "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change." In this seminal work, A. Bandura [15] defined self-efficacy as "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments".

A. Bandura proposed that because self-efficacy beliefs were explicitly self-referent in nature and directed toward perceived abilities given specific tasks, they were powerful predictors of behaviour. The research literature has supported this proposition. Research has linked efficacy to a variety of clinical issues such as phobias (Bandura, 1983), addiction (Marlatt, Baer, & Quigley, 1995), depression (Davis & Yates, 1982), and smoking behaviour (Garcia, Schmitz, & Doerfler, 1990). Educationally, self-efficacy beliefs are related to academic performance and self-regulated learning (cf. Hackett, 1995; Pajares, 1996; Schunk, 1991; Zimmerman, 1995). Although a number of studies have investigated self-efficacy in different subject matters, little research has been conducted to explore the perceived efficacy of pre-service secondary school teachers.

Understanding teachers' perceptions and beliefs is important because teachers, heavily involved in various teaching and learning processes, are practitioners of educational principles and theories. Teachers have a primary role in determining what is needed or what would work best with their students. Findings from research on teachers' perceptions and beliefs indicate that these perceptions and beliefs not only have considerable influence on their instructional practices and classroom behaviour but also are related to their students' achievement.

A. Bandura [15, p.27], understands self-efficacy as an individual's awareness of their ability to cope with specific tasks and situations and determine the strategy and manner of their behavior. Self-efficacy is interpreted by him as a cognitive mechanism by which the individual regulates their behavior. At the same time, self-efficacy reflects a person's personal belief that he or she has the necessary abilities for a certain type of activity and promotes the development of motivation.

In the context of the general theory of behavior change, the researcher interprets self-efficacy as "the efficacy expectation acts as a belief that the individual is able to successfully perform the behavior necessary to achieve the expected results".

The concept of “efficacy expectation” and “outcome expectation” was distinguished, because, according to A. Bandura, a person may know that certain actions are followed by a corresponding result, but do not believe in their own abilities perform these steps.

A person’s self-confidence in his/her own efficacy, as noted by A. Bandura [16, p. 37], affects the level of persistence of the subject in performing certain activities: persistence will be high if confidence is stable, and low if a person is unsure of their own effectiveness.

To understand the concept of self-efficacy, the following principles of the theory of personality are important (D. Shaposhnyk [12, p. 303]):

1) the person – is not only the object of social influence, but also an active subject of behavior and activity;

2) the impact on the human environment is largely determined by its behavior, cognitive processes and ability to self-regulation, that is internal determinants;

3) the human behavior is situation-specific, so it has not a single, but a multiple self-concept, and one or another dependences take the floor, depending on the situation. Due to this, the notion of some global self-concept is unproductive;

4) ideas about themselves, formed in a person on the basis of self-acceptance and self-esteem, perform a regulatory function, through which she is able to independently build strategies for their activities and their own development, to manage their own lives.

Thus, A. Bandura [16] emphasizes that self-efficacy has two important features. On the one hand, it is not a personal feature, but a judgment of the subject about their ability to perform certain activities; on the other hand, is not a global, but a specific feature.

In foreign psychology of considerable scientific interest are the study of the mechanisms of self-efficacy.

At the same time, A. Bandura and his followers believe that self-efficacy has an impact on various motivational characteristics, in particular, such as the choice of goals, persistence, effort, as well as emotions and overcoming difficulties.

It is emphasized that people with high self-efficacy set adequate goals of moderately high level of complexity. At the same time, people with an equivalent level of ability, but with low self-efficacy, choose goals of reduced complexity.

The idea of one’s own efficacy also influences the choice of activity. Students with high self-efficacy are willing to choose difficult tasks, while their peers with low self-efficacy tend to avoid difficulties.

Increasing the level of self-efficacy promotes the development of interest in the activity. Thus, the study of O. Muzyka [9] showed that students' perception of their own self-efficacy in solving mathematical problems leads to enthusiasm in performing this type of task.

Developing of self-efficacy beliefs as a key component of human motivation and behavior is an extra actual problem nowadays. It touches all the aspects of human functioning, including professional areas. In the present article we're going to present the peculiarities of developing scientific-and-pedagogical self-efficacy of students, members of scientific-and-pedagogical society Lesya Ukrainka Volyn National University.

Confidence in self-efficacy also affects the ability to cope with various life difficulties, frustrations and stresses. N. Lipinska [7] describes the relationship of self-efficacy with motivation and success as follows: successful, innovative, friendly, not anxious, not bored, as well as social reformers are optimistic about their personal effectiveness in being able to influence the events of their own lives.

T. Kremeshna [5, p. 75] believes that self-efficacy can and should be developed, especially in the course of human accumulation of experience of successful actions and observation of the success of others. In particular, as sources of self-efficacy A. Bandura identified four groups of factors: personal experience of achievement, indirect experience, verbal persuasion and psychophysiological state, which will be discussed in detail below.

In turn, setting adequate goals helps to strengthen self-efficacy in the process of achieving them.

The problem of self-efficacy as a factor in optimizing students' learning activities is revealed in a number of scientific studies in both domestic and foreign research (V. Bondar, I. Makarenko, O. Muzyka, D. Shaposhnyk, K. Multon, S. Brown & R. Lent, L. Soodak & D. Podell [1, 8, 10, 12, 18, 20])

2. Structural analysis of professional self-efficacy of preschool education specialists

O. Bondarchuk [2, p. 59], the author of social cognitive theory, determined self-efficacy as people's judgments of their capabilities to produce designated levels of performance. Considering this, *scientific-and-educational self-efficacy of pre-service secondary school teachers* is defined as *their beliefs that they are capable to produce successfully designated levels of scientific-and-educational performance in the educational area..*

According to social cognitive theory, people are more likely to perform tasks they are capable of accomplishing and are less likely to engage in tasks in which they feel competent. Students' beliefs about their competencies in given domain affect:

- the choices they make;
- the effort they put forth;
- their inclinations to persist at certain tasks;
- their resiliency in face of failure

The self-efficacy beliefs that future professionals in the field of preschool education hold influence the choices they make, the amount of effort they expend, their resilience to encountered hardships, their persistence in the face of adversity, the anxiety they experience, and the level of success they ultimately achieve while conducting educational researchers. Individuals with strong self-efficacy beliefs work harder and persist longer when they encounter difficulties than those who doubt their capabilities. Results from research on self-efficacy beliefs indicate that these judgments of personal competence are often stronger predictors of behavior than are prior accomplishments, skill, or knowledge (I. Haletska, N. Lipinska, D. Shaposhnyk, D N K.Multon, S.Brown, & R.Lent; F. Pajares [3, 7, 12, 18, 19]).

Thus, knowing the perceptions and beliefs of teachers enables one to make predictions about teaching and assessment practices in classrooms.

Teachers' beliefs about their own effectiveness, known as teacher efficacy, underlie many important instructional decisions which ultimately shape students' educational experiences. Teacher efficacy is believed to be strongly linked to teaching practices and student learning outcomes.

The task of creating environments conducive to learning rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers. Evidence indicates that classroom atmospheres are partly determined by teachers' beliefs in their instructional efficacy.

The literature widely documents the pervasive influence of self-efficacy beliefs and corroborates social cognitive theory that places these beliefs at the roots of human agency (A. Bandura [15]).

Professionals in the field of preschool education sense of efficacy can potentially influence both the kind of environment that they create as well as the various instructional practices introduced in the classroom (A.Bandura). Furthermore, teachers with a high sense of self-efficacy are confident that even the most difficult students can be reached if they exert extra effort; teachers with lower self-efficacy, on the other hand, feel a sense of helplessness when it comes to dealing with difficult and unmotivated students.

G. Shudlik, V. Shudlik [13] found that teachers, who have a high sense of instructional efficacy devote more classroom time to academic learning, provide students who have difficulty learning with the help they need to succeed, and praise them for their accomplishments. In contrast, teachers who have a low sense of instructional efficacy spend more time on non-academic pastimes, readily give up on students if they do not get quick results, and criticize them for their failures.

As L. Soodak and D. Podell [2, p. 217] reported, teachers' sense of personal efficacy affects their orientation toward the educational process as well as their specific instructional practices. Those who have a low sense of instructional efficacy favour a custodial orientation that relies heavily on extrinsic inducements and negative sanctions to get students to study.

Teachers who believe strongly in their instructional efficacy support development of students' intrinsic interests and academic self-directedness.

Thus, teachers who believe strongly in their instructional efficacy create mastery experiences for their students. Those beset by self-doubts construct classroom environments that are likely to undermine students' sense of efficacy and cognitive development.

Thus, in the paper of N. Lipinska [7] the connection between self-efficacy and success of real activity is experimentally proved. For example, academic self-efficacy in adolescents has been found to be positively associated with academic performance and subjective school well-being, and social self-efficacy correlates with social performance.

A. Bandura [16] hypothesized that individuals obtain information about their self-efficacy in four ways. According to this statement we consider that future preschool education teachers form their self-efficacy perceptions by interpreting information from four sources. A Bandurahas argued hat the most important source of information comes from the interpreted results of one's past performance, which he called *mastery experiences*. Authentic mastery of a given task can create a strong sense of efficacy to accomplish similar tasks in the future. Alternatively, repeated failure can lower efficacy perceptions, especially when such failures occur early in the course of events and cannot be attributed to lack of effort or external circumstances. Continued success, on the other hand, can create hardy efficacy beliefs that occasional failures are unlikely to undermine. That means that students' own performances affect their pedagogical-and-scientific self-efficacy: students who successfully frame research questions, for example, will feel more confident when again asked to frame research questions.

The second source of self-efficacy information is the *vicarious experience* that individuals undergo when they observe others performing tasks.

Observing the successes and failures of others perceived as similar in capability contributes to individuals' beliefs of their own capabilities. The behavior of models is particularly influential, and this is a prominent area of research in the study of self-efficacy. In situations in which individuals have had little experience with which to form a judgment of their competence in a particular area, models are especially informative. So, future secondary school teachers' vicarious experiences affect their pedagogical-and-scientific self-efficacy: when a student sees a peer successfully conduct a small-scale investigation, she may feel more confident when asked to conduct a small-scale investigation herself.

Beliefs of personal competence are also influenced by the *verbal persuasions* one receives. Verbal messages and social encouragement help individuals to exert the extra effort and maintain the persistence required to succeed, resulting in the continued development of skills and of personal efficacy. However, verbally convincing people that they are indeed capable of accomplishing a particular task is hypothesized to have the greatest effect on those who already believe themselves capable.

Of course, messages can also work to undermine efficacy beliefs when used to convince people that they lack capabilities. For example, when women receive social messages that they do not belong in a male-dominated field such as mathematics, they may be especially vulnerable to believing that they are not, and cannot be, competent in that area. It is important to keep in mind Bandura's caution that verbal persuasions can more easily undermine efficacy beliefs than strengthen them. It becomes obvious that students' scientific-and-pedagogical self-efficacy can be affected by others' verbal persuasion: a teacher may persuade a student that she can successfully present research-based evidence and argument, and thus she approaches the next presenting task confidently.

Individuals look to their *physical and emotional states* as a fourth source of information about their capabilities. Stress and tension are often interpreted as indicators of susceptibility to failure, and one's mood can also have a pronounced effect on self-efficacy beliefs. Typically, optimism and a positive mood enhance efficacy beliefs, whereas depression, despair, or a sense of despondency diminishes them. In other words, a student's confidence in approaching a researching task inversely depends on his level of anxiety induced by that assignment.

All of these experiences can affect students' scientific-and-pedagogical self-efficacy either positively or negatively.

Recall this one prominent theme to emerge from the narratives was that, just as important as it was for the future professionals in the field of preschool education, to believe in themselves, it was also important that others believed in them.

A. Bandura has suggested that the “self-affirming beliefs of others promote development of skills and a sense of personal efficacy” [16, p. 101]. This is reminiscent of cooley’s metaphor of the looking-glass self the idea that individuals’ self-conceptions are, in part, formed as a result of their perceptions of how other people perceive them. That is, the perceptions and judgments of others act as mirrors through which individuals view and define their own self-beliefs. This conception has become the basis for organization of student scientific-and-pedagogical society Lesya Ukrainka Volyn National University.

The training program for students, the members of scientific-and-educational association, contains two functional vectors, such as: theoretical vector and practical activity vector.

Thus, the theoretical vector provides theoretical training of future teachers (knowledge of scientific methods of educational research and their classification, especially the use of empirical methods of scientific and educational research, projective techniques of conducting the research, etc.).

Practical activity vector of the association functioning is aimed to coordinate the research sections of society on the principle of integration training courses, scientific and educational activities of students, future secondary school teachers.

The main objectives of student scientific-and-educational association functioning in the context of developing future professionals in the field of preschool education self-efficacy were to help students:

- to become familiar with an appropriate range of intellectual and methodological traditions within the field;
- to become skilled and critical readers of educational research;
- to develop in-depth knowledge in depth of some substantive area of education and educational research;
- to develop their capacity to frame research questions and devise appropriate research designs;
- to develop confidence in using a range of both qualitative and quantitative approaches to gathering, analyzing and interpreting evidence;
- to develop skills in using a range of technologies assisting data collection and data analysis;
- to develop their skills in presenting research-based evidence and argument;

– to gain practical experience of educational research through conducting a small-scale investigation.

Considering scientific interests of educational association members and their preferred topics of scientific and educational researches, the functioning of the Society was organized under the relevant sections (Pedagogy section, Psychology section, Correctional Education section, Information Technology in Education section, section of specific techniques of teaching and others). Implementation of practical and activity vector is performed by discussing the results of students' scientific and educational researches at scientific conferences, forums, seminars (inter-regional, national, international) and others.

O. Krevska [6] has also identified that self-efficacy is an important prerequisite for adaptation of students to study in higher education institutions.

In particular, belarusian researcher I. Makarenko [8] found that the cognitive crisis in the didactic adaptation of first-year students is characterized by a significant loss of faith in the ability of boys and girls to successfully perform educational and professional tasks.

In the context of the professionalization of subjects in higher education, self-efficacy is an important condition for the success of students' research and learning activities. In particular, in the study of O. Fast [14] we find an essence characteristic of a separate type of self-efficacy – educational self-efficacy («cognitive self-efficacy»), which according to the researcher, depends on many factors and conditions, among which the needs, motives and aims of the individual are dominant.

In pedagogical scientific studies «self-efficacy» is a new enough scientific category and most often interpreted through the relation of generic concepts: effectiveness – success – efficacy.

Based on scientific research D. Shaposhnyk [12, p. 303], three main functions of self-efficacy as a personal quality goal can be distinguished:

- self-assessment function, that provides identification and self-diagnosis of the ability to productively solve of certain tasks;
- self-control function that provides support of motivation in the process of solving tasks;
- self-support function that provides emotional protection in the process of solving tasks and after receiving the result.

The implementation of these functions ensures the formation of self-efficacy components. It is worth noting that the components of self-efficacy are determined and justified in the scientific works of I. Makarenko [8].

The researcher identifies the following components in the structure of self-efficacy:

- cognitive-reflexive (formed by a system of professional knowledge about oneself and about one's professionally important qualities, which are part of the professional «I-Concept»);

- emotionally evaluative (a set of self-assessments, as a result of the reflection of the professionally important qualities that you have and their comparison with the qualities of an «ideal specialist», on the basis of which an emotional and value attitude towards yourself as a professional is formed;

- regulatory behaviour (presented as a level of claims in the professional sphere, manifested in the desire to realize itself as a professional).

The key to the concept of self-efficacy is the idea that belief in one's ability to cope with a certain activity. It is a necessary motivational condition. The attractiveness of the result and the belief in the positive result (expectation of the result) are not enough to activate the motivation of the subject.

The key determinant of human behavior is self-efficacy, which is interpreted as «the judgment of people about their ability to organize and perform the sequence of actions. It is necessary to achieve previously established prototypes of activity results».

In other words, self-efficacy is how a person feels competent carrying out a particular activity.

However, self-efficacy is not a judgement of value, and it is not a perception of oneself or an assessment of oneself, it is a judgment of the degree of confidence in the success of certain professional tasks performed by a particular activity.

Self-efficacy answers the question: can or cannot I do this? The difference here, according to A. Bandura, is not only semantic. Self-efficacy is a powerful predictor (ang. prediction – prediction, prediction) of behavior.

Of course, in order to assess one's effectiveness, one must have a sense of oneself, one's qualities, abilities, knowledge and skills; it should assess how they are developed or formed in comparison with the necessary and personal standards. Thus, self-efficacy is based on self-perception and self-assessment but is not identified with them.

According to A. Bandura's theory, self-efficacy is formed during lifetime under the influence of various factors. A. Bandura has highlighted four main sources of information about his own effectiveness – these are

personal experience of achievements in activities, indirect, or alien experience and verbal beliefs.

Personal experience of achievements has the greatest influence on self-efficacy. Success, especially when achieved on its own and through effort, helps a person to believe in his ability to achieve even greater results and protects against destructive reactions to failures. In addition, self-efficacy, achieved through personal experience is usually generalized and transferred to all types of professional and non-professional activities. A. Bandura notes that the development of self-efficacy requires experience in overcoming difficulties through persistent efforts, and a person must perceive success closely related to his efforts.

The second important source of self-efficacy is indirect experience. Observing how other people successfully cope with different tasks, the individual is convinced that he can also improve the results of his activity. At the same time, if the experience of others is unsuccessful, the self-efficacy of the individual may decrease.

The indirect experience is especially effective when a person observes the close abilities and capabilities of people (living models).

Self-efficacy is best formed by imitating several different models at once, which repeatedly and successfully carry out certain life tasks.

Verbal beliefs is the simplest and most accessible way to develop self-efficacy. The most common forms of beliefs are suggestion, persuasion, feedback and self-suggestion. The effectiveness of verbal beliefs is not as high as other sources. A. Bandura argues that the effect of beliefs is rather weak and short-lived, and in some cases it can also have a negative impact. For example, trying to convince a person that he needs to make efforts to achieve the result is more likely to reduce than increase self-efficacy.

Self-efficacy is the result, not the actual process of developing a particular judgment about the ability to cope with a particular activity. This is the basic difference between self-efficacy and reflection, which is a process included in self-regulation and permeates all components of self-consciousness.

Based on the synthesis of the main scientific approaches of foreign and domestic scientists in understanding the essence of the phenomenon of self-efficacy, «pedagogical self-efficacy», as O. Fast [14] noted in his scientific research, defined as a systemically complex of personal and professional characteristics which is manifested in the readiness and ability of the teacher to mobilize a set of personal qualities, qualification knowledge, skills and methodological skills in order to achieve optimal results in pedagogical activity.

In the educational process, the concept of pedagogical self-efficacy interacts (and therefore is significantly transformed) with other concepts characteristic of this process, such as the purpose of vocational training, system, structure, methods, forms, means, etc. There is a complex hierarchy of basic concepts that explain and theoretically ensure the existence, movement and development of a system aimed at forming a given quality.

Thus, it is advisable to structure pedagogical self-efficacy based on an understanding of the systemic nature of this concept. Being an integral personal education, the pedagogical self-efficacy of a future specialist in the field of preschool education depends on the development of personal qualities and their subjective value.

G. Shudlik, V. Shudlik [13, p. 179] singles out such qualities of the personality as values: tolerance, sensitivity (care), honesty, cheerfulness, performance (discipline), high expectations, intolerance to shortcomings, self-checking, rationalism (logical thinking), responsibility (sense of duty), politeness, education, broadmindedness, courage to stand up for an opinion, firm will (ability to insist on one's own), efficiency in business.

We believe that for the productive professional training of future pre-school teachers for self-effective professional activity, it is important to form an axiological worldview of students based on the above analyzed personal and professional values.

The results of the research show that self-efficacy influences the attitudes and behaviour of students, their psychological well-being and is a guarantee their success in the learning process and thus their readiness for future vocational training.

In studying this problem, the correlation of the level of self-efficacy in the subject activity was established with separate objective and subjective indicators characterizing the individual results of the process of forming the readiness of future pre-school teachers for professional activity.

Self-efficacy is a holistic, multi-component, dynamic personality education. It is a systemic phenomenon that is clearly structured and performs certain functions in the process of professionalizing the student.

In this context, it is necessary to substantiate the structural elements of self-efficacy and their development in preparing students for future professional activities while studying at university.

Thus, self-efficacy in subject activities is a self-assessment of the readiness of future pre-school student for pedagogical activity. It is the conscious choice by students of future activity and their idea that the acquired knowledge, abilities, skills and also the pedagogical experience

gained in the process of higher education, they will be able to successfully apply in future professional activity.

The student readiness includes motives for behavior and goals, which he sets himself, and attitude to future vocational and pedagogical activities.

In addition, it is the basis for persuading students to choose a strategies and tactics of behavior in accordance with specific pedagogical tasks or situations. A high level of activity readiness is usually correlated with objectively achieved success in the educational process.

The activity readiness of future pre-school teacher includes the following components to determine its successful professionalization:

- cognitive (knowledge, abilities, skills and also experience of pedagogical activity, the receiving students in the process of higher education will be able successfully to apply in future professional activity);

- motivational and value (values, interest in the chosen specialty, motivation of educational and cognitive activity, including motivation to achieve and belief in its self-efficacy);

- regulatory behaviour (presence of goals, desire for success, efforts spent on its achievement, self-government, self-control and self-regulation).

Self-efficacy in communication provides a self-assessment of the communicative readiness of the future pre-school education specialist.

Self-efficacy indicates that a student – a future specialist has the potential and experience to be competent in pedagogical communication, combined with the confidence that he will be able to effectively realize communicative competences in situations of interaction with preschoolers, parents, colleagues.

The presence of self-efficacy in communication (communicative competences) provides an opportunity for future specialists to be socially adapted, to establish successful contacts and interact with preschoolers, to be confident in themselves.

The communicative competence of future pre-school education specialist provides knowledge, abilities, skills and also the acquired practical experience which can be applied successfully in the process of interaction with other people, and includes such components as:

- knowledge of the strategies and tactics of constructive communication;

- verbal and non-verbal communication skills;

- the ability to understand and influence other people;

- ability to control yourself;

– ability to organize the work of members of the team, maintain good relations in the team, avoid destructive conflicts.

In the study of self-efficacy, the F. Pajares [19] approach is, in our opinion, productive. In his scientific research proposes to introduce the concept of personal self-efficacy as a combination of the subject's perceptions of his or her professional qualities and confidence, that in professional situations he or she will be able to update and use competently, as a special tool, a complex set of available qualities, ensuring the success of the tasks.

Personal self-efficacy is always recognized by a person, that is, a phenomenon of personality self-consciousness.

Self-awareness plays the leading role in the inner world of the future specialist and scientists define it as a conscious cognitive perception and evaluation of the individual himself and thoughts about himself.

Self-awareness is used to organize own professional activities, to relate to others and communicate with them. Self-awareness is a complex process of self-esteem and self-knowledge, developed in time, integrating the inner world of a man with the external experience of the whole mankind, aimed at regulating behavior and activities of a person himself, simultaneously helps to construct his own integrity "I".

Self-awareness is an image of oneself and an attitude towards others. Thus, self-efficacy is a holistic, multicomponent, dynamic formation of the personality, which integrates activity, personal and communicative characteristics. It is a systemic phenomenon that has its own structure and performs certain functions in the process of teaching a student to become a specialist in his future profession.

According to A. Bandura's [3] theory, self-efficacy is formed within life under the influence of various factors. The scientist identified four main sources of information about his own achievements – in activities, indirect or foreign experience, verbal beliefs, emotional and physiological state.

In this work we'll analyze the possibilities of the influence of these factors on the development of pedagogical self-efficacy of future preschool specialists.

The results of A. Bandura's [15] research prove that personal experience of achievements as a factor in the development of self-efficacy has greatest impact on this integrative education. Success, especially achieved on one's own with increased efforts, helps an individual to believe in his ability to achieve the desired results and protects from destructive reactions to failure. The level of self-efficacy increases depending on the complexity of the task – the more complex it is, the stronger the self-efficacy is. Self-efficacy requires experience of

overcoming difficulties through hard work, and one must perceive success as a phenomenon associated with one's own efforts.

A. Bandura claims that the most important factor of self-efficacy is experience of successes in past and failures to achieve the desired results.

Furthermore, successful actions increase self-efficacy, while failures can lower it. In view of the comments, we think that:

- successful completion of the task increases self-efficacy in direct dependence on its fulfillment ;

- success achieved on its own has a greater impact than what is achieved without anybody's help;

- when a person does a task without any effort and fails, it will not reduce his self-efficacy as much as when he made every effort and did not achieve the desired result;

- when a person was in a state of emotional stress, it will have less effect on his self-efficacy than when his emotional state was normal;

- failures at an age when a person already has formed ideas about self-efficacy do not work as much as the failure experienced at an early stage;

- accidental failures do not have a great impact on self-efficacy, especially in people who are confident in success.

D. Shaposhnyk [12] in this regard noted that the synthesis of theoretical knowledge with practical experience refers to one of the most important conditions of the formation of a man as a subject of his activity and the constant improvement of his skills in a particular field.

At the same time, the developing potential of the teaching process in a higher pedagogical institution provides an opportunity for future preschool specialists to gain pedagogical and professional experience in stages . In particular, at the initial stage of professionalization (1-2 years of study) future teachers gain primary pedagogical experience through its replacement.

D. Schunk [21, p. 209] define pedagogical practice as a synthesizing link between the student's theoretical training and his future pedagogical activity. Scientists emphasize that in pedagogical practice not only the theoretical and practical preparation of the student for independent work is tested, but also many opportunities to ensure the development of the creative potential of the future teacher's personality are created.

According to A. Bandura's theory, professional and verbal stimuli are also important factors in the formation of pedagogical self-efficacy of the future preschool teacher, one of the main tasks is to convince the individual to achieve this goal on his own. After all, the teacher in the educational process is not only an organizer of cognitive, labour and other activities, but also a leader of the communication process.

At the same time, future preschool teachers should be taught to conduct self-effective activities professionally in the process of teaching. It should be taken into account that the effectiveness of verbal beliefs is not so high in comparison with other sources of self-efficacy.

The emotional modality of professional and pedagogical situations is also an important factor in the formation of pedagogical self-efficacy of future preschool teachers. Socio-cognitive theory states that by receiving physiological feedback from one's body, one can obtain information about one's level of ability. If you feel calm, uplifting and are ready to actions, self-efficacy increases, while anxiety, stiffness, inhibition or fear work in reverse.

In this aspect, the humanistic orientation of the personality of teachers who train future specialists for work in kindergartens is relevant.

In scientific research, T. Kremeshna [5] understands this concept as an attitude to the pupil as the highest value, recognition of his right to freedom and happiness, free development of his abilities. The researcher notes that self-belief in a person can be strengthened not only when his positive qualities are perceived and evaluated, but also the personality as a whole, that is, when he is loved, his dignity is respected, and humanity is shown. Simultaneously, T. Kremeshna emphasizes that humanism is not an absolute simplification and obedience to human imperfection. Comprehensive and understandable demands should be set by the educator for the pupil to develop himself and his influence should be of humanistic, not authoritarian nature.

That is why in modern didactics researchers think that effective learning is possible only when the external influence of the teacher causes a positive reaction in the individual (attitudes, emotions) that stimulates his own activity for self-improvement.

Thus, providing a positive emotional atmosphere in solving educational and professional tasks and this will have an indirect impact on the formation of pedagogical self-efficacy also through the development of cognitive interests of future preschool professionals.

Thus, in particular, O. Muzyka O. [10, p. 87] notes: «Positive emotion, like a shadow, accompanies interest, it is an accurate signal that the activity is pleasant to us and brings pleasure».

The algorithmic beginning of the causal chain of emotional uplifting – pedagogical self-efficacy is provided by, according to researcher O. Fast [14], a key link – the situation of success.

In psychology, the notion is known –as «the effect of the warming radiance of success». A person who experiences an emotional upswing seems to infect others with success because he asserts himself and achieves more than he expected. In such a way the individual receives new

arguments to improve his perceptions of their effectiveness. And if the «bacillus» of success infects the team, the effect can be impressive.

The analysis of scientific psychological and pedagogical literature allowed us to conclude that self-knowledge, reflection, self-esteem, self-regulation are the main components of the formation of pedagogical self-efficacy of future preschool teachers. Volitional sphere, which regulates the behavior and activities of the student in the process of forming pedagogical self-efficacy is one of the leading components.

Will activates the activity of the personality of the future preschool teacher in accordance with his professional guidelines, tasks and motives for teaching.

Pedagogical self-efficacy, according to T. Kremeshna [5], also needs such an important stimulus as self-esteem, self-respect, the desire to become better today on the path to mastering pedagogical activities than yesterday.

Self-knowledge as a future preschool teacher is the initial stage on the way to mastering pedagogical self-efficacy, which involves learning their professional abilities and properties, values, professional intentions, leading motives and motivations for teaching, features of cognition (feelings, perception, memory, attention, thinking, speech, etc.).

Thanks to self-knowledge, the student has the opportunity to determine what success he can achieve in teaching, as well as to analyze opportunities to improve his pedagogical self-efficacy.

Recognition of oneself as a preschool teacher and improvement of pedagogical self-efficacy can be carried out through reflection, which involves the analysis and evaluation by the student his professional qualities, actions. Based on these processes of self-knowledge, the future specialist can restructure and adjust his assessments, attitudes, positions, «constructing» himself as the most effective preschool specialist.

Self-assessment of future preschool teacher their own personal and professional qualities on the basis of comparison with the standard and other students, plays an important role in the development of pedagogical self-efficacy, acting as a regulator of behavior and influencing on the level of research.

CONCLUSION

Thus, pedagogical self-efficacy is seen as the main determinant that reveals the internal resources of future professionals in the field of preschool education, increasing the potential for self-affirmation in professional and pedagogical activities and life in general. Self-efficacy provides many choices for actions and allows to build an effective strategy

of behavior in different communicative situations. Self-efficacy is not a situational characteristic of a personality. Having high self-efficacy, the teacher has the ability to realize their inner potential as productively as possible, to develop himself as a holistic harmonious personality in any direction, while maintaining physical and mental health.

Such understanding of the phenomenon of self-efficacy allows us to organize the teaching process in higher education productively and use modern psychological and pedagogical technologies in order to train future professionals effectively in preschool education.

The results of the study demonstrate that the concept of self-efficacy has significant scientific value. The research has thrown up a few issues in need for further investigation. Firstly, a natural progression of this work is to examine and include this term into new theoretical and methodological contexts. Secondly, it is recommended that further research be undertaken to explore further development and substantiation of concept of self-efficacy in the professional activities of preschool teachers, as well as identifying psychological and pedagogical conditions for its formation in higher education.

SUMMARY

The meaning of forming the pedagogical self-efficacy in the context of European integration, analyzing the influence of the professional self-efficacy of the teacher on his self-regulatory and all kinds of work varieties when studying the students with the purpose of forming the pedagogical self-efficacy of the future of pedagogical preschool education of the European rate are investigated in this article.

The concept of occupational self-efficacy addresses this point and self-efficacy is understood here as a domain-specific assessment. Occupational self-efficacy means such competence when a person feels able to successfully fulfill his/her job tasks.

An analysis of peculiarities of teacher's preschool education self-efficacy was accomplished to disclose the mechanisms of its interrelation with the ability of pedagogical influence and successful achievement of the goals of the educational process.

The article presents the history of self-efficacy concept development and the intrinsic characteristic of this phenomenon. Self-efficacy is considered as a component of consciousness of a person and personal metaquality. Its essential properties – subjectivity and situational specificity, as well as dynamic properties defining influence of self-efficacy on behavior of a person of preschool education specialists.

The paper presents a systematic analysis of self-efficacy, it assumes defining of its essence, the structural components, the formation of which is necessary in the process of preparing of future of pedagogical preschool education to professional work. Self-efficacy as an integral phenomenon performs resulting functions that have integrative developmental nature. Self-efficacy largely formed in the course of high school education , and includes, in our opinion, the following structural components of the learning and cognitive activity.

Cognitive component, that includes knowledge, proficiency, attainments, experience gained by them. Motivational and value component, which is manifested in the value and semantic content of human activity of preschool education specialists. It forms person's motives to implement this activity and beliefs in his ability to implement it successfully. Regulatory and behavioral component associated with the presence of goals, striving for success and efforts required to achieve it. This component determines the choice of strategy and tactics of behavior, as well as the process of self-government and self-control. Communicative component or students' notion that he has such a communicative potential and experience which will allow him to be successful in professional dialogue, and effectively implement it in professional and pedagogical activities. Reflexive and evaluative component that promotes self-knowledge and self-evaluation of student in the question of having the qualities needed for success achievement. Also this component associated with the emergence of the state of contentment of own activity results of student and his intercommunication to an others, and also with positive emotions which enhance his activity

REFERENCES

1. Bondar, V. I., Makarenko, I. Y. (2016) Profesiina samosvidomist pedahoha ta yoho samoefektyvnist: kontseptualno-teoretychnyi analiz Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5: *Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy*: zb. nauk. prats. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 55, 3-8. [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, O.I. (2015) The organizational and professional features of self-efficacy of managers of educational organizations. *Problems of Modern Psychology*: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine. Kamianets Podilskyi/ Aksioma. P. 57–69 [in Ukrainian].

3. Haletska, I. I. (2003) Samoefektyvnist u strukturі sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii [Self-efficacy in the structure of socio-psychological adaptation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*, V. 5, 433-442 [in Ukrainian]
4. Kremen V. G. (2002) Philosophy of Education of the XXI century. Ukraine's Education. p. 5 [in Ukrainian].
5. Kremeshna T. I. (2010) Pedahohichna samoefektyvnist: shliakh do uspishnoho vykladannia: navchalno-metodychnyi posibnyk. Uman, 168 p. [in Ukrainian].
6. Krevska, O. O. (2017) Motyvatsiina determinatsiia profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti. *Psykhologichni perspektyvy*, №30, 86-95 [in Ukrainian].
7. Lipinska N. F. (2014) Samoefektyvnist osobystosti yak dzherelo yii aktyvnosti *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia*. V. 19, Issue. 1. P. 180-185
8. Makarenko I.Y.(2014) Rol samoefektyvnosti pedahoha v zabezpechenni yoho vysokykh profesiinykh dosiahnen. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. *Zbirnyk naukovykh prats. Zaporizhzhia*. V. 37. P. 263-269
9. Muzyka O. L. (2018) Aksiohenez osobystosti i rozvytok obdarovanosti: teoretychna model i pidkhody do doslidzhennia. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T.VI: Psykholohiia obdarovanosti. Vypusk 14. Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka*, 60-76 [in Ukrainian].
10. Muzyka O. O. (2018). Samoefektyvnist yak faktor profesionalizatsii studentiv *Osvitologichnyi dyskurs*,3-4(22-23), 83–94. [in Ukrainian].
11. Semenov O.S. (2015). Rozvytok tvorchoi osobystosti fahivcja doshkilnoi osviti u procesi profesijnoi pidgotovki. *Psyhologo-pedagogichni osnovi humanizacii navchalno–vihovnogo procesu v shkoli ta VNZ: zbirnyk naukovykh prac. № 2 (14). Rivne :RVC MEGU im. akad. S. Dem'janchuka*. S. 286-291. [in Ukrainian].
12. Schunk D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, p. 207-231.
13. Shaposhnyk D. O. (2011) Resursy teorii samoefektyvnosti osobystosti u suchasni psykholohii. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Psykholohiia*. № 937, Issue. 45. P. 302-305. [in Ukrainian].

14. Shudlik G.O., Shudlik V.I. (2000) *Pedagogichna praktika: Navchalnij posibnik dlja studentiv pedagogichnih vuziv*. K.: Naukovij svit, 2000. 143 s. [in Ukrainian].
15. Fast O.L. (2018) Sutnist' ponyattya «profesiyna samefektyvnist'maybutn'oho uchytylya pochatkovykh klasiv. *Sotsium. Nauka. Kul'tura* 12, 100–105 [in Ukrainian].
16. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. V. 84. P. 191 -215.
17. Bandura A. The exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge Univ. Press. New York. 1995. P.1-45
18. Neil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education. *British Journal of In-Service Education*. 1986. Vol. 14. No. 2. P. 2.
19. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, p. 30-38.
20. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, p. 543-578.
21. Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, p. 214-221.

Information about the author:

Tomashevs'ka Iryna Petrivna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of General Pedagogy

and Preschool Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

MODERN EUROPEAN AND GLOBAL DEVELOPMENT TRENDS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-5>

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вітюк В. В.

ВСТУП

Модернізація початкової освіти, сучасний підхід до навчання мови у початковій школі має пізнавально-практичне спрямування, тобто зорієнтований на формування в учнів мовленнєвої компетентності, на виховання мовної особистості, яка бездоганно володіє лінгвістичними знаннями, уміннями створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови спонукає вчителя розвивати мовлення учнів не лише на спеціально відведених для цього уроках, а й систематично під час засвоєння мовного матеріалу, на інтегрованих уроках української мови та читання, літературного читання.

Стандартизована мовна освіта визначає нові підходи до навчання української мови в Новій українській школі, враховуючи Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та Державний стандарт початкової освіти. У Державному стандарті початкової освіти метою рідномовної освіти визначено «розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, бачити її передумовою життєвого успіху» [12, с. 44]. У наш час навчання української мови ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, що передбачає розвиток і формування мовної особистості, яка не тільки знає українську мову, а й постійно використовує її у повсякденному спілкуванні, любить, шанує і дбає про її збагачення.

Актуальність дослідження визначається, з одного боку, завданнями реформування мовно-літературної початкової освіти в Україні, спрямованими на розвиток мовно-мовленнєвої

компетентності учнів початкової школи на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, текстоцентричного підходів, з іншого, – відсутністю в українській лінгводидактиці спеціально розробленої системи роботи над формуванням текстотвірних умінь і навичок у здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Оновлення системи початкової освіти в контексті вимог Нової української школи зумовлює вдосконалення змісту і технологій навчання української мови. Стратегічні орієнтири розвитку початкової мовної освіти чітко окреслені в Державному стандарті початкової освіти. Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти у мовно-літературній освітній галузі серед обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти важливе місце посідає уміння молодших школярів сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду [с. 12].

Текст як основна одиниця комунікації набуває особливої актуальності впродовж останніх років ХХІ ст. Лінгвістичну природу тексту досліджували Ф. Бацевич, А. Вежбицька, Т. Воропай, І. Гальперін, А. Загнітко, І. Ковалик, А. Коваль, І. Кочан, Л. Мацько, О. Пономарів, О. Селіванова та ін. Особливості методики формування текстотвірних умінь і навичок учнів розкрито в наукових працях Н. Бондаренко, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Грони, Т. Грубої, Т. Донченко, С. Карамана, О. Копусь, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, Т. Ладиженської, Л. Овсієнко, М. Пентиліук, М. Стельмаховича, Г. Шелехової, І. Хом'яка та ін.

У лінгвістичній та лінгводидактичній літературі цінними для нашого дослідження є: аналіз поняття «текст», «медіатекст» та визначення етапів його створення, вивчення різних підходів до тексту та його основних ознак, адже текст є основним засобом формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. У наш час навчання української мови вимагає комунікативного спрямування, для того щоб забезпечити активну соціокультурну діяльність учнів, викликати в них бажання висловлюватися, взаємодіяти зі співрозмовником, збагачувати мовлення з погляду лексичної та граматичної будови. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови передбачає формування в учнів умінь сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні висловлювання різних жанрів, типів і

стилів мовлення, покликаний формувати соціокультурні вміння й навички, необхідні молодшим школярам як у період навчання, так і в процесі майбутньої професійної діяльності та у повсякденному житті.

1. Текст як лінгвістичне та лінгводидактичне поняття

В українську мову слово «текст» було запозичене із німецької мови в XVIII ст., де *text* від латинського *textus* – «словесна єдність», тканина, сплетення, з'єднання, побудова. У довідкових виданнях, зокрема у «Сучасному словнику іншомовних слів», «Новому тлумачному словнику української мови» термін «текст» потрактовано у таких значеннях: 1) відтворена на письмі або надрукована авторська праця (висловлювання, документи, пам'ятки тощо); 2) слова до музичного твору; 3) основна частина друкарського набору; 4) друкарський шрифт; 5) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо [30, с. 663; 31, с. 514].

У «Словнику української мови» в 11 томах поняття «текст» витлумачено як: 1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо; 2) зміст певного словесного твору; 3) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.; 4) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо; 5) друкований шрифт, розміром близько 8 мм. [43, с. 57].

В Енциклопедії «Українська мова» текст визначено як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю [48, с. 704].

У «Словнику-довіднику з лінгводидактики» «текст» тлумачиться як висловлення, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формах. Виділяють такі текстові категорії: інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність. Текст характеризується належністю до певного стилю мовлення (розмовного, художнього, наукового, публіцистичного та ін.), структурною організацією (складається із вступу, основної частини, заключної частини) [44, с. 24].

Проблему тексту науковці досліджували різнопланово, тому в зв'язку з різними підходами до вивчення поняття тексту сьогодні нараховується більше двохсот п'ятдесяти визначень цього терміна.

У сучасній мовознавчій науці загальноновизнаною є думка про те, що основною одиницею спілкування є усне або писемне висловлювання – текст, який становить найвищий рівень мовної системи. У лінгвістичних дослідженнях текст визначають, як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність; як реально висловлене (написане) речення або сукупність речень, які можуть слугувати матеріалом для спостереження фактів мови [1; 6; 16].

У дослідженнях І. Ковалика, Л. Мацько, М. Плющ текст визначено як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень» [17, с. 7]; «повідомлення, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення»; «організований за законами завершений комунікативний акт» [24, с. 7]. Аналогічної думки дотримується і О. Селіванова, розуміючи текст як вербальний посередник комунікації, для якої він є «цілісною знаковою формою організації мовлення» [40, с. 7].

У лінгводидактичних дослідженнях Н. Голуб, О. Горошкіної, Л. Мамчур, М. Пентилюк та ін. наголошено, що текст є джерелом інформації, продуктом, засобом і об'єктом діяльності. М. Пентилюк стверджує, що поняття «текст» і «висловлювання» у навчальній практиці постають як синоніми (учням пропонується «скласти текст» і «скласти висловлювання»)), «висловлюванням прийнято називати реалізований у певній ситуації спілкування текст». Водночас М. Пентилюк наголошує, що «у навчальній мовленнєвій діяльності не варто розглядати тексти-речення, що визначаються лінгвістикою» [44, с. 275].

У лінгводидактичних джерелах для початкової школи цінними для нас є визначення тексту С. Дубовик: «Зв'язані за змістом речення утворюють текст. У тексті речення розміщені в певній послідовності. До тексту можна дібрати заголовок» [15], В. Мельничайка: «Писемне висловлювання називають текстом. У тексті завжди про щось повідомляють, розповідають. Це його тема. Кожна розповідь має певну мету. У тексті можна визначити головну думку. До тексту можна дібрати заголовок» [27, с. 12].

Конструктивною в контексті нашого дослідження є думка Ф. Бацевича: різноманітність підходів до тлумачення тексту

зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань. Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, який виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію у просторі й часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, відзеркаленням певних оцінок [1].

Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що попри окремі розбіжності у визначеннях, спільним є те, що текст розглядається як висловлювання, як продукт мовлення, як комунікативна одиниця, як процес комунікації, як результат нашої мовної діяльності; текст служить для досягнення мети комунікації; текст – це зв'язне висловлювання, завершений мовленнєвий твір, який вирізняється інформативністю, цілісністю, тематичною єдністю, має власну структуру, засоби лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язків його частин; сприйняття, розуміння, осмислення, оцінювання і продукування тексту відбувається в процесі комунікації.

Як бачимо, текст розглядається і як висловлювання, і як мовленнєвий твір, що має внутрішню структуру, і як основна одиниця комунікації і т. под. Безперечно, що осмислення тексту та його продукування відбувається в процесі комунікації. На сучасному етапі становлення і розвитку Нової української школи посилена увага до тексту як ефективного засобу навчання в початковій школі, тому, на нашу думку, варто розглянути лінгводидактичні особливості тексту.

Аналізуючи питання про структуру, складові частини тексту, – вступ, основну, заключну частини, відступи, – будемо спиратися на міркування А. Коваль про те, що структура тексту значною мірою зумовлюється його стилем (наприклад, текст офіційно-ділового стилю може укладатися в один абзац) і пов'язується в єдине ціле такими засобами його організації, як зміст, призначення, умови спілкування, інтонація, порядок слів. Суттєвим є те, що залежно від умов спілкування, від того, які завдання вирішуються в конкретний момент, будується текст певного стилю. Загальновідомо, що функційна стилістика традиційно виокремлює п'ять основних стилів мови: розмовний, науковий, діловий, публіцистичний, художній.

У результаті лінгвістичного аналізу тексту і практики продуктивного та репродуктивного текстотворення в межах різних функціональних типів І. Гальперин описав основні ознаки текстів, що в подальшому було розвинуто в працях Ф. Бацевича. Так, за його

визначенням, текст як лінгвістичне явище, характеризується такими ознаками: зв'язністю (в основі якої лежать тема-рематичні зв'язки в межах речення, на межі речень та між надфразовими єдностями), цілісністю, інтонаційністю, інформативністю, ситуативністю, членованістю (наявністю смислових частин), інтегративністю (єдністю цих частин), модальністю (особистісним ставленням), розгорнутістю, послідовністю, динамізмом зображуваного тощо [6, с. 48]. У багатьох визначеннях тексту домінуючою ознакою є його комунікативна природа, з-поміж головних текстових категорій виділяють цілісність, зв'язність і завершеність.

Цінними для нашого дослідження є ознаки тексту, визначені М. Стельмаховичем, О. Мельничайком, М. Вашуленком: 1) внутрішня логічна зв'язність і точність; 2) смислова та структурна цілісність; 3) тематична закінченість; 4) чітка ясність для широкого кола слухачів; 5) комунікативна доцільність; 6) підпорядкованість нормам мови [46; 27; 3].

На нашу думку, текст являє собою єдність трьох аспектів – змісту, структури й мовленнєвого оформлення, які є важливими як під час сприйняття готового тексту, так і для створення власного тексту. Основними ознаками тексту вважаємо наявність заголовка, інформативність, смислова та структурна цілісність, тематична завершеність, логічна зв'язність, комунікативна доцільність і доступність учням молодшого шкільного віку.

У процесі вивчення тексту в комунікативному аспекті, як зазначає Т. Радзівська, вихідним є положення про те, що текст зберігає в собі інформацію про комунікативну ситуацію. Процес текстотворення, що складається з комунікативного суб'єкта, адресата, об'єкта, комунікативної мети, детермінується комунікативною компетенцією суб'єкта мовлення [37]. Спираючись на наукові праці Д. Хаймса, Ю. Хабермаса та інших, Т. Радзівська визначає комунікативну компетенцію автора тексту, який уміє правильно оцінювати ситуацію спілкування та створювати доречні висловлювання [36].

Доречне зв'язне висловлювання вимагає обґрунтованого і послідовного викладу думок. Цього можна досягти відповідним добором слів, поєднанням їх у реченнях, встановленням зв'язку між синтаксичними одиницями. У зв'язку з цим ми задалися метою дослідити, як має бути організована робота на уроках української мови та читання в початкових класах, щоб досягти успіху в формуванні текстотвірних умінь і навичок у молодших школярів.

Важливе місце в системі роботи над розвитком і формуванням мовно-мовленнєвої компетентності учнів відводиться аспектом

урокам з української мови, урокам розвитку мовлення, інтегрованим урокам української мови та читання (літературного читання), основною метою яких є застосування набутих на уроках мови знань та вмінь для побудови зв'язних висловлювань, тобто формування текстотвірних умінь і навичок.

Текстотвірні уміння й навички молодших школярів ми розглядаємо як уміння усвідомлювати тему висловлювання та створювати текст усно чи письмово відповідно до визначеної теми, стилю, жанру, типу мовлення, зокрема, уміння учнів збирати, аналізувати, узагальнювати матеріал для побудови власного висловлювання; уміння добирати правильно і свідомо добирати необхідні мовні засоби для оформлення висловлювання відповідно до ситуації спілкування; уміння знаходити і виправляти недоліки та помилки в змісті, структурі й мовному оформленні власних висловлювань; уміння оцінювати авторський текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення.

О. Божко в наукових студіях, присвячених проблемі формування текстотвірних умінь і навичок учнів, послуговується поняттям «текстотвірна компетентність» і визначає його як виявлення здатності й готовності учня до здійснення текстотвірної діяльності, до використання на практиці текстознавчих і мовних знань і відповідних умінь, навичок [2].

А. Гамза стверджує, що питання формування текстотвірної компетентності в початковій школі не можна розглядати поза межами спілкування учнів, оскільки воно сприяє розвитку та вдосконаленню вмінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма). Дослідниця пропонує розуміти текстотвірну компетентність як комплекс умінь щодо визначення теми висловлювання, побудови та поширення зв'язних висловлювань, добору мовних засобів, виявлення недоліків у навчальних текстах та редагування деформованих текстів з урахуванням мети й завдань спілкування [7, с. 49].

Отже, аналіз лінгвістичних та лінгводидактичних джерел дає підстави стверджувати, що поняття «текст» є багатоплановим: текст розглядається як висловлювання, як продукт мовлення, як комунікативна одиниця, як процес комунікації, як результат нашої мовної діяльності. Текст служить для досягнення мети комунікації, осмислення тексту та його продукування відбувається в процесі комунікації. Текстотвірні уміння й навички молодших школярів ми трактуємо як уміння усвідомлювати тему висловлювання та

створювати текст усно чи письмово відповідно до визначеної теми, стилю, жанру, типу мовлення.

2. Медіатекст як сучасний інструмент мовно-літературної медіаосвіти

Упродовж останніх років зростає потреба у використанні в освітньому процесі медіатекстів як ресурсу для збагачення та модернізації змісту навчання в початкових класах Нової української школи. У сучасному медіарозвиненому суспільстві ми не уявляємо освітній простір без застосування відео, мобільних додатків, інформаційно-комп'ютерних технологій, інтернету, які є інструментом для використання інформації зі світової інформаційної мережі. Тому перед педагогічною спільнотою гостро постають проблеми використання віртуального інтегрованого простору знань в освітньому процесі, формування медіаграмотних особистостей, спроможних адекватно взаємодіяти з потоками інформації. Визначені проблеми вирішуються в процесі реалізації завдань медіаосвіти, яка передбачає «навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа» [25, с. 9]. За висновками Віденської конференції ЮНЕСКО, медіаосвіта пов'язана з вивченням усіх медіакомунікацій та охоплює друковане слово, графіку, звук й рухомі зображення, що доставляються за допомогою будь-яких технологій.

Г. Онкович визначає медіаосвіту як процес «розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації», що «покликана формувати культуру комунікації, вміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатекст з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей [32, с. 10].

В Україні розпочато застосування «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», що була погоджена постановою президії Національної академії педагогічних наук України в травні 2010 року. Головна ідея концепції полягає в сприянні становленню ефективної системи медіаосвіти в Україні для забезпечення загальної підготовки дітей та молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіасистемою. Згідно з цією Концепцією, медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою масмедіа, як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми

(комп'ютерне опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [18, с. 20].

В Україні медіаосвіта набуває державного статусу, її запровадження здійснюється на основі педагогічних інновацій. Водночас, на нашу думку, потребують наукового обґрунтування терміни «медіаосвіта», «медіадидактика», «медіаграмотність», «медіакомпетентність» та ін. крізь призму самобутності національної медіаосвіти.

Загальновизнаними на сьогодні пріоритетними напрямками розвитку медіаосвіти в Україні є такі: 1) створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл; 2) сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів; 3) активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування; 4) розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти; 5) активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіаосвіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів; 6) організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, зокрема для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих і молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівнів для сприяння розвитку медіакультури й підтримки системи медіаосвіти; 7) налагодження повноцінного суспільного діалогу для оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм.

У наш час медіаосвіта здебільшого інтегрується в різні сфери освітньої діяльності, а основним засобом формування загальної медіаграмотності як результату запровадження медіаосвіти виступає

медіатекст. Поняття медіатексту висвітлено у працях В. Бабенко, О. Волошенюк, Л. Кульчицька, Г. Онкович, М. Скиба, І. Чемерис та ін.), до питання мовного оформлення медіатексту звертаються З. Дубинець, А. Мамалига, Л. Пономаренко, О. Чередниченко та ін.

Медіатекст, на відміну від звичайного тексту, є унікальним інтегрованим витвором масово-інформаційної діяльності та масової комунікації: друкований текст у пресі, повідомлення по радіо, аудіо-візуальні зображення в кіно, на телебаченні або їхні фрагменти, реклама, етикетка, SMS-повідомлення, веб-сторінка, блог, віртуальні фотоальбоми й т. ін., що має на меті вплинути й переконати адресата.

Термін «медіатекст» був запозичений у 1990-х рр. з англomовної наукової літератури, зокрема з досліджень Теун Ван Дейк, Мартін Монтгомер, Алан Белл, Норман Фейерклаф, Роберт Фаулер.

Медіалінгвістика трактує поняття «медіатекст» як «поліфункціональну гетерогенну смислову систему, яка є продуктом вербалізації когнітивної діяльності індивіда й об'єктом і результатом цілеспрямованого конструювання смислів відповідно до прагматичної орієнтації ЗМІ, складним соціально-мовленнєвим та комунікативним утворенням» [49, с. 101–102]. В. Різун визначає медіатекст як комплекс вербальної та невербальної знакових систем, оскільки саме вони формують основні підходи до створення універсального тексту в інтернеті і можуть поєднуватися між собою. Так, в медіатексті вербальна інформація може доповнюватися невербальним супроводом: відеорядом, звуковим супроводом, графікою. Таке поєднання елементів та ефектів впливу вербального і невербального рядів зумовлено не тільки специфічними властивостями, притаманними розрізненим засобам масової інформації (радіомовлення, телебачення, преса), але і різними умовами існування традиційних засобів масової інформації в інтернеті [26, с. 18].

У медійних текстах висвітлюються важливі події сьогодення та подається коментар їх у світлі тієї чи іншої прагматичної мети: вплинути на читача (глядача), сформувавши певну думку, змінити ціннісні орієнтири.

Медіатекст покликаний інформувати, оцінювати факти і події з позицій своїх творців, тому процес його оформлення є цілеспрямованою комунікативною діяльністю. Процес написання медіатексту для інтернетних засобів масової інформації передбачає формування умінь подавати інформацію стисло, максимально зберігаючи інформативну складову, чітко структурувати її, акцентувати увагу на значущих положеннях.

У наукових розвідках медіатекст розглядається як продукт діяльності автора і об'єкт діяльності читача. Автор медіатексту зосереджує в ньому свій життєвий досвід, ідеї, які він хоче висловити, зіставляє їх з життєвим досвідом читача. У сучасному медіатексті ми можемо виділити, з одного боку, розширення присутності автора через граматичні, лексичні, стилістичні та інші засоби, а з іншого – мінімалізацію присутності автора, тобто «ефект відсутності» в певних жанрах (наприклад, новинних).

Аналіз науково-педагогічних джерел, спостереження за освітнім процесом у Новій українській школі дозволяє визначити значущість медіатекстів для молодших школярів. На нашу думку, цінність медіатекстів полягає в наступному: 1) у медіатекстах чітко простежується зв'язок навчання з життям, досвідом дітей; 2) у процесі створення медіатекстів у молодших школярів формуються навички оцінювати текст з огляду його нормативності, тобто виявляти змістові неточності, мовні помилки в інформаційному медіаповідомленні, виконувати роботу над помилками в тексті, редагувати зміст тексту; 3) працюючи з медіатекстами, здобувачі освіти вчать критично осмислювати медійну інформацію, відчувати прихований підтекст у медіапродукті, розуміти світогляд автора медіаповідомлення, визначати мету комунікації в медіасередовищі, розпізнавати факти і судження медіаінформації, типові вербальні та невербальні засоби, розрізняти головні та другорядні деталі медіаповідомлення; 4) продукування медіатекстів спонукає молодших школярів до пошуку інформації в спеціальних, довідкових виданнях та розповсюдження власних медіатекстів у колі зацікавленої в них аудиторії.

Отже, у медіатексті як інтегрованому повідомленні, переданому у відповідному медіажанрі, висвітлюються важливі події сьогодення та подається коментар їх у світлі тієї чи іншої прагматичної мети: вплинути на читача (глядача), сформувані певну думку, змінити ціннісні орієнтири і т. ін. У наш час молодші школярі активно досліджують медіатексти за допомогою сучасних гаджетів, інтернету, тому важливо сформувані вміння працювати з інформацією: шукати, аналізувати, критично переосмислювати, відбирати необхідну для створення власного медіатексту. Сформовані у здобувачів початкової освіти текстотвірні вміння і навички допоможуть зробити їх перебування у медіапросторі безпечним, цікавим, корисним.

3. Методика роботи над текстом та медіатекстом у 1–4 класах Нової української школи

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм Нової української школи навчання молодших школярів української мови передбачає розвиток усного та писемного монологічного мовлення здобувачів початкової освіти. У пояснювальній записці програми з мовно-літературної освітньої галузі стверджується, що зміст роботи над монологічним висловлюванням складається з переказів готових текстів і побудови власних висловлювань на основі прочитаних або прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів та знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя молодших школярів тощо [13; 47].

Відповідно до вимог чинної програми з формування монологічного мовлення в учнів 2 класу передбачено розвиток умінь усно переказувати прослуханий чи прочитаний текст розповідного характеру за поданим планом з опорою на допоміжні матеріали (ілюстрація, слова та словосполучення). Також другокласники повинні навчитися самостійно переказувати епізоди з переглянутого фільму або телепередачі, розповідати про свої спостереження, події з власного життя [47]. Допоміжним матеріалом для такої роботи мають слугувати малюнки, ілюстрації, подані складові тексту (початок, кінцівка, план). Важливим аспектом формування монологічного мовлення другокласників є навчання дітей виявлення й висловлення свого ставлення до подій або персонажів.

Розвиток і вдосконалення усного монологічного мовлення учнів 3 класу передбачає порівняно з попередніми класами більш складну та змістовну роботу. Так, третьокласників необхідно навчати усно переказувати текст докладно і вибірково. Як і в 2 класі, для навчання переказів використовуються поданий план, опорні слова і словосполучення, але вже поступово прибираються ілюстрації й малюнки. Новим напрямом роботи над усним переказом є також навчання молодших школярів повторювати зразок короткого висловлювання (три-чотири речення) із внесенням до нього своїх доповнень, міркувань, змін [47]. Тобто здобувачі освіти навчаються елементів творчого переказу. Розвиток у третьокласників умінь складати власні монологічні висловлювання передбачає роботу над побудовою усних творів типу розповіді, опису або міркування та есе. Складання усних висловлювань монологічного типу - як і під час роботи з діалогічним висловлюванням - має відбуватися з безпосередньою комунікативною метою, тобто з орієнтуванням на

ситуацію мовлення (*слухач - для кого розповідаю?; тема - про що розповідаю?; мета - навіщо розповідаю?; мовні засоби - як розповідаю?*). Крім того, третьокласники навчаються оцінювати складене висловлювання, відзначати в ньому позитивне, виявляти те, що потребує доопрацювання, та колективно вдосконалювати його.

В учнів 4 класу закріплюються й удосконалюються вміння й навички, які були сформовані в процесі роботи над монологічним мовленням у попередніх класах. Відтепер молодші школярі мають усно переказувати тексти художнього та науково-популярного стилів. За типом мовлення ці тексти мають бути не тільки розповідями, а й описами та міркуваннями. До детального й вибіркового передавання змісту тексту додається ще й стислий переказ. Діти навчаються переказів без опори на допоміжні матеріали. Учнів 4 класу продовжуємо навчати повторювати зразок короткого висловлювання (до 5 речень), поданого вчителем, вносити до нього свої доповнення, продовження. Молодші школярі мають навчитися самостійно будувати монологічне висловлювання (твір типу розповіді, опису або міркування) за спостереженнями в навколишньому світі, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами (час звучання до 3 хвилин) [47]. План до висловлювання в 4 класі не тільки подається в готовому вигляді, а й колективно складається самими учнями. Закріплюється вміння здобувачів освіти виражати своє ставлення до предмета висловлювання.

Відповідно до Типової освітньої програми Нової української школи в 2 класі розвиваємо в здобувачів освіти уміння працювати з художніми, науково-популярними текстами, аудіовізуальними медіатекстами, молодші школярі ознайомлюються з поняттям «текст», типами текстів, вчать будувати розповіді, описи за малюнком і запитаннями, серією малюнків, поданим початком, опорними словами, редагують деформовані речення й тексти [47]. Творчі роботи, як правило, виконуються усно. Однак, починаючи з II семестру, учням варто пропонувати самостійно записувати в зошити невеликі за обсягом висловлювання (3–4 речення).

У 3 класі продовжуємо розвивати в учнів уміння працювати з художніми, науково-популярними, навчальними текстами, аудіовізуальними медіатекстами, формуємо вміння будувати письмові висловлювання. А саме: перекази текстів, розповіді, описи, міркування, есе, аудіовізуальні тексти з використанням певних допоміжних матеріалів – запитань, опорних слів, поданого початку, плану тощо [47]. Перед виконанням кожної письмової творчої роботи

обов'язковим має бути підготовчий етап до написання роботи. Під час добору тематики текстів для переказів, творів та в цілому творчих робіт необхідно враховувати інтереси дітей, практичне спрямування та виховне значення текстів. Важливо, щоб теми творчих робіт були цікаві дітям, висвітлювали події з їхнього повсякденного життя, спонукали до висловлення власних думок, своїх оцінних суджень, висновків, порад тощо. Трьокласники навчаються письмово висловлювати своє ставлення до того, про що вони пишуть.

У 4 класі продовжуємо розвивати в здобувачів освіти вміння працювати з художніми, науково-популярними, навчальними текстами, аудіовізуальними медіатекстами, формуємо в молодших школярів уміння писати докладні, стислі, вибіркові, творчі перекази, твори на основі власних спостережень, вражень, з обґрунтуванням власної думки, аргументацією свого вибору, власною оцінкою дій та вчинків персонажів художнього тексту чи переглянутого фільму і т. ін., розвиваємо вміння усно й письмово створювати есе, медіатексти, удосконалюємо вміння й навички перевіряти, корегувати й редагувати написане, дотримуючись культури оформлення письмових робіт [47]. Складання плану і написання творчої роботи кожний учень здійснює самостійно. Колективно клас працює лише на підготовчому етапі роботи. Індивідуальна допомога вчителя у вигляді консультації, додаткової інструкції, поради можлива окремим учням, які цього потребують.

Учитель початкових класів, організовуючи роботу з різними типами й жанрами текстів, навчає молодших школярів розуміти їх, порівнювати факти й події, аналізувати інформацію, систематизувати, класифікувати, оцінювати, використовувати за потребою у певних комунікативних ситуаціях.

Відтак, текстотвірні вміння й навички здобувачів початкової освіти, по-перше, включають здатність молодших школярів працювати з поданим текстом: слухати, читати, сприймати інформацію в тексті, розуміти її, усвідомлювати основні ключові поняття, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати невідоме з відомим, оцінювати інформацію, висловлювати особистісне ставлення до предмета, об'єкта, явища, процесу, а по-друге, готовність здобувачів початкової освіти самостійно створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення відповідно до вимог Типової освітньої програми.

Отже, поняття про текст здобувачі освіти отримують у 2 класі, порівнюючи відмінності між реченням і текстом, а в наступних класах молодші школярі накопичують інформацію про основні ознаки тексту, його структуру, особливості мовного оформлення

тексту. У наш час залежно від умов і можливостей технічного прогресу змінилися способи передачі текстової інформації. Нині всім відомо про існування манускриптів, стародавніх літописів, проте сучасна людина все частіше послуговується текстами в редакторі Word, листи пише електронною поштою, або у Viber. Змінюється світ, удосконалюються можливості техніки, відповідно змінюються способи обміну текстовою інформацією, незмінною залишається текстова основа її передачі.

Загальне уявлення про текст в усній або письмовій формі учні одержують у період навчання грамоти. У добуквений період першокласники практично повинні ознайомитися з монологічною формою висловлювань, коли від учнів вимагають зв'язно про щось розповісти, а не лише одним реченням дати відповідь на певне запитання [3, с. 105].

Ознайомлювати учнів із поняттям «текст» починають після того, як вони оволоділи поняттям речення. У процесі практичних спостережень та аналізу текстів у буквений період в учнів поступово формуються уявлення, що текст складається з речень, у кожному з яких розповідається про щось або про когось, тобто речення в тексті об'єднані за змістом й усі разом вони допомагають зрозуміти, що хотів сказати автор [3, с. 105].

Дізнатися, про що йдеться в тексті, можна з його назви (заголовка). Заголовок тексту завжди має відповідає його змісту [3, с. 105].

Поширеними завданнями для роботи над заголовком є завдання на зразок: Прочитати назву тексту, пояснити, як ви її розумієте, чому автор саме так назвав свій твір, запропонувати свій варіант заголовка; передбачити за заголовком, про що буде розповідатися у тексті, прочитати текст і проаналізувати, чи ваші передбачення є спільними/різними у порівнянні з подіями тексту; поділити текст на частини й дібрати до них заголовки, аргументувати їх назви; дібрати заголовки до серії малюнків, ілюстрацій, коміксів.

Починаючи з 2 класу, в учнів формуються лінгвістичні уявлення про текст як зв'язне висловлювання. Зіставляючи текст із набором різноманітних речень, здобувачі освіти засвоюють інформацію про те, що текст складається із речень, об'єднаних за змістом з певною метою.

Наприклад:

- Ви вже знаєте, що текст складається з речень. А чи будь-які речення утворюють текст?
- Прочитайте подані речення.

Замок Любарта – найстаріша споруда Луцька. Замки будувались в оборонних цілях: для захисту земель від ворожих військ. Найбільша з українських фортець розташована у місті Білгород-Дністровському Одеської області. Місто Мукачєво – одне з найчарівніших міст України.

– Про що говориться в цих реченнях? Чи можна їх назвати текстом? (Ні, бо в кожному говоряться про різне, а не про одне і те саме).

Далі можна запропонувати учням для спостереження й аналізу однотематичні речення, які не є текстом. Наприклад:

Замок Любарта – один із найдавніших і найкраще збережених замків в Україні. Будівництво Верхнього замку розпочалося у 1350-ті роки й в основному, було завершено у 1430 р. На стінах замку є багато написів. Весною 1879 року Леся Українка з братом Михайлом вперше побачили замок Любарта у Луцьку. Високий мур вразив їх своєю величністю та красою.

– Прочитайте записані речення. Визначте: це текст чи окремі речення. Чому ви так вважаєте? (Це окремі речення. Хоч у них говориться про замок Любарта, але ці речення не пов'язані одне з одним за змістом).

Замок Любарта – символ Луцька. Замок має ще одну назву – «Дітище трьох князів», а саме Любарта, Вітовта та Свидригайла. Спочатку замок був дерев'яним. Його почав будувати Любарт, продовжив брат Вітовт, а закінчив будівництво найменший брат Свидригайло. Замок у Луцьку був основним економічним та політичним центром. Сучасний замок реконструйований, але порівнюючи колишні та теперішні споруди, можемо сказати, що вони залишилися майже незмінними (З газети «Волинь».

– Прочитайте записані речення. Визначте: це текст чи окремі речення. Свою думку аргументуйте. (Це текст, тому що подані речення об'єднані за змістом: розповідається про замок Любарта, пояснюється його назва, порівнюється історична та сучасна споруда. Кожне наступне речення продовжує думку попереднього, доповнює й уточнює його зміст).

На прикладах поданих текстів та подібних молодші школярі зможуть засвоїти поняття тексту, основні текстові ознаки. Зокрема, у 2 класі здобувачі освіти вивчаються основні ознаки тексту: наявність заголовку, трикомпонентної структури (зачин, основна частина, кінцівка), теми та ідеї (рис. 1).

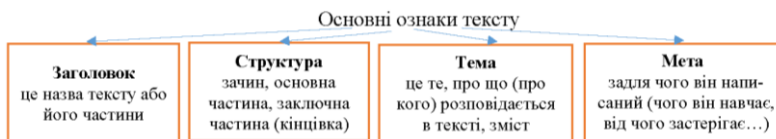


Рис. 1. Основні ознаки тексту

У 2 класі в молодших школярів формуються первинні уявлення про те, які бувають тексти, на основі зіставлення текстів різних типів. Здобувачі освіти спостерігають за текстами, в яких по-різному розповідається про один і той самий предмет, явище, процес, аналізують ці тексти, з'ясовують, що в них спільного, а що відмінного, роблять відповідні висновки. Для аналізу текстів рекомендуємо скористатись таблицею 1.

Таблиця 1

Типи текстів

Типи текстів	Розповідь	Опис	Міркування (роздум)
Питання	Що сталося? Що відбулося?	Який? Яка? Яке? Які?	Чому? Для чого?
Мета створення	Розповісти історію про події	Описати зовнішність людини, тварини, картину природи, предмет та ін.	Пояснити або довести думку, розповісти про причини явищ, подій

Здобувачі початкової освіти вчаться розпізнавати тексти різних типів, виокремлювати елементи опису чи міркування з розповідних текстів, створювати тексти різних типів, вчаться редагувати невдало складені. Під час складання текстів різних типів рекомендуємо скористатись таблицею 2.

Під час вивчення будови тексту молодші школярі ознайомлюються з поняттям «абзац», засвоюють, що кожна структурна частина починається з нового рядка – абзацу. Із терміном «абзац» здобувачі освіти ознайомлюються в букварний період навчання грамоти, коли за завданням учителя знаходять певний абзац, зачитують його, знаходять потрібну інформацію, відтворюють її, на письмі оформляють відступом управо на початку рядка.

Таблиця 2

	Розповідь <i>Що сталося? Що відбулося?</i>	Опис <i>Який? Яка? Яке? Які?</i>	Міркування (роздум) <i>Чому? Для чого?</i>
Зачин	Час і місце події	Загальне враження чи уявлення про предмет (явище)	Твердження, яке потрібно довести, оцінка
Основна частина	Розгортання події <i>(спочатку, потім, після того, пізніше, через певний час, далі, тоді, нарешті, насамкінець)</i>	Ознаки предмета (явища)	Доведення (доказ) (По-перше, по-друге, по-третє; на мою думку; я підтримую; я вважаю, я стверджую; я переконана...)
Заключна частина (кінцівка)	Завершення події	Висновок	Висновок <i>(Отже, отож, безумовно...)</i>

У 3–4 класах учитель поглиблює знання молодших школярів про текст, його основні ознаки, продовжує формувати вміння складати тексти різних типів і жанрів. Здобувачі початкової освіти ознайомлюються з поняттями «тема», «мета», з'ясовують, що залежно від мети ми складаємо той чи інший тип твору, удосконалюють вміння добирати до тексту заголовки, редагувати зміст та мовне оформлення написаного тексту.

Упродовж останніх десятиліть широкої популярності набуває есе як літературно-публіцистичний жанр, написання якого часто практикують на уроках української мови та літератури, під час олімпіад, конкурсів, для участі в науково-дослідницьких проєктах і т. ін. Попри використання жанру у власному творчому процесі окремих письменників та журналістів, есе також застосовують як метод оцінки знань, умінь, компетентностей в освітньому процесі. Практика написання екзаменаційних робіт у формі есе вже давно запроваджена в європейській та американській освіті. У сучасному трактуванні термін есе в перекладі з французької мови *essai* означає спроба, нарис, начерк, це невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію та висловлює індивідуальні думки й враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне й визначальне трактування теми [4, с. 242].

До навчальної програми з української мови (2016 р.) складання есе усно було запроваджено в 3–4 класах. У Типових освітніх

програмах Нової української школи з мовно-літературної освітньої галузі передбачено написання есе в 3–4 класах [47, с. 192]. Здобувачі початкової освіти вивчають термін есе, засвоюють основні вимоги до змісту й структури есе, вчать відрізняти есе від твору-розповіді,-опису,-міркування, складати усно й письмово есе на задану тему та відповідно до комунікативної мети, або на довільну тему (під керівництвом учителя) [47, с. 250].

На думку авторів програм і чинних підручників, «введення есе до програми з української мови в початковій школі зумовлено необхідністю формування в молодших школярів умінь креативно мислити; зв'язно, послідовно й грамотно висловлювати свої думки, погляди, оцінні судження; передавати словами власні почуття, пояснювати їх, думати не так, як усі, виявляти свою індивідуальність у вираженні неординарних думок». Слушним є твердження О. Глазової про те, що есе дає учневі простір для викладу думок, не обмежує композиційними, змістовими чи стилістичними межами [9, с. 11], що не характерно для інших видів творчих робіт.

Водночас цілком погоджуємось із твердженням М. Греб, Н. Грони в тому, що для есе притаманна довільна композиція, проте есе має обов'язкові структурні компоненти: 1) вступ, в якому необхідно обґрунтувати вибір теми, правильно сформулювати тезу (20 % від загального змісту); 2) основну частину, в якій відбувається розгортання думки щодо порушеної проблеми та подається її аргументація (60 % від загального змісту); 3) узагальнення висновків відповідно до теми (20 % від загального змісту) [12, с. 131].

Складаючи есе здобувач початкової освіти повинен пам'ятати про те, що найбільше цінується самостійність, аргументованість, оригінальність вирішення проблеми. Корисною, на нашу думку, могла б бути структурно-логічна схема для написання есе:



Рекомендуємо під час написання есе використовувати пам'ятку.

Пам'ятка

1. Висловлюю власну думку, враження, роздуми, асоціації, факти, своє ставлення так, ніби з кимось розмовляю.
2. Обґрунтовую, чому це питання мене зворушило, ілюструю прикладами.
3. Розмірковую над проблемою переконливо. Порівнюю різні погляди, ідеї. Думки висловлюю впорядковано за змістом.
4. Роблю висновок.
5. Записую текст на чернетку, перечитую його, редагую, переписую в зошит.

Для формування у молодших школярів умінь і навичок писати есе можна використовувати такі завдання: скласти есе за зразком, за поданим початком, за опорними словами (поданим дидактичним матеріалом), на задану тему.

Орієнтовна тематика текстів-есе: *Якби я був (була) чарівником, я б ... Що б я змінив (змінила) у своїй школі? Чи можуть мною писатись батьки? Ким я хочу бути, коли виросту? Чи буває мені сумно, коли йде дощ? Якими будуть гаджети в майбутньому? Чи зможу я прожити без Інтернету? Яка мені користь від інтернетних програм? Навіщо письменники пишуть книжки? Чи потрібно, щоб усі бажання збувалися? Найкращий день мого життя. Мій улюблений вид спорту. Мобільний телефон: потреба чи забаганка? Учись спокую в природі! Я люблю Україну (рідне місто) і т. под.*

Подаємо зразок тексту есе. Завдання: скласти есе за зразком на тему «Приємні несподіванки в парку (лісі, на озері ...)».

Зимовий подарунок

Я поверталась зі школи додому через міський парк. Все навкруги було вкрито білим, пухнастим снігом. Небо чисте, блакитне. На сонці сніг виблискує, ніби коштовне каміння.

Раптом переді мною закружляли, як у таночку, кілька сніжинок. Я простягнула руку, щоб зловити їх. Й подумала: напевно, це зима зробила мені подарунок. А за що?

Можливо, щоб підняти мій настрій. А може, щоб привернути увагу до її краси, адже кожна сніжинка – то наче витвір мистецтва, ніби якийсь казковий майстер-ювелір зробив цю дивовижну мережану прикрасу. А може, просто в ту мить, коли я проходила стежкою, легенький вітерець торкнувся білосніжної шуби ялинки, і сніжинки випадково потрапили до моїх рук.

Але, як би там не було, я зраділа такому подарунку і вирішила погуляти міським парком.

Важливо під час складання есе виробляти в здобувачів початкової освіти уміння критично мислити, зв'язно, послідовно й правописно грамотно висловлювати свої думки, погляди, оцінні судження, власні почуття й емоції. Тому рекомендуємо скористатися правилами написання есе.

Правила написання есе

1. Пригадай, що тебе вразило, здивувало, зацікавило.
2. Напиши про своє ставлення до того, про що розповідаєш.
3. Події описуй логічно й стисло, зрозуміло й переконливо, використовуй художні засоби мови.
4. Бажано, щоб заголовок привернув увагу читача, а останній абзац залишився у пам'яті читача для роздумів.

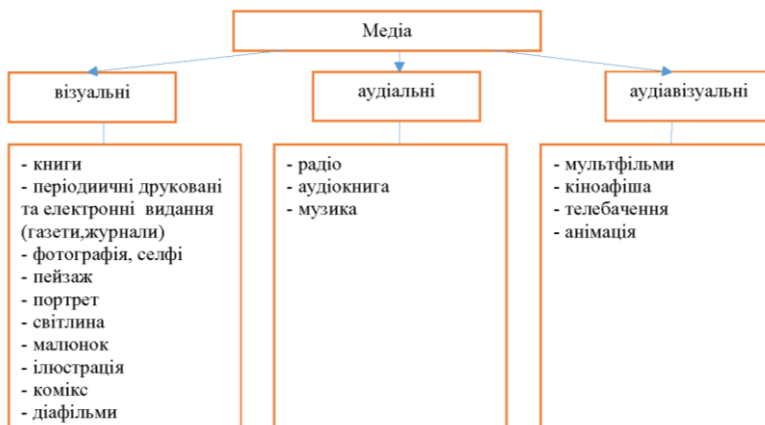
Складаючи есе, молодші школярі повинні пам'ятати про цілісність тексту, ідея якого має бути чітка й зрозуміла, нічого зайвого, лише інформація для розкриття власної позиції автора, логічна структура, переконливе аргументування порушеної проблеми, невеликий обсяг – 7–10 речень.

Отже, есе як літературно-публіцистичний жанр у системі рідномовної освіти початкової школи є цінним для розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів, виявлення їх творчих здібностей, формування вмінь мислити, структурувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати власну позицію відповідними прикладами, удосконалювати стиль письма.

Відповідно до Типової освітньої програми змістова лінія «Мосліджуємо медіа» передбачає «формування в учнів 1–2 класів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію

в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти» [47, с. 7]. У 3–4 класах здобувачі освіти ознайомлюються з основами медіаграмотності. У молодших школярів «формується уявлення про межу між реальним світом і світом мас-медіа. Вони вчаться інтерпретувати, аналізувати, оцінювати медіатексти (фільм, мультфільм, реклама, фотографія тощо) та створювати прості медіапродукти. Змістова лінія «Досліджуємо медіа» пропонує інструмент для активного критичного освоєння комунікативного медіасередовища» [47].

Здобувачі початкової освіти ознайомлюються з візуальними, аудіальними, аудіовізуальними медіа, інтернетом, рекламою, маніпуляціями в медіа. Медіа за способом передачі інформації поділяються на такі види: преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі. За змістом визначають такі медіа: ідеологічні, політичні, морально-виховні, пізнавально-навчальні, естетичні, екологічні, економічні. За функціями і цілями використання: отримання інформації, обговорення і розв'язання побутових проблем, розваги, соціальне управління. За результатом впливу на людину: розширення світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, соціалізація. Відповідно до каналу сприйняття інформації медіа класифікують на візуальні, аудіальні, аудіовізуальні.



Візуальна форма комунікації здійснюється за допомогою візуальної мови (зображень, знаків, образів та ін.) та використовує виключно зоровий канал сприйняття інформації. Відомо, що людина

отримує до 80% усієї інформації саме через зір, оскільки яскраве і ефектне зображення може швидше привернути увагу людини, ніж лише текст. Візуальні образи більш зрозумілі та більш емоційні для дітей молодшого шкільного віку.

Аудіальна форма комунікації, на перший погляд, дуже близька до вербальної, але, насправді відрізняється від неї тим, що на відміну від вербальної форми комунікації (письмової) має зовсім інший канал сприйняття інформації – слуховий (усна комунікація) та існує лише в електронному просторі. Із трьох складових звукової інформації, що лежать в основі аудіальної комунікації (звук, мова, музика), найбільш значущим є звук, який входить до складу слова і музики і виступає як універсальний засіб спілкування між людьми.

Аудіовізуальна форма комунікації об'єднує в собі аудіальне сприйняття через слуховий канал, та візуальне – через візуальний канал: слух + зір.

Одним із найбільш поширених візуальних медіа є листівка. Традиція вітати зі святами за допомогою листівки з'явилася під кінець XVIII ст. З того часу листівки неодноразово змінювали свій вигляд, але незмінною залишається їх здатність дарувати рідним людям, знайомим частинку тепла та святкової атмосфери.

Відповідно до Типової освітньої програми Нової української школи у 2 класі учні вчать писати привітання [47, с. 51]. Молодші школярі оформлюють свої привітання у форматі стандартної вітальної листівки. У «Словнику української мови» вітання потрактовано як «1. Слова або жести, звернені до кого-небудь під час зустрічі на знак прихильного ставлення, доброзичливості. 2) Усне або письмове поздоровлення чи побажання здоров'я, успіхів і т. ін.» [4, с. 686]. Здобувачі початкової освіти усвідомлюють, що привітання є виявом уваги до людей і засвідчує приязне ставлення до них. У такий спосіб люди намагаються підтримувати добрі родинні взаємини або ділові виробничі відносини. Тобто листівка була популярним засобом комунікації, тому до кожного свята люди намагалися відправити листівку близьким або друзям.

У наш час вітальні листівки можна купити або виготовити власноручно. Часто учні виготовляють самостійно вітальну листівку: на якісному, можна кольоровому, папері розміщують декоративний малюнок або аплікацію, визначають місце для привітання. Традиційно вітальні листівки є символічними зображеннями свята, тому на них відтворюють характерні для кожного свята атрибути: ялинку, іграшки, Діда Мороза, Снігурочку – на Новий рік; паску, писанки – на Великдень, квіти, іграшки – на день народження і т. под.

Цікавою для учнів може бути інформація про історію виникнення перших вітальних листівок. Так, точної дати появи першої листівки донині невідомо, приблизно 150–200 років тому. За однією з версій, перша різдвяна листівка з'явилася в Англії 1794 року. Художник Добсон як привітання до свята відправив своєму другові картинку із зображенням родини навколо ялинки. Другові це сподобалося, і наступного року Добсон виготовив декілька десятків подібних карток і розіслав їх всім своїм знайомим. А ще через декілька років знайшовся підприємець, який розпочав продавати мальовані вітальні картки. За іншою версією, вперше різдвяні листівки з'явилися 1841 року у вітрині книжкового магазину в Шотландії [5].

В Європі перші новорічні вітальні листівки (формат поштової картки) з'явилися в Австрії. На них не було малюнків. Потім у Німеччині та Франції почали продавати яскраво оздоблені новорічні листівки. В їхньому оформленні використовували пташине пір'я, кольоровий папір, засушені квіти, шкіру, бісер, оксамит тощо. Такі листівки потрібно було вручати особисто, тому що пересилання поштою їх зіпсувало б. Подібні листівки з аплікаціями, витинанками популярні і в наш час.

Нині, коли здебільшого переважає дистантне спілкування у соцмережах, за допомогою сучасних гаджетів, особливо цінним є вербальне привітання наживо.

Актуальними впродовж останніх років стали віртуальні вітальні листівки, створені за допомогою комп'ютерної графіки, які надсилають електронною поштою, вайбером тощо. Першу мобільну листівку відправили у 2003 році. Поширеними є відеолістівки, які подібні до електронних, тільки створені у форматі відео.

Вивчаючи у 2 класі вітальну листівку, варто ознайомити учнів із правильними формами звертань, привітань, підписів, які можна подати у словничку. Наприклад,

Словничок Форми звертання

Люба матусю!

Дорога сестричко!

Шановна Наталіє Леонідівно!

Вельмишановний Іване Миколайовичу!

Вітаю тебе (Вас) щиро, сердечно, від усього серця, від усієї душі.....Бажаю...

Підпис

Твій брат Артем

Ваша учениця Оксана Бойко

З високою повагою та вдячністю

Зразок листівки

Люба бабусю!

Вітаю Вас із Новим роком. Бажаю здоров'я, достатку, святкового настрою, злагоди в родині. Нехай Новий рік подарує Вам бажані зустрічі з рідними й друзями. Будьте щасливі в прийдешньому році!

Ваш онук Богдан

Отже, упродовж тривалого часу ми сприймаємо вітальну листівку як атрибут свята, комунікації, привітання. Тому молодші школярі, продовжуючи традиції писемної комунікації нашого народу, ознайомлюються в 2 класі з особливостями вітальної листівки, вивчають форми звертань, вимоги до змісту та мовного оформлення листівки.

Поширеними серед молодших школярів є буктрейлери як один із видів аудіовізуального медіа. Учитель демонструє учням власне бачення змісту книги через відеовізуалізацію головної ідеї твору, представлення літературних персонажів, висвітлення проблем художнього твору, створивши трейлер до книги. Це один із способів мотивації учнів не лише читати, але і проявити власний творчий потенціал, за можливості самому створити такий відеоролик.

Буктрейлер – це відеоролик про книгу чи художній твір, в якому цікаво та насичено подається ключова ідея, спонукаючи до прочитання повної версії. Це свого роду рекламний хід, який привертає увагу до тексту через залучення візуальних засобів. «Родзинка» буктрейлеру – інтрига. Тому головна задача такого виду мистецтва – не стільки передати головний зміст, скільки викликати захоплення, зацікавлення та сильні емоції.

Ідея створення буктрейлера виникла ще у 1986 році і вперше була реалізована у вигляді слайд-шоу з ілюстраціями та відповідними підписами. Перші відеоролики про книги почали з'являтися у 2002 році у США. Їх створення ініціювалося видавцями як засіб рекламування літературного твору. На той час це був принципово новий тип реклами, який привертав увагу до окремої книги з-поміж тисяч інших. З 2010 року цей жанр набув поширення і в Україні.

Щоб зацікавити учнів до читання художньої літератури, рекомендуємо візуалізувати їх у 3-хвилинному проморолику – буктрейлері, оскільки анотація до книги – це сухо, стисло і переважно нецікаво. Пропонуємо буктрейлер про літературну творчість письменниці рідного краю Надії Гуменюк, яка для дітей написала 23 книги: вірші, лічилки, мирилки, скоромовки, вірші-звукораїки, календарно-обрядова поезія, казки, оповідання, повісті

і т. под. (рис. 1. QR-код буктрейлера «Твори для дітей Надії Гуменюк»).



Рис. 1. QR-код буктрейлера «Твори для дітей Надії Гуменюк»

За змістом буктрейлери поділяють на: а) розповідні, б) атмосферні, в) концептуальні [5]. Розповідні – привертають увагу читача до сюжету книги. Їх мета – досягти того, щоб після перегляду відеоролика потенційний читач захотів дізнатися, з чого історія починається і чим закінчується. Тому не можна просто переказувати сюжет, має зберігатися інтрига, таємниця. Варто подумати, чим саме рекламована книга може зацікавити читачів? Можливо, героїчними вчинками літературних персонажів, може, динамічним сюжетом і т. ін. Чи навпаки, проста (навіть банальна) історія, знайома кожному із власного життя... Потрібно звернути увагу на ключові моменти: герої, місце події, конфлікт, інтрига.

Атмосферні буктрейлери передають настрій книги, роблять акцент на емоціях. Під час створення атмосферного буктрейлера треба визначити атмосферу книги та засоби, за допомогою яких її можна передати. Наприклад, якщо книга написана в жанрі фентезі, то можна зробити акцент на атмосфері чаклунства і магії, добираючи ілюстрації з чаклунами і відьмами, таємничими пейзажами та незвичайними істотами. Якщо героєві належить робити складний вибір, можна використати в тексті антоніми (добро – зло, любов – ненависть тощо).

Концептуальні буктрейлери зосереджують увагу на розкритті незвичайної ідеї твору, на світогляді автора, на смисловому наповненні книги, на авторських цікавих думках, роздумах, які він хоче донести до читача. Концептуальні буктрейлери вдало рекламують класичну, філософську, публіцистичну літературу. Художні твори сучасних авторів теж можна рекламувати у такий спосіб, якщо вони вирізняються

оригінальним поглядом на світ, торкаються гострих, дискусійних тем. Під час створення концептуального буктрейлера важливо, щоб оригінальність думок не перетворилась на нудну банальність. Можна привернути увагу дискусійними, провокативними твердженнями, але при цьому не забувати про доречність, мати відчуття міри та належний естетичний смак. Доцільними є питальні речення, які спонукають глядачів до роздумів.

За формою подачі матеріалу буктрейлери поділяються на такі види: калейдоскоп, епізод, анонс, тизер [5]. Калейдоскоп – відеоролик, що складається з коротких, найбільш цікавих або видовищних фрагментів книги. Епізод – буктрейлер, який створюється у вигляді невеликої сюжетної історії. Відеоряд такого ролика являє собою один ефектний епізод, здатний захопити читача, навіть без контексту. Анонс – буктрейлер, у якому використовується спеціальний відеоматеріал, «знятий» виключно з рекламною метою і відсутній у книзі. Тизер – відеоролик, побудований як загадка: містить частину інформації про книгу, але сама книга не називається. Цей прийом застосовують для створення інтриги навколо книги. Його використовують видавництва, які рекламують свою продукцію. У більшості випадків тизери використовують в комплексі: спочатку потенційну аудиторію заманюють і зацікавлюють за допомогою тизера, а вже потім безпосередньо рекламують продукт за допомогою інших стандартних засобів, наприклад, традиційних буктрейлерів.

Перед тим, як почати створювати буктрейлер, «творцю» проекту необхідно розробити структуру відеоролика, побудувати сюжет, дібрати музику, створити дизайн титрів.

Етапи створення буктрейлера

1. Вибір книги. Мотивацій у виборі книг для створення проморолика може бути безліч: улюблена, сучасна, програмна класика тощо.

2. Створення сценарію (продумати сюжет і написати текст). Сюжет – це основа буктрейлера, те, з чого він буде складатися. Важливо внести інтригу і вибудувати сюжет таким чином, щоб глядачеві неодмінно захотілося прочитати книгу і обов'язково дізнатися, що ж буде далі. Відеоролик не повинен бути довгим, не більше 3 хвилин. Це оптимальний час, щоб утримати увагу глядача – потенційного читача.

3. Зібрати матеріали (дібрати зображення, відсканувати ілюстрації з книги, «відзняти» своє відео або ж знайти відео з тематики в інтернеті).

4. Записати озвучений текст, якщо це передбачено за сценарієм.
5. Вибрати програму для здійснення монтажу.
6. Здійснити відеомонтаж. Вирізати/склеїти кілька фрагментів відео, додати звукові доріжки, змінити розмір відео, накласти ефекти, переходи та експортувати у відповідний формат. Як приклад, пропонуємо QR-код буктрейлера «В. Нестайко «Дивовижні пригоди в Лісовій школі» (рис. 2).



**Рис. 2. QR-код буктрейлера
«В. Нестайко «Дивовижні пригоди в Лісовій школі»**

Можна запропонувати учням самостійно створити відеоролик або розробити спільний проєкт командою. Причому візуалізацію можна зробити за допомогою наявних в інтернеті світлин чи відеоматеріалів, або спробувати себе у ролі акторів і відтворити у такий спосіб зміст твору.

Отже, створення буктрейлера у межах освітнього процесу, з одного боку, популяризує художні твори, а з іншого мотивує сучасних здобувачів освіти до читання книг, дозволяє реалізувати творчі здібності молодших школярів.

ВИСНОВКИ

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти великого значення набуває проблема формування текстотвірних умінь і навичок молодших школярів як важливого чинника в становленні національно-мовної особистості Нової української школи. Успіх у формуванні текстотвірних умінь і навичок здобувачів початкової освіти залежить від урахування лінгвістичних, психологічних і лінгводидактичних засад. Психологічні чинники орієнтують урахувати особистісні та вікові характеристики, особливості розвитку мислення, пам'яті, уваги, мови, мовлення молодших школярів. Лінгводидактичні засади передбачають визначення

підходів, принципів, методів, прийомів, засобів формування текстотвірних умінь і навичок у здобувачів початкової освіти.

У дослідженні зацентовано увагу на лінгводидактичних засадах формування текстотвірних умінь і навичок молодших школярів. Критичний аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної літератури дозволяє уточнити поняття «текст», «медіатекст», «текстотвірні уміння і навички». Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Овсієнко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. трактують дефініцію «текст» як висловлення, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формах. Виділяють такі основні ознаки тексту: інформативність, завершеність, цілісність, зв'язність, послідовність. Текст характеризується структурною організацією (складається зі вступу, основної частини, заключної частини (кінцівки)). Текст належить до певного стилю мовлення. Медіатекст є унікальним інтегрованим витвором масово-інформаційної діяльності та масової комунікації, що має на меті інформувати, оцінювати факти і події, впливати на погляди й переконання адресата. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики посилена увага до тексту та медіатексту як ефективного засобу навчання української мови в Новій українській школі.

АНОТАЦІЯ

У підрозділі монографії висвітлено лінгводидактичні засади формування текстотвірних умінь і навичок у молодших школярів. Потрактовано терміни «текст», «медіатекст», «медіаграмотність», «текстотвірні уміння й навички», «есе», «візуальні медіа», «аудіальні медіа», «аудіовізуальні медіа», «буктрейлер» у лінгвістичних і лінгводидактичних студіях, уточнено категорійний апарат дослідження. Визначено текст як висловлювання, як продукт мовлення, як комунікативну одиницю, як процес комунікації і як результат нашої мовної діяльності. Описано структуру текстів, охарактеризовано основні ознаки текстів. Зацентовано увагу на розвитку медіаосвіти в Україні, визначено результатом впровадження медіаосвіти медіатекст. Аргументовано значущість медіатекстів для молодших школярів. Висвітлено методику роботи над текстом, медіатекстом у 1–4 класах відповідно до чинної Типової освітньої програми Нової української школи. Наголошено на доцільності формувати текстотвірні вміння й навички у здобувачів початкової освіти Нової української школи. Результатом дослідження є обґрунтовані висновки про важливість формування

текстотвірних умінь і навичок у здобувачів початкової освіти та доцільність їх розвитку в процесі рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 346 с.
2. Божко О. П. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення. Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 64. Херсон: ХДУ, 2013. С. 94–100.
3. Вашуленко М.С. Методика викладання української мови в початковій школі. Київ, 2008. 318 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: 2009. 1736 с.
5. Вікіпедія. <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення 14.11.2021).
6. Гальперин И.Р. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 40 с.
7. Гамза А. В. Формування текстотвірної компетентності в молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Педагогічні науки*. Бердянськ: ФО-П Ткачук О.В., 2016. С. 48–53.
8. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотвірних умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 18 с.
9. Глазова О. П. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. *Методичні діалоги*. 2010. № 5. С. 11–16.
10. Голуб Н. Робота з текстами на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал*. 2017. № 1. С. 2–8.
11. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
12. Греб М., Грона Н. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2019. С. 128–133.
13. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 04.12.2021).

14. Донченко Т. Мова має вивчатися у мовленні, в текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення, кращих її зразках. Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал. 2008. № 3. С. 2–5.

15. Дубовик С., Мосійчук Д. Формування в молодших школярів уміння будувати тексти різних стилів. *Молодий вчений*. 2021. № 6. С. 163–167.

16. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум: наук.-навч. посіб. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2006. 289 с.

17. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ, 1984. 119 с.

18. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 20.12.2021)

19. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 272 с.

20. Кулик О. Д. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 15. С. 38–48.

21. Лещенко Г. П., Груба Т. Л. Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів. Педагогічні науки: зб. наук. праць/Херсон. держ. ун-т; відп. ред. проф. Є. С. Барбіна. Вип. 64. Херсон: ХДУ, 2013. С. 106–109.

22. Літературознавчий словник-довідник. / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ Академія, 2007. 752 с.

23. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.

24. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови. Київ, 2003. 462 с.

25. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г.А., Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкрєбець О. О., Янкович О. І. / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.

26. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.

27. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ, 1986. С. 5–47.

28. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. фак-тів ун-тів/кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк; М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.

29. На Урок – освітній проект. Буктрейлер: як створити зі школярами міні-фільм про книгу: веб-сайт. URL: https://naurok.com.ua/post/buktreyley-yak-stvoriti-zi-shkolyarami-mini-film-pro-knigu_ (дата звернення 14.11.2021).

30. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків, 2007. 768 с.

31. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Київ: Аконіт, 2008. Т.2. 928 с.

32. Онкович Ганна. Віртуальний інтегрований простір знань і засоби освіти. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. Полтава, 2010. Вип.2. С.10–15.

33. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: монографія. Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. 271 с.

34. Пономарьова К. І. Вивчення есе на уроках української мови в 3–4 класах. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 14–18.

35. Поштова листівка. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%88%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B2%D0%BA%D0%B0 (дата звернення: 03.12.2021).

36. Радзівєвська Т. В. Текст як засіб комунікації: монографія/АН України; Ін-т укр. мови; відп. ред. М. М. Пешчак. Київ: Ін-т укр. мови АН України, 1993. 194 с.

37. Радзівєвська Т. В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення: дис. ... докт. філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство / Ін-т укр. мови НАН України. Київ, 1999. 390 с.

38. Різун В., Мамалига А., Феллер М. Нариси про текст: теоретичні питання комунікації і тексту. Київ: РВЦ «Київський університет», 1998. 336 с.

39. Садикова Л.В. Жанр есе у французькій літературній традиції. *Наукові записки*. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Сер. Літературознавство. Харків, 1997. Вип. 6 (11). С. 7–11.

40. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації: підручник Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. 350 с.

41. Семенов О. М., Ячменик, М. М. Медіакультура вчителя-словесника. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015.

42. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наук думка, 1970. Т. 1. С. 686.
43. Словник української мови: у 11 т. Київ: Наук думка, 1970–1980. Т. 9. 916 с.
44. Словнику-довіднику з лінгводидактики Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ, 2015. 320 с.
45. Словник іншомовних слів: 23000 сл. та термінол. словосполучень / Пустовіт Л.О., Скопненко. О.І., Сьота Г.М., Цимбалюк Т.В. Київ, 2000. 1017 с.
- «Новому тлумачному словнику української мови»
46. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах. Київ, 1981. С. 136.
47. Типові освітні програми Нової української школи для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ : «Світоч», 2019. 336 с.
48. Українська мова: енцикл./редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., виправл. і допов. Київ: “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
49. Шевченко Л. І., Дергач Д. В., Сизонов Д. Ю. Медіалінгвістика: словник термінів і понять. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2014. 380 с.
50. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення. Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал. 2003. № 4. С. 7–11.
51. Danes F. Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. Papers on Functional Sentence Perspective/ed. by F. Danes. Praha: Academia, 1974. P. 106–128.
52. Hymes D. On Communicative Competence. 1972. New York: Penguin, P. 269-293.
53. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.

Information about the author:

Vitiuk Valentyna Volodymyrivna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Theory and Methods
of Primary Education

Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Іовхімчук Н. В.

ВСТУП

Перебудова системи вищої освіти передбачає виведення її на світовий рівень, а тому стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце належить професійній підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, тому домінантною є не лише орієнтація на бездоганне набуття знань основних дисциплін та методичну підготовку, а й на формування у нього уміння відповідного спілкування. Комунікація є основним засобом навчання та виховання молодших школярів і сприяє їхній соціалізації в умовах школи: від культури спілкування вчителя початкової школи багато в чому залежить ефективність навчально-виховного процесу. Культура спілкування вчителя початкової школи є взірцем для наслідування молодших школярів.

Проблема комунікативної підготовки майбутніх фахівців проаналізовані у дослідженнях Ф. Бацевича, М. Васильєвої, О. Гойхмана, В. Кушніра, Н. Лисенкової, Л. Паламар, Г. Сагач, та ін.

Культура спілкування є складником культури людини в цілому. Мовленнєвий етикет формує поведінку людини – спонукає її поводитися певним чином відповідно до конкретної ситуації, у якій дуже чітко можна побачити вплив мови на людину і на її поведінку, національну свідомість тощо. Знання правил культури спілкування, їх додержання дає змогу людині почувати себе впевнено і невимушено, не відчувати незручностей через недоречності й невіправні дії. Теоретичні основи розвитку мовлення ґрунтуються на здобутках сучасної науки, насамперед лінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики, соціолінгвістики, комунікативної лінгвістики та ін.

Проблемі розвитку мовлення у навчально-виховному процесі надавали великого значення В. Сухомлинський, К. Ушинський. Означеній проблемі приділяли увагу у своїх працях Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Грипас, Н. Дика, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Скуратівський, М. Стельмахович. У їхніх працях наголошується на необхідності формування культури спілкування як складової успішного мовлення.

Терміном «культура спілкування» послуговувалися у своїх працях такі автори, як: В. Гозман, О. Добрович, Я. Радевич-Винницький, Л. Соловець, Т. Чмут та ін. Для представників мовознавчої науки центральною стає постійна увага до питань народного світогляду, народної психології, поведінки людини як носія національного характеру (В. Жайворонок, Л. Мацько, В. Кононенко).

Однак попри успіхи лишається не достатньо дослідженою проблема формування культури спілкування у майбутніх фахівців початкової школи у процесі професійної підготовки у ЗВО. Тому тема є актуальною, бо культура спілкування як показник вихованості й освіченості кожної людини, є основним знаряддям професійної діяльності кожного спеціаліста і одним із найдоступніших способів самовираження, самовтілення тощо.

Досконало володіючи культурою і технікою мовлення, фахівець може ефективно формувати й розвивати мовні можливості вихованців, позитивно впливати на соціальне довкілля. А беручи до уваги багатоплановість людської особистості взагалі й складність освітньо-виховного процесу зокрема, можна передбачити, що підвищення культури мови вчителя забезпечить гармонійне входження їх у систему загальнодержавних і міжособистісних, загальнолюдських стосунків, які становлять суть педагогічної та й багатьох інших видів діяльності.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні проблеми формування культури спілкування майбутніх вчителів початкової освіти.

Мовна культура набуває державно-гуманітарного звучання, що ще більше посилює значення розв'язання багатьох питань формування культури мовлення як усіх поколінь, так і кожної окремої індивідуальності. Дослідження показують, що переважна більшість студентів, їхніх батьків адекватно оцінюють важливість знання української мови як державної, мають бажання оволодіти нею.

Завдання сучасної вищої школи – пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу підготовки педагога як висококваліфікованого, **конкурентоспроможного**, компетентного фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства підвищеного інтересу серед багатьох науковців набула проблема професійної освіти майбутнього вчителя та виокремлення умов, які забезпечують його успішну педагогічну діяльність.

Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи вони розглядають через призму тих реальних умов, у яких відбувається його професійне становлення та безпосередньо здійснюється конкретна педагогічна діяльність.

1. Основні теоретичні аспекти культури спілкування

Проблема формування і розвитку культури спілкування як основного шляху розвитку особистості вихованця завжди знаходилась у полі зору практичних працівників, які вели пошуки розв'язання її, починаючи з найдавніших часів і завершуючи сучасними дослідженнями. Проблема формування культури мовлення є надзвичайно важливою з погляду теорії і з позицій практичного впливу на виховання особи. Тому необхідно простежити хід її виникнення, розвитку та спроби розв'язання.

У Стародавньому світі володіння словом тлумачилось надзвичайно широко: воно включало і багатство словникового складу та граматичної будови, й поставу голосу, й техніку та технологію мовлення, й ораторське мистецтво. Без знання мови й опанування культури спілкування не могла бути ні політика, ні філософа, ні будь-якого державного та політичного діяча.

Початкова освіта має свої особливості, що відрізняють її від усіх подальших етапів систематичної шкільної освіти. Адже, у цей період відбувається формування основ навчальної діяльності, пізнавальних інтересів і пізнавальної мотивації; а за сприятливих умов навчання – становлення самосвідомості і самооцінки дитини. Цей етап освіти є базою, фундаментом усього подальшого навчання. Вчитель початкової школи, насамперед, несе відповідальність за сформованість загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності, від яких залежить успішність навчання в основній школі. Рівень їхнього розвитку визначає характер пізнавальної діяльності школяра, його можливості доцільно і цілеспрямовано її організувати, володіти мовною діяльністю і способами роботи з інформацією тощо. У початковій школі створюється освітнє середовище, яке базується на природній дитячій допитливості, потребі самостійного пізнання навколишнього світу, пізнавальній активності й ініціативності дитини. Отже, виникає потреба у створенні таких умов, які б сприяли розвитку у молодшого школяра здатності оцінювати свої думки і дії, порівнювати результат діяльності з поставленою метою, уміти культурно спілкуватися тощо.

Культура спілкування майбутнього вчителя початкової школи, будучи компонентом загальної професійної компетентності педагога, виявляється у сукупності: професійних знань у галузі спілкування (знання основних комунікативних завдань у спілкуванні, етапів, стилів спілкування); професійних умінь у спілкуванні (прийоми постановки широкого спектру комунікативних завдань і прийоми, які сприяють досягненню високих рівнів спілкування); професійних позицій і установок фахівця як суб'єкта рівноправного спілкування, а також особистісних особливостей, якостей фахівця

Володіти культурою спілкування для вчителя початкової школи особливо важливо тому, що він дає учням базову освіту, без якої неможливий їхній подальший інтелектуальний і етичний розвиток; від нього залежить мовленнєвий розвиток молодших школярів, а, відповідно, й їхня успішність у цілому.

Грунтуючись на різноаспектних тлумаченнях поняття «комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», ми розуміємо його як наявність у вчителя початкової школи достатнього рівня знань, умінь та навичок здійснювати процес спілкування з молодшими школярами, використовуючи його як засіб реалізації навчально-виховного процесу.

У довіднику з культури української мови відзначено, що культура мовлення – це “загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення..., які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується” [5, с. 8]. Г. Сагач розглядає зв'язок культури мовлення із риторикою і відзначає, що культура мовлення “вивчає такі комунікативні якості мовлення, як правильність, ясність, точність, образність, стислість, експресивність, доцільність, які в системі створюють такий феномен, як “благородство” мовлення” [10, с. 67].

У роботах лінгвістів та методистів наводяться змістовні характеристики кожного з критеріїв культури мовлення. Відзначимо трактування найсуттєвіших з них у роботах Л. Мацько, яка вважає, що *нормативність* – це дотримання під час користування мовою норм, які є обов'язковими для даної літературної мови; *адекватність* – це точність мовлення, тобто відповідність його умовам, засобам спілкування, змісту думок, почуттям і волевиявленню мовця, це повнота самовираження; *естетичність* – це вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, здатність викликати своїм мовленням відповідні, бажані почуття естетичного

задоволення; *поліфункціональність* – уміння мовця вдало використовувати мову у всіх сферах матеріально-виробничого і духовно-культурного повсякденного життя [4, с. 30]. *Точність* передбачає увагу до стилю і жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування, культурно-освітнього рівня мовців, залежить від вибору слова чи вислову, уміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище, слово і поняття про них [4, с. 33]. *Ясності* усного мовлення сприяють: чітка дикція, логічне і фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний та ввічливий тон. *Чистота* мови – бездоганність усіх її елементів, без неосвоєних недоречних запозичень з інших мов, невластивих українській мові форм. *Виразність* мови складається з двох засад: інформаційної виразності (змістової) та виражальної (чуттєво-мовної) виразності.

Основу культури мовлення майбутнього вчителя початкової школи складають відповідні комунікативні знання, уміння та навички.

Так, на думку Н. Волкової, продуктивне педагогічне спілкування вимагає від учителя початкової школи спеціальної підготовки щодо організації взаємин із молодшими школярами та іншими учасниками його професійної діяльності, тобто набуття: *комунікативних знань*, особливістю яких є комплексність, що потребує від педагога вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання комунікативних задач, аналізу комунікативних ситуацій, вибору ефективних засобів комунікації; *комунікативних умінь* – комунікативних дій заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання; *комунікативних навичок* – автоматизованих усвідомлених дій, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій і обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу, вплив на нього у процесі педагогічної комунікації [1, с. 22].

Єдність навчання і виховання як принцип класичної педагогіки вимагає розглядати стан культури мовлення вчителя сучасної школи з погляду його освітньо-виховного впливу і формування культури не тільки мови, а й поведінки. Тобто реально існує потреба розглядати культуру мови вчителя як проблему соціальну і загальнопедагогічну. Мовна підготовка викладача є складником його професійної майстерності, що означає правомірність постановки питання про техніку і технологію розвитку культури мови педагога в контексті його підготовки до виконання навчально-виховних завдань.

З погляду загальнопедагогічної фахової підготовки вчителя мовну культуру його слід розглядати як елемент загальної професійної компетентності, а також як фактор розвитку саморегуляції і самореалізації.

Розгляд змістового аспекту ключових понять дослідження вимагає, передусім, з'ясування сутності таких понять як «спілкування», «культура спілкування» тощо.

Щодо аналізу поняття «спілкування», то можна констатувати той факт, що воно є надзвичайно різноаспектним і багатим за своїми виявами, тому виступає об'єктом вивчення багатьох галузей знань. Спілкування широко представлене у філософії, соціології, загальній і соціальній психології, педагогіці й інших науках, кожна з яких вивчає його відповідно до завдань і специфіки своєї галузі знань. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що у процесі спілкування забезпечується життєдіяльність людини і суспільства, змінюється структура і суть соціальних суб'єктів, формуються історично конкретні типи особистостей і вся різноманітність людських індивідуальностей, відбувається соціалізація людини, становлення її як особистості.

Спілкування у *філософському словнику*, тлумачиться як процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів (класів, груп, осіб), у якій відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями і навичками, а також результатами діяльності [7, с. 25]. У такому процесі індивід розуміє свої якості як соціальні, соціально значущі, і в цьому контексті стає особистістю. У процесі соціалізації, здобуваючи новий зміст, змінюючись, індивід одночасно змінює і співтовариство, до якого він вступає, доповнюючи його своєю індивідуальністю. Через свободу окремої особистості філософія бачить шлях оновлення всього суспільства [8, с. 178].

Щодо нашого дослідження найзначущим у сучасній філософській науці є висновок про спілкування як міжсуб'єктну взаємодію, що, вважаємо, може стати підґрунтям для організації особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів початкової школи з точки зору формування їхньої комунікативної компетентності. Такий підхід дозволить кожному з них виявляти свої потенційні можливості, мислити самостійно і нестандартно, самостверджуватись тощо.

Ґрунтовне тлумачення поняття «спілкування», на нашу думку, полягає у визначенні його як: способу взаємостосунків; процесу встановлення та розвитку контактів між людьми; способу буття людини у взаємозв'язку з іншими людьми; взаємодії суб'єктів, яка

здійснюється знаковими засобами; способу (форму) управління поведінкою людини; обміну способами і результатами діяльності інформацією [3, с. 57].

Зазначимо, що історично склалося так, що спілкування було нерозривно пов'язане з практичною діяльністю. Через характер, зміст і організацію діяльності можливий вплив на спілкування, яке, водночас, здійснює вплив на діяльність. Це положення значуще для організації діяльності майбутнього вчителя початкової школи у процесі його професійної підготовки до спілкування з молодшими школярами. Тобто через спеціальним чином організовану діяльність у вищому навчальному закладі можливе формування умінь і навичок ефективного спілкування майбутнього вчителя початкової школи, що, паралельно, впливатиме на зміст і результати зазначеної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності поняття «спілкування» дозволяє зробити висновок, що його можна розглядати як спосіб та вид діяльності, що відіграє провідну роль у формуванні особистості і служить для встановлення взаємодії між суб'єктами цієї діяльності. Спілкування є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу.

Відтак, треба з'ясувати сутність поняття «комунікація», оскільки воно невід'ємно асоціюється з поняттям «спілкування». Комунікація – (лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення), стосовно суб'єктного чинника – спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, повідомленні інформації від однієї людини до іншої або кількох інших [11, с. 370].

В іншому словнику читаємо таке пояснення перекладу латинського слова «*communicatio*» (дослівно – «спілкування»): поняття «комунікація» – «близьке до поняття спілкування, але розширене. Це зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами у живій і неживій природі» [9, с. 207]. Водночас, у цьому самому словнику поняття «спілкування» тлумачиться як складний, багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні» [9, с. 492].

Таким чином, з одного боку, у функціональному розумінні, комунікативний компонент – складник поняття «спілкування», а, з іншого, загального розуміння, поняття «спілкування» вужче за поняття «комунікація» і реалізується тільки між людьми як суб'єктами цього процесу. Надалі вживаємо термін «спілкування»,

водночас, апелюючи у відповідному контексті терміном «комунікація» щодо педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

Цілком очевидно, що у процесі своєї професійної діяльності вчитель початкової школи не тільки навчає та виховує молодших школярів, а й спілкується із їхніми батьками, своїми колегами у межах школи та під час методичних заходів за межами місця постійної роботи, з адміністрацією школи та органів управління, з пересічними громадянами, які з причини тих чи тих обставин стали учасниками певних педагогічних ситуацій. У такому разі вчитель початкової школи, на нашу думку, здійснює процес культури спілкування.

Розглядаємо культуру спілкування майбутнього вчителя початкової школи як комунікативну діяльність педагога, спрямовану на формування, розвиток, виховання та навчання особистості молодшого школяра та ефективну взаємодію з іншими суб'єктами професійної діяльності педагога.

Власне, професійна діяльність учителя початкової школи загалом – специфічна сфера, зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями її суб'єктів. Тут учитель реалізує функціональні обов'язки щодо керівництва процесом навчання і виховання. Від стилевих особливостей цієї діяльності та керівництва залежить ефективність навчання й виховання, особливості розвитку й формування міжособистісних стосунків і педагогічної взаємодії учасників навчального процесу.

Мова є засобом вираження думок, намірів, почуттів, засобом порозуміння між людьми, спілкування, обміну інформацією, управління, впливу на групи людей й окремих осіб, фактором саморозвитку, самореалізації, саморегуляції. Вона виникла із потреби людей висловлюватись, бути зрозумілими, прийнятими іншими особами, служить засобом передачі Інформації, спілкування, встановлення контакту, корекції поведінки, впливу на світ людей, інших живих істот. Мова існує для постановки, задоволення і розв'язання можливих проблем. Усе це означає, що пошук оптимальних варіантів вираження і самовираження особи з допомогою мови й мовлення є надзвичайно актуальним і корисним для кожної людини, особливо для тих, для кого слово є знаряддям праці, розв'язання виробничих, професійних питань.

Нам здається, що саме в цьому полягає певною мірою теоретичне значення наукового пошуку формування культури мовлення студента. Визначення мовної культури вчителя в контексті його

педагогічної майстерності та соціалізації його особистості дає можливість простежити процес усього шляху, по якому рухається вихователь до успіху в своїй професійній діяльності. У поняття культури спілкування включаються такі основні компоненти, як лексично-граматична грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики й правильність вибору стилю і тону мовлення; володіння технікою висловлювання (а також поставою голосу). У розвиток і вдосконалення техніки мовлення слід включати й оволодіння такими компонентами, як чітка дикція, правильна артикуляція, темп, тембр, динаміка, відповідність звучання всієї мовної фактури. Таким чином, поняття мовної і мовленнєвої культури включає змістовий і технічний (технологічний) компоненти. Визначеність і чіткість в розумінні суті поняття мовної і мовленнєвої культури майбутнім учителем забезпечується системою різних видів занять (індивідуальних, групових, організацією самостійної роботи студентів).

Термін «спілкування» слід розуміти як процес «озвучення», як процедуру “виголошення” вголос певного тексту чи окремої репліки. У вокальній і театральній педагогіці цей курс так і називається: постава голосу. Мова йде про те, що “постова голосу” мусить мати місце в підготовці педагога як обов’язкове завдання. Це важливо і в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Конкретне значення його в тому, щоб навчити кожного студента користуватись своїм голосом у найкращому варіанті. Голосоведення, вимова відповідно до вимог орфоєпії, – це, безумовно, педагогічна проблема, яка може вирішуватись тільки за умови добровільного прийняття самої ідеї оволодіння голосом, щоб знайти оптимальний варіант звучання, мати певні варіанти.

Існує кілька основних проблем у курсі постави голосу, а саме: тембр, дикція, артикуляція, динаміка тощо. В основі всіх аспектів є одне основне завдання, розв’язання якого допомагає студенту не лише опанувати культуру мовлення, але й певною мірою розв’язати проблему здоров’я взагалі. Мається на увазі “дихання”. Дихання як органічна складова, що забезпечує нормальне функціонування організму, є основним компонентом і техніки мовлення. Завдання полягає в тому, щоб навчити всіх майбутніх учителів говорити “на видихові”, на фоні струменя повітря, що видихається, а не навпаки. Теоретико-практичні знання з такого питання даються попутно, під час читання тем, що близько стоять до проблеми, та розкриття таких питань, як: розвиток особистості як основна проблема педагогіки, методи навчання (словесного викладу знань), методи виховання

(лекції, дискусії, етичні бесіди та інші). Але цього мало. В експерименті передбачалося не менше одного практичного індивідуального заняття. Інтерес студентів до індивідуальних занять дуже високий.

Тембр голосу, розуміння регістру звучання голосу, фіксація найкращого забарвлення в процесі розв'язання завдання техніки і технології мовлення визначались в різних ситуаціях по-різному: на лекціях ми розкривали зміст, завдання і показували великі можливості звучання голосу, а на практичних та індивідуальних заняттях допомагали студенту знайти своє найкраще унікальне звучання власного голосу.

З метою перевірки запропонованої методики в різних аудиторіях здійснювалось протягом читання лекцій. Вправи для тренування і вироблення чіткої дикції й артикуляції, динамічних відтінків розв'язувались на практичних заняттях і в процесі педагогічної практики індивідуально. Сила звучання голосу, паузи в монологічному і діалогічному мовленні вивчались не тільки на спеціальних заняттях, але й у процесі підготовки до семінарських занять.

Незважаючи на те, що культура мови й мовлення (техніка мови) є предметом дослідження багатьох галузей знань (лінгвістів, філологів, театральних діячів, психологів та інших) і вимагає необхідності дотримання певних загальних основ, є і суттєві відмінності між усіма можливими проявами і здійсненням процесу мовлення, користування словниковим багатством і різними граматичними конструкціями тощо. Наявні певні суттєві ознаки і в феномені мовної культури вчителя з погляду загальної і соціальної педагогіки.

У поняття культури спілкування вчителя вкладається таке практичне (й певною мірою теоретичне) володіння педагогом способами вираження своїх думок, позицій, професійних знань і користування словами (голосом, лексикою, побудовою речень, фраз і т.д.), яке визначає (формує) адекватну реакцію на зміст, що в ньому закладений, учнів, колег, батьків і забезпечує оптимальне взаєморозуміння між усіма учасниками навчально-виховної діяльності та готує вихованців до адекватного вибору в житті.

У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення і суті навчально-виховної діяльності, яка розуміється як систематично і планомірно здійснюваний процес взаємодії учнів, учителів, батьків, керівників школи (органів народної освіти) по організації і реалізації завдань, пов'язаних з передачею досвіду попередніх поколінь і молоді з метою формування наукового світогляду, прищеплення правил і

норм культурної поведінки, морально-естетичних переконань, а також виховання сильної волі й особистісної культури.

З погляду окреслених позицій і визначається місце й значення мовної культури вчителя в його професійній діяльності. У зв'язку з цим мовна культура вчителя має провідне застосування у його професійній праці. Мова є основним знаряддям впливу вчителя на учня: на його свідомість, волю, почуття, поведінку, що ставить завдання перед викладачами вищих навчальних закладів постійно дбати про формування культури мови майбутнього спеціаліста. Жодна проблема навчання не розв'язується поза тим, щоб учитель не користувався мовою. Значення мовної культури спеціаліста взагалі полягає в тому, що відповідний рівень її дозволяє ефективно розв'язувати питання спілкування; організувати різні форми навчання; забезпечувати використання кращих джерел наукової інформації; формувати позитивні мотиви навчальної діяльності; розвивати інтерес до навчального предмету; впливати на процеси саморозвитку, самоосвіти, самонавчання; допомагати здійсненню обміну інформацією; оптимально поєднувати застосування словесних та інших методів навчання; впливати на розвиток мовної культури учнів; готувати вихованців до м'якої адаптації в довкілля.

З допомогою відповідного рівня культури мови створюється індивідуально-особистісний імідж спеціаліста як цікавої й авторитетної людини. Взагалі вся практична професійна діяльність спеціаліста зв'язана з його живим словом, характером його вимови. Чим краще спеціаліст володіє своїм голосом, тим вищими й більш якісними є результати його впливу на організацію і здійснення виробничого процесу. Включаючи в поняття культури мови техніку мовлення, поставу голосу, ми розв'язували всі питання з цим пов'язані в процесі вивчення педагогіки, спецкурсів, практики.

Постава є завданням цілком реальним. На лекції викладач є можливість давати зразки окремих орфоепічних норм і технічних прийомів дикції, пошук тембрового звучання, дихання. У процесі підготовки й проведення практичних занять є можливість скористуватись такою технікою постави, щоб голос студента дав позитивні результати.

У контексті визначення ролі культури спілкування в житті особи має значення будь-яке наближення до суті соціального явища – мови, бо тільки в слові, як писав про це філософ Олексій Лосев, людина спілкується з людьми і з природою, “що тільки в імені обгрунтовано всю найглибшу природу соціальності в усіх безкінечних формах її прояву. Все це заперечувати, відкидати – означає впадати не тільки в

антисоціальну самотність, але й взагалі в антілюдську, в антирозумну самотність, в божевілья. Людина, для якої нема імені, для якої ім'я тільки пустий звук, а не самі предмети в їх розумовій сутності – ця людина глуха й німа, і живе вона в глухонімій дійсності. Якщо слово не дійсне і ім'я не реальне, не є фактор самої дійсності, нарешті, не є сама соціальна (в широкому розумінні цього поняття) дійсність, тоді існує тільки темрява і безумство...” [9, с. 417].

Джерелом і основним засобом впливу вчителя на учня є слово. В зв'язку з цим спроба визначити загальну структуру й технологію процесу формування мовної культури є вкрай бажаною. Як говорять філологи, володіння мовою, культурою мовлення повинно бути автоматичним, тоді як оволодіння нею, особливо другою мовою, ~ процес свідомий, контрольований свідомістю. Навчання буває ефективнішим, якщо чіткіше визначена мета праці. Тоді вище підіймається рівень індивідуально– соціальних мотивів опанування набору мовленнєвої культури. Враховуючи визначення лінгвістів про два аспекти мовної активності (мовно– граматичної системності і мовленнєвої системності), доцільно розпізнавати закономірності мови і закони її фактичного використання. Виходячи з цього, процес технології опанування мовної культури студентом можна визначити як системно–структурну динамічну дію, що відбувається в часі і просторі й відображає поступальний хід засвоєння (присвоєння) мовного багатства як з погляду лексико–фразеологічних, граматичних особливостей, так і з боку опанування технікою мовлення (мовленнєвою культурою).

Комунікативність викладача часто гарантує успіх в усіх інших аспектах ділових стосунків, впливає на результативність професійної діяльності, особливо в налагодженні здорового морально–психологічного мікроклімату в групі та з батьками. Педагогічна суть спілкування полягає у виявленні й з'ясуванні специфічних аспектів інформативного процесу і своєї спеціальності, формуванні мети, намірів не тільки з приводу обміну інформацією, але й встановлення доброзичливих міжособистісних відносин.

Характерними ознаками високоефективної культури спілкування є відповідна морально–психологічна особистісна культура, володіння голосом, уміння користуватись жестами, мімікою, готовність обрати відповідний тип поведінки. Мистецтву спілкування можна навчити, а це ще раз підкреслює, що спілкування є проблемою педагогічною.

У складній проблемі спілкування можна визначити безліч дрібниць, починаючи з зовнішнього вигляду співрозмовника і завершуючи його внутрішніми потаємними намірами, які формують

ефективність процесу. Мова й увесь процес (характер) мовлення у спілкуванні є провідним і визначальним фактором.

Якщо в основі особистісної, внутрішньої культури студента лежать світосприймання і світовідчуття, які втілюються в соціальній його дії і вчинках, якщо його освіченість створюється під впливом власної внутрішньої напруженої діяльності, то іншим особам рівень індивідуальної культури стає відомим, насамперед, через слово, культуру мовлення.

Учені неодноразово звертали увагу на недостатній рівень культури спілкування, а вірніше – недостатню якість спілкування у виробничих і навчальних групах. Між викладачами і студентами не виникає справжнього творчого контакту: вони мають різну мету в навчально-виховному процесі і говорять різною мовою. Гуманність виховання виникає в умовах подолання цих явищ [6, с.134]. Якщо ж мова визначається системою знакових символів, знаків, які є засобом спілкування, шляхом вираження самосвідомості особи, засобом передачі й збереження інформації взагалі, то в навчально-виховному спілкуванні слово є знаряддям впливу з метою формування якостей, бажаних викладачем, який керується вимогами суспільства, а в методиці мовного впливу слід ще використовувати і закономірності понятійного апарату, значення слова, добираючи із численної низки синонімів один найбільш придатний для конкретної соціальної ситуації слово.

Позитивна реакція студентів на мову викладача формується тоді, коли: особистість викладача викликає приємне (продуктивне) враження своєю чисто людською спрямованістю (гуманістичним змістом своєї індивідуальності); його ім'я і результати наукової діяльності відомі в середовищі колег, студентів, спеціалістів; існує взаєморозуміння між студентами та викладачами; викладач уміє користуватись влучними прикладами, дотепними виразами, яскравими афоризмами; викладач володіє вмінням вирішувати під час розгляду теми низку практичних, повсякденних завдань; викладач просто добра й чуйна людина.

Спілкування, яке складалось історично у формі усного мовлення і відбувалось з допомогою усного мовлення, включає в себе процеси зародження, сприйняття і повідомлення про мету наступного обміну інформацією чи регуляцію і контроль спільної діяльності. Як засвідчує дослідження, для педагога має значення усна мова в системі виконуваних ним навчально-виховних функцій на всіх етапах навчального процесу: повідомлення теми, завдань, заняття, визначення видів контролю і взаємоконтролю, оцінка.

2. Формування культури спілкування майбутнього вчителя початкової школи

Структура мовної діяльності педагога збігається з структурою будь-якої дії, включаючи етапи орієнтації, планування, реалізації і контролю. Особливість навчально-виховного спілкування полягає в тому, що за будь-яких найдосконаліших форм підготовки завжди залишається варіант випадковості, непередбаченості, який виникає з об'єктивних або суб'єктивних причин.

З метою підготовки майбутніх фахівців до реального виконання навчально– виховних завдань у школі розроблявся і перевірявся на практиці певний набір умов, який забезпечував позитивний характер спілкування. 1. Внутрішнє проголошення окремих уривків (етапів) навчального заняття (мова про себе). 2. Проголошення тексту вголос наодинці з собою. Спостереження за виразом свого обличчя з допомогою дзеркала. Вправи у жестах, вироблення відповідної міміки, пантоміміки. 3. Заучування напам'ять типових, характерних для певної теми, навчального предмету словосполучень, фраз, ідіоматичних і фразеологічних словосполучень, визначень понять, тлумачення причин і наслідків окремих подій та інше. 4. Розмова на фоні усмішки.

Спілкування, як зв'язок між людьми, є основною умовою самого існування кожної першої особи і, разом з тим, є й засобом розвитку та вдосконалення пізнавальних і духовних можливостей кожного.

Мова допомагає студентові в розвитку життєвих можливостей особистості, особливо таких, як уміння подати себе, думати, говорити, висловлювати бажання, припущення, самоусвідомлювати себе неповторною й унікальною самістю. Певно, процес мовлення дитини, підлітка, вихованця взагалі допомагає не тільки висловити свої думки, але з допомогою слова контролювати свій розвиток, оцінювати свої життєві можливості, коректувати свої дії, вміння та визначати перспективи своєї діяльності. Найприватніші, інтимні внутрішні акти людської свідомості є відображення процесу спілкування самим з собою, а діалог, який відбувається між вихованцем і педагогом, може кваліфікуватись як процес самореалізації всіх учасників розмови. Провідним фактором самовираження і самореалізації в процесі спілкування є слово, мова.

Мова як форма спілкування людей, що історично укладалася протягом усього періоду існування людського суспільства, застосовується в усіх видах спілкування. У процесі навчально-виховної діяльності мова є ще й фактором впливу, корекції поведінки, організації учнівського середовища.

До навчальних занять, крім традиційних, включали педагогічні ділові ігри (міні-уроки, фрагменти уроків, імітацію, виставки, КВК та інше).

Ділова гра, як цілком справедливо визначає В.Г. Пасинок, є модельною (знаковою) заміною реальності – процесу виробництва і процесу певного роду діяльності людей. У зв'язку з цим уже в період розробки гри виникає завдання не тільки передбачити сумісність учасників, але й вибір найбільш придатного варіанту: імітація, міні-вистава та інше. Ділова гра є більш “педагогічним видом діяльності” аніж імітація. Гра вимагає оригінальних і завжди нових розв'язань, а отже, і широкого та багатого лексико-граматичного й фразеологічного матеріалу, використання відповідного тону й стилю мовлення, динаміки й темпу звучання, тембру голосу, чіткої дикції, артикуляції, пошуку відповідного наголосу, допущення чи уникнення пауз.

Під час імітації швидше засвоюється чийсь зразок, відбувається наслідування. А наслідування зразків, як свідчить класика й передовий педагогічний досвід, не завжди буває ефективним, якщо переноситься в інші конкретні умови без достатнього творчого переосмислення, без урахування конкретики. У дослідженні користувались діловими іграми як ефективним засобом залучення до активної мовної діяльності всіх студентів групи. Проводились міні-вистави, міні-уроки чи фрагменти уроків.

Вибір видів ділової гри визначається відповідно до мети, яку висував викладач. Якщо викладач пропонує провести гру як роботу з текстом на уроці, то заздалегідь академгрупа розбивається на підгрупи з 3-4 осіб. Групам доручається продумати, як краще провести фрагмент уроку. Викладач виступав у ролі консультанта, а в кожній групі обирався свій “учитель”. Коли на занятті ставиться мета розвитку мовної культури на рівні побутової тематики, то готуються таблиці, порівняльні тексти (у двох чи трьох групах), і тоді “учитель-студент” сам організовував і проводив “урок”.

З підвищеним інтересом сприймаються пропозиції викладача дати не тільки методичний, педагогічний, але й мовознавчий та мистецтвознавчий аналіз заняття. Ідеї “артистизму”, естетизму, мовної розважності й виваженості оцінювались високим балом. Позитивне ставлення до проблеми формування культури мови пояснювалось, по-перше, тим, що мовна культура особи – це показник загального інтелектуального розвитку людини; по-друге, уміння користуватись високими зразками усної і писемної мови допомагає самореалізації особи; по-третє, культура мови особи завжди звертає на себе увагу й привертає інтерес до співрозмовника;

по-четверте, мовна культура завжди допомагає особі звернути на себе увагу. Мовна культура майбутнього фахівця – це ще й показник високого рівня професійної підготовки; по-п'яте, вільно користуючись скарбами мовного багатства, сподівались добитися успіхів у праці й звернути на себе увагу, вважали, що знання нюансів мовної техніки й технології мовлення може допомогти розв'язати позитивно більшість складних питань у педагогічній діяльності та в приватному житті. Зауважимо, що це глобальна проблема і стосується не лише школи. Йдеться, зокрема, про альтернативу: чи продовжувати змушувати учня силоміць до навчальної праці, чи створювати відповідні умови, за яких сам учень виявить бажання вчитись мовній культурі.

У системі заходів, що поліпшують мотиви формування мовної культури студента, особливе місце займає творча діяльність: написання віршів, новел, статей до багатотиражки, складання сценарних планів і сценаріїв виховних заходів для програнь у класі, школі, в групі. Високі мотиви таких заходів пояснюються кількома факторами. По– перше, як і в підготовці фрагментів уроків, участь у спектаклях вимагає напруженої самостійної та індивідуальної роботи. Має місце самостійна робота, результати якої кілька разів перевіряються й оцінюються викладачами і самооцінюються. По-друге, можливість самореалізуватись у процесі вистави спонукає студента не тільки до ретельних групових репетицій, але й до самостійного заучування ролі. По-третє, прийоми театральної педагогіки, якими доводиться оволодівати студентом в період підготовки до спектаклю, залучають до зовсім нового для нього світу – акторського мистецтва, самовираження в акторському дійстві.

Навчальні мотиви студентів з проблеми мовної культури здобувають реальне ефективне втілення за умови залучення методів мистецтва перевтілення з метою підвищення впливу на емоційно-вольову сферу діяльності, що буде застосована пізніше в соціальних ситуаціях.

Опанування культури мови можна відтворити у такій послідовності:

1. Засвоєння мовознавчої інформації: оволодіння теоретичними знаннями; опанування прийомів їх застосування в реальному процесі мовлення; формування мовних дій – типових зразків використання мови в життєдіяльності особи.

2. Застосування інформації про культуру мови й мовлення: оволодіння знаннями про місце і значення мовної культури професійній діяльності; відбір цікавих вправ для практичного

тренування і засвоєння мовних моделей; вибір найбільш оптимальних прийомів використання мовного матеріалу в реальній педагогічній практиці.

3. Оцінка й самооцінка рівня мовленнєвої культури майбутнього фахівця: використання різного виду вправ для перевірки рівня мовленнєвої культури; аналіз допущених помилок; письмовий аналіз виконаних творчих робіт.

4. Опанування прийомів порівняльного аналізу мовних зразків з метою поглиблення культури загального й ділового мовлення.

Окремо стоїть питання про вироблення стилю, тембру, нюансів у мовній практиці. У системі феномену педагогічної майстерності мовна культура є ефективною складовою частиною її формування й активним засобом впливу. Майбутній учитель, спеціаліст має бачити процес навчально-виховного впливу у розрізі, так би мовити, побачити внутрішній бік усієї справи навчання і виховання, щоб словом, як інструментом, рухати його в бажаному темпі та напрямку. Так ось у такому анатомічному варіанті технологію формування мовної культури майбутнього вчителя, спеціаліста можна побачити у вигляді тісно поєднаних між собою інтелектуально-вольових і предметно-наочних та слухових (звукових) структур, що, взаємодіючи і підсилюючи одна одну, справляють Ідеальний вплив на вихованця. Технологія формування мовної культури – відображення законів і закономірностей сучасного навчально-виховного функціонування мови як фактору спілкування. Схематично цю структуру можна зобразити так: теоретична освіта плюс різноманітні види вправ (практика) з позитивними мотивами діяльності: спілкування – контроль – оцінка (самооцінка) – самореалізація в мовному вираженні. Виділяються три елемента мовної культури: теорія, словниковий запас, техніка мови. Вправи і тренування – основні способи опанування культури мови. У процесі навчання і майбутнього вчителя, і спеціаліста три елемента стають предметом вивчення, осмислення та застосування, оцінки й самооцінки.

Отже, в систему педагогічних прийомів з формування культури спілкування студентів включаються численні структурні елементи, які по-різному проявляються на різних етапах. У цілому такий набір складають три групи вмій, а саме: однозначно й чітко висловлюватись відповідно до ситуації; володіти набором мовних штампів для кожної типової ситуації і вміти щоразу знайти відповідну заміну штампам, якщо ситуація вимагає іншого. Усі три групи завдань розв'язуються з допомогою озвучення. Уміння оголосити промову, "озвучити" написаний зміст вміщує в собі безліч таємниць, які О.А. Івін назвав

“засідками мови” [2, с. 128-135]. Досліджуючи методику формування культури спілкування вчителя, спеціаліста, відкрили широкий діапазон можливостей слова, висловленої думки, що містяться у техніці мовлення. Численні потаємні й досі невідомі педагогічні фактори відкриваються у процесі спілкування, бесіди, монологу, полілогу і т.ін. Питання стоїть так, що культура мови вбирає в себе три групи мовленнєво-лексичних і граматичних завдань, розв’язання яких вирішує соціальні проблеми, полегшує їх розв’язання, взагалі знімає з порядку денного проблеми депресії, невірноваженості, страху, сумніву.

Схематично методичні особливості занять можна подати в такому вигляді: мотивація процесу опанування мовної культури; добір високохудожніх літературних джерел з цінним педагогічним змістом з арсеналу сучасних і класичних вітчизняних та зарубіжних авторів; застосування різних методів навчання, зокрема й ділових ігор, проведення міні-уроків, фрагментів уроків, виховних заходів, навчально–виховних вистав; організація різних видів самостійної роботи студентів; проведення самооцінки з метою з’ясування рівня мовної культури й визначення характеру самостійних завдань.

З метою підготовки студента до реального виконання навчально–виховних завдань, спілкування в школі розроблено й перевірено систему педагогічних умов формування вміння встановлювати контакт для вирішення будь-яких питань. Хоч важливими є різні компоненти акту спілкування, провідним все-таки залишається слово, мова. Тому навчальний процес спілкування розглядається як одна з умов, що допомагає формувати культуру мови особи, щоб забезпечити вільне входження в соціальне середовище.

Стосовно мовної підготовки, то можна констатувати той факт, що майбутній вчитель початкової школи не завжди розуміє значення мови для прийняття рішень у ситуаціях спілкування, що можуть виникнути в освітньому процесі початкової школи.

Програма курсу з культури і техніки мовлення передбачає ознайомлення майбутнього вчителя початкової школи із сутністю культури спілкування, його функціями, типами, основними законами та правилами. Студенти ознайомилися із основними комунікативними вміннями, якостями та здібностями, якими має володіти вчитель початкової школи, професійно-мовним стилем спілкування як особистісною формою комунікативної поведінки педагога, акцентувалася увага на тому, що мова є провідним засобом професійно-педагогічної комунікації. Майбутні фахівці аналізували особливості культури мови вчителя початкової школи, її основні

ознаки, техніки та якості мовлення, мовленнєвий етикет педагога; вікові, професійні та соціальні ознаки суб'єктів спілкування.

Майбутні фахівці онайомлювалися з методикою використання інтерактивних технологій навчання, колективно-групового навчання, опрацювання дискусійних питань у процесі формування культури спілкування вчителя початкової школи та брали участь у тренінгах, на яких вони здобували практичні уміння діяти у публічній обстановці, розв'язувати педагогічні ситуації, долати конфлікти; розвивали навички упевненості у собі тощо.

Основними формами навчання майбутнього вчителя початкової школи є: лекції, семінарські та практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, тренінги тощо.

Для активізації формування культури спілкування студентів у процесі читання лекцій нами використовувались різні прийоми: запитання, у тому числі й риторичні; поєднання теоретичних положень із практичною діяльністю майбутнього вчителя початкової школи; проведення «блискавичного» дослідження методом «мозкового штурму»; створення проблемних ситуацій мовного характеру тощо.

У процесі проведення семінарських та практичних занять вирішувалися такі завдання як:

- поглиблення й уточнення знань, здобутих на лекціях;
- накопичення первинного досвіду організації спілкування з молодшими школярами та іншими суб'єктами професійної діяльності вчителя початкової школи шляхом застосування різноманітних методів інтерактивного навчання та тренінгових занять;
- формування вміння аналізувати та оцінювати проблемні педагогічні ситуації, пов'язані з комунікативною діяльністю вчителя початкової школи;
- здійснення самоаналізу, рефлексування своєї комунікативної поведінки.

Самостійна робота студентів полягала в опрацюванні питань, пов'язаних з невербальними засобами спілкування (міміка, жести, візуальний контакт); декодування вчителем невербальної інформації; репліки і висловлювання вчителя на уроках та їх функції; репліки і висловлювання вчителя, що створюють бар'єри комунікації.

У процесі вивчення курсу в студентів формувалися знання про культуру спілкування як систему професійного стилю, як особистісну форму комунікативної поведінки педагога, мовленнєвих моделей взаємодії вчителя початкової школи з різними суб'єктами

професійної діяльності, реплік та висловлювань учителя початкової школи на уроках та їх функцій; уміння керувати своїми емоціями, голосом, узгоджувати мовні засоби з конкретною педагогічною ситуацією тощо.

Створюючи методiku (спеціально дібрані вправи і завдання) з формування культури спілкування, ми враховували: 1) рівень і кількість завдань з формування культури спілкування, розміщених у чинних підручниках для учнів початкових класів; 2) підпорядкованість завдань темі, тобто певній ситуації спілкування; 3) завдання використовувалися різного рівня складності, тобто від рівня відтворювального до творчого, і розраховані на індивідуальний підхід до навчання і на різні етапи вивчення матеріалу. Подасмо зразки таких завдань:

Завдання 1. Назвіть ситуації, в яких уживаються такі звертання:

1) Перепрошую Вас. 2) Юначе! 3) Панове! 4) Вибачте, я недочув.

Завдання 2. Кому і в якій ситуації ви скажете:

1. Оце так зустріч! 2. Скільки літ, скільки зим! 3. Що змусило Вас прийти до мене? 4. Як добре, що Ви прийшли. 5. Краще пізно, ніж ніколи. 6. Даруйте, що змусив вас чекати. 7. Перепрошую, що прийшов без попередження. 8. Коли ми зустрінемося? 9. Ви не зайняті сьогодні? 10. Домовилися. Обов'язково прийду. 11. На жаль, не зможу. 12. Навряд чи.

Складіть три-чотири діалоги з наведеними репліками.

Завдання 3. Розіграйте діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування.

Уяви, що до вашого класу прийшов новий учень. Його посадили з тобою за одну парту. Познайомся з новеньким, запитай, звідки він перейшов у вашу школу. Розкажи про свою школу, покажи, де розташовані спортзал, бібліотека, їдальня, кабінет директора, медпункт. Покажи йому розклад уроків, познайом із друзями.

Завдання 4. Зробіть зауваження своїй подрузі щодо її некоректної поведінки під час відпочинку в парку. Які формули мовленнєвого етикету ви використаєте?

Завдання 5. Розкажіть про людину, яка, на вашу думку, umie (або не umie) спілкуватися. Аргументуйте свою думку.

Завдання 6. Змодельуйте розмову. Ви телефонуєте до товариша, щоб дізнатися про домашнє завдання з української мови, але слухавку бере хтось інший з родини.

Завдання 7. Поспілкуйтеся в мережі Інтернет (на сайті, в чаті) з друзями. Виявіть і запишіть, які мовленнєві помилки ви помітили під

час спілкування. Чи вживаєте у такому спілкуванні формули мовленнєвого етикету? Чому?

Такого типу завдання варто використовувати на кожному занятті, їх кількість була різною, залежно від рівня складності. Вони сприяють засвоєнню теоретичного матеріалу, розвитку навичок користуватися формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування, засобами невербального спілкування, формуванню культури спілкування. Особливу увагу треба звернути на завдання, які відображають реальні мовленнєві ситуації. Тому для спілкування у діалогах використовувалися теми з культури спілкування.

Окремої уваги заслуговують завдання з культури спілкування, які забезпечували внутрішньопредметні зв'язки. Наведемо зразки деяких таких завдань.

Завдання 1. Прочитайте і скажіть, яку форму мовленнєвої діяльності відображено у тексті? Знайдіть і виправте помилки, чи впливають вони на культуру спілкування? -Олена, що трапилось? - Нічого, Сергій, – буркнула дівчина (О.Гончар).

Завдання 2. Уявіть: ви щойно приїхали до санаторію. Перший день. Вам потрібно познайомитися з однолітками. Назвіть своє ім'я і зверніться до них на ім'я у кличному відмінку. Складіть діалог.

Завдання 1. Погрупуйте слова (прикметники) у колонки, у кожній з яких мають бути слова з суфіксами на означення: презирливості, згрублості, пестливості. У якій колонці слова подобаються вам більше? З якою метою вони вживаються у спілкуванні?

Маленький, тонюсінкий, грубезний, загребущий, гарнесенький, злодіюватий, теплесенький, страшнющий, малесенький, товстющий.

Завдання 1. Уявіть собі, що ви – редактор видавництва і вам потрібно виправити мовні помилки, допущені автором (уживання займенників). Як такі недоліки впливають на культуру мовлення?

1. Прийшли батьки учнів молодших класів, яких зустріла вчителька.

2. Цілий вечір діти майстрували новий будиночок для кішки.

3. На подвір'ї стоїть Іван, а біля нього кіт. Він спостерігає за сонцем.

4. Пошили черевички для дітей, які їм не дуже сподобались.

5. Старші кудись пішли на весь день, і діти залишились одні.

Завдання 1. В українській мові є власні формули для називання часу. У запропонованих реченнях виправте помилки. Чи впливає вибір таких форм на культуру мовлення і чи стосується це культури спілкування?

1. Вона повернулася додому біля сьомої години.
2. Я прокинувся в сім годин ранку.
3. Зустріч призначено на дванадцять годин.
4. Магазин зачинається в десять годин вечора.
5. Зустріч відбудеться без десяти одинадцять.
6. Останній автобус відправляється в дев'ять вечора.

Завдання 1. Уявіть собі, що вас запросили в гості. Пригадайте правила поведінки у гостях. Підкресліть дієслова у тексті. Назвіть формули подяки за смачну їжу.

Коли їси, сиди прямо, не клади лікті на стіл. Не можна їсти з ножа. Якщо користуєшся ножем, виделку тримай у лівій руці. Голосно не розмовляй. Не розмахуй руками. Коли поїси – подякуй.

Також виникає необхідність створити завдання з мовленнєвого етикету і культури спілкування у яких містяться: 1) перелік ситуацій спілкування (пропонованих для вивчення у початкових класах); 2) перелік формул мовленнєвого етикету відповідно до запропонованої ситуації спілкування і реплік-відповідей на них; 3) перелік невербальних засобів поведінки у відповідній ситуації; 4) правила культури спілкування співрозмовників по мобільному телефону, у мережі Інтернет, під час читання, написання листів, sms-повідомлень тощо.

Пропонуємо декілька завдань з мовленнєвого етикету.

Завдання 1. Доберіть до запропонованих формул мовленнєвого етикету відповідну ситуацію спілкування: доброго здоров'я – ; даруйте мені – ; з вашого дозволу – ; не переживай – ; з повагою –...

Завдання 2. Доберіть до запропонованих фраз мовленнєвого етикету фрази-відповіді: Радий вас бачити ...; Дозвольте з вами познайомитися ...; Приходьте, будь ласка, ...; Не відмовте ...; Я дуже раджу вам ...; Прошу вибачення ...; Тобі так робити не личить ...; У тебе такий чудовий вигляд ...

Завдання 3. Поясніть, які невербальні засоби використовуються до запропонованих ситуацій спілкування: співчуття, розрада – ; привітання; комплімент – ; висловлення сумніву – ; прощання – ; висловлення власного погляду – ; вибачення – ; згода – ; прохання – ; запрошення –...

Завдання 4. Поясніть різницю між створенням приватного неофіційного листа і приватного офіційного. Назвіть формули мовленнєвого етикету, які використовуються під час написання листа.

Завдання 5. Назвіть основні правила культури спілкування по мобільному телефону.

Завдання 6. Прочитайте правила поведінки під час читання. Скажіть, чи є у правилах невідома для вас інформація? Чому ви не знали її раніше? Яке значення цих правил для культури спілкування?

Завдання 7. Прочитайте правила спілкування по мобільному телефону. Скажіть, чи дотримуетесь всіх зазначених правил? Про які правила дізналися вперше? Якими рекомендаціями хотіли б доповнити правила спілкування по телефону?

Під час навчання учнів аудіювання деякі тексти пропонувалося використовувати зі змістом, який містив теоретичний матеріал про культуру спілкування. Такі тексти формують в учнів не лише вміння уважно слухати текст, усвідомлено сприймати і трансформувати почуте, а й сприяють засвоєнню знань з культури спілкування.

Аналогічно сприяють засвоєнню знань з культури спілкування тексти для читання (уголос і мовчки), які містять матеріал про правила поведінки під час читання, слухання інших, вибір формул мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування тощо.

Для читання вголос і мовчки для учнів початкових класів нами підготовлено тексти з дитячої української художньої та публіцистичної літератури, українського фольклору, у яких йдеться про спілкування, культуру спілкування, норми мовленнєвого етикету, правила поведінки у певних ситуаціях спілкування. Добираючи тексти, вирішуються такі завдання: 1) відповідність обсягу і доступності текстів програмним вимогам і віковим особливостям учнів; 2) теоретичний матеріал про формування культури спілкування використовувати у самих текстах; 3) тести для перевірки розуміння змісту тексту створювати відповідно до вимог програми для учнів початкових класів.

Культура письмового спілкування полягає у формуванні вмінь створювати і оформляти тексти у письмовому вигляді (лист, запрошення, прохання, спілкування в мережі Інтернет, sms-повідомлення тощо) відповідно до норм культури спілкування (структура тексту, відповідність типу створюваного висловлювання, вибір формул мовленнєвого етикету, гарне і грамотне письмо тощо).

Подаємо зразки завдань, які можна використати для формування культури письмового спілкування:

Завдання 1. Подивіться телепередачу ТСН і перекажіть її письмово. Як ви побудуєте свій монолог? Які формули мовленнєвого етикету використаєте? Від чого залежить їх вибір?

Завдання 2. Напишіть листи: а) матері; б) молодшому братові чи сестрі; в) класному керівникові; г) шкільній подрузі чи другові. Поясніть, які формули етикету спілкування ви використаєте і чому

саме такі. Яке значення для ефективного спілкування має почерк адресата, грамотне оформлення висловлювань?

Завдання 3. Спостерігаючи за усним мовленням своїх однокласників протягом одного дня, виявіть слова-паразити, проаналізуйте їх частотність і ситуаційну зумовленість, виробіть поради щодо їх викорінення. Яким чином вони впливають на етикетність мовлення?

Завдання 4. Підготуйте висловлювання на тему: «За що я люблю книги?» або «Яке значення для людини має читання книг, журналів?», використовуючи формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування і дотримуючись вимог до створення монологу.

Завдання 5. Уявіть, що у Вас незабаром день народження. Подумайте, кого Ви хотіли б запросити (напишіть список), придумайте текст запрошення. Чи відрізнятиметься текст запрошення залежно від віку, посади, соціального стану запрошених? Чому?

Завдання 6. Подумайте, якого змісту ви пишете щодня такі повідомлення. Проаналізуйте збережені повідомлення у своєму телефоні, чи дотримуетесь ви правил написання таких повідомлень? Напишіть sms-повідомлення про термінове проведення батьківських зборів у вашому класі.

Завдання 7. Проаналізуйте вдома, чи дотримуетесь ви правил створення письмових діалогів в улюбленому чаті соціальної мережі Інтернет. Які основні помилки ви помітили? Яким чином можна їх уникнути?

Найбільш сприятливим моментом для формування вмінь культури спілкування є створення мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до щоденних життєвих, введення учнів у запропоновані умови спілкування, формування вмінь орієнтуватися в ситуації спілкування, зважаючи на місце, час, мету, соціальний стан і кількість співрозмовників, а відповідно – на вибір формул мовленнєвого етикету. Ураховуючи вікові особливості учнів, доречним середовищем для формування вмінь культури спілкування є створення сюжетних, рольових ігор, застосування форм інтерактивного навчання. В основному – це створення діалогічних ситуацій. Тут особливо потрібно слідкувати за культурою мовлення, тобто звертати увагу на правильне наголошування слів, уживання їх у потрібному відмінку, уникати явищ тавтології і багатослів'я, правильно творити числівникові форми, не порушувати лексичну сполучуваність слів, запобігати помилкам у дієвідмінюванні дієслів,

пам'ятати про діалектизми та їх доречність/недоречність уживання у конкретній ситуації спілкування.

Найефективнішими у процесі формування культури спілкування майбутнього вчителя початкової школи вважаємо варто застосовувати роботу у парах; «Карусель»; робота у малих групах, «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Ажурну пилку», аналіз ситуації, «Дерево рішень», різні види дискусій, диспутів, дебатів; розігрування ситуації за ролями, «Рольову гру» тощо.

Для ефективного проведення занять за інтерактивними технологіями потрібно дотримуватися певних правил: заняття проводяться обов'язково в колі, так щоб всі учасники навчального процесу, в тому числі і викладач, могли бачити один одного; всі учасники мали бути позитивно налаштованими; ніхто з учасників не залишався поза увагою або не брав участі в обговоренні. Наведемо зразки таких завдань:

Завдання 1. Рольова гра «Примирення»

Ситуація. Ваш друг не відповідає на привітання, тому що образився на вас за критичні зауваження, які ви зробили йому в присутності однокласників. Невдовзі ви зустрічаєте свого друга на шкільному подвір'ї і хочете налагодити з ним стосунки. Він теж відчуває необхідність у примиренні.

Завдання. Для примирення необхідно:

а) першому комунікаторові (хто робив зауваження) звернутися до друга; зробити перші кроки до примирення; розказати про своє ставлення до нього; налагодити з ним стосунки; б) другому комунікатору (кому робили зауваження) уважно вислухати пояснення друга; попросити вибачення за те, що не вітався; запевнити співрозмовника в тому, що конфлікт вичерпаний.

Завдання 2. Сюжетно-рольова гра «Знайомство»

Ситуація. У школі часто відбувається знайомство, під час якого посередникові потрібно представити людей одне одному, називаючи когось першим, а когось другим.

Завдання. У грі беруть участь три учасники: один – посередник, інші два – люди, яких знайомлять. Якщо посередник під час представлення допустив помилку, то той, хто її помітив і вказав на неї після представлення, пояснивши суть цієї помилки, займає місце посередника. Переможцем стає той, хто, виконуючи роль посередника, не допустив жодної помилки.

Варіанти гри: а) посередник – директор школи, перший партнер – учитель школи, другий партнер – учень школи; б) посередник – заступник директора школи, перший партнер – батько учня, другий

партнер – учень; в) посередник – класний керівник, перший партнер – мати учня, другий партнер – учениця.

Завдання 3. Ситуація 1. Уявіть собі, що ви всією сім'єю прийшли в гості до бабусі. На вас уже чекають дядько і тітка, їхні діти – ваші двоюрідні брати і сестри. Визначте тему й основну думку власного висловлювання, реплік мами й тата, рідні. У діалозі використайте запропоновані слова і словосполучення.

Доброго дня! Як себе почуваете? Прошу вас. Почекайте, будь ласка. Дуже вам зобов'язана. Кожен має свої справи. На все добре! Прощайте!

Ситуація 2. Назустріч йде людина, яка, на вашу думку, не хоче, щоб ви її впізнали. Ви: а) пройдете повз неї, зробивши відсутній вигляд; б) привітаєтесь, не спинившись; в) привітаєтесь, розпочавши діалог про справи, здоров'я.

Завдання 4. Тренінг «Як звертаються до старших у вашій родині?»

Перерозподіляємо групи учнів будь-яким чином – за знаками Зодіаку, кольором волосся, уподобаннями у музиці тощо. Головне, щоб дітям було комфортно і розмова знаходила відгук у їхніх серцях, викликала на щирість. Тому вчитель має уникати оцінок чи оцінювальних зауважень.

Запитання: 1. Як у вашій родині звертаються до старших – на «ти» чи на «Ви»? 2. Як ви звертаєтесь до батьків? 3. Чому саме таке звертання прийняте у вашій родині? Хто так вирішив? 4. Чи має для вас значення форма звертання до батьків? Чи головне – шанобливе ставлення до них? 5. Яке б ви хотіли почути звертання до себе від своїх дітей?

Завдання 5. Інсценувати ситуації, які б ілюстрували правила етикету:

1. Запізнившись на якийсь захід, людина неодмінно має попросити вибачення у присутніх, незалежно від того, куди саме вона запізнилася – на приватну зустріч чи на офіційний прийом. 2. Перед тим, як звернутися із запитанням чи проханням до старшої за віком людини, треба попросити вибачення й спитати дозволу на це. 3. Першим має вітатися молодший зі старшим, чоловік із жінкою, підлеглий з начальником. 4. Не можна перебивати іншу людину; якщо ж це трапляється, слід неодмінно попросити вибачення у тієї людини, висловлюватися самому.

Наведемо приклади інтерактивних вправ, які потрібно застосовувати:

1. «Два – чотири – всі разом». Цей варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

2. «Карусель». Цей варіант кооперативного навчання найефективніший для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується нами: для обговорення будь-якої гострої проблеми професійно-мовного стилю спілкування з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів); для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

3. «Навчаючи – учусь». Метод «Навчаючи – учусь» використовувався нами при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість майбутнім учителям початкової школи взяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Цей метод дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно засвоїти на занятті, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

Для розв'язання завдань дослідження було визначено також систему творчих вправ та завдань із використанням різних видів мистецтва.

Кожний прийом може реалізовуватися на основі різних творів мистецтва.

“Яка назва?” Назви одним словом тварини, предмети, що зображені на ілюстрації (натюрморт, пейзаж, живопис).

“Добери слово”. 1) Назви одним словом тварини, предмети, що зображені на ілюстрації (натюрморт, пейзаж, живопис). Добери найкращий епітет. 2) Добери назву твору мистецтва (картина, музичний твір).

“Історія слова”. Завдання на етимологію слова. Але важливим є розвиток уявлень про можливий зв'язок слова або його звучання з тим, що воно позначає. Так розвивається інтерес до фактури слова. Пропонуємо твори мистецтва і звертаємось з питанням “Чому саме така назва?”.

“Яка пісня”. Сутність: порівняння текстів на одну й ту ж тему з художньої та нехудожньої літератури”. Мета – довести, що правильність може бути різною. Пропонуємо приклади з художньої літератури, де кожен герой говорить “правильно”, але по-своєму.

“Портрет”. Пропонуємо описати зображення жінки або чоловіка на картині. Виявити максимальну кількість описових прикметників.

“Знайди подібність”. Твори абстрактного живопису стають предметом аналізу, розвитку уяви, творчого й естетичного відношення до світу.

“Як звати?” Пропонуються ілюстрації творів портретного мистецтва і перелік імен (жіночих, чоловічих). Завдання: яке ім’я найбільше підходить тому чи іншому персонажу? “Ланцюжок слів”. Даємо три-чотири слова, які не пов’язані між собою. Пропонуємо скласти міні-твір за цими словами.

Спираючись на теоретичні засади виокремлені науковцями щодо організації та проведення тренінгів як особливої форми навчання *у ми проводили такі заняття з метою формування культури спілкування у майбутнього вчителя початкової школи.*

На початку роботи приймалися правила (цінування часу, ввічливість, позитивність, добровільна активність, конфіденційність тощо) для того, щоб кожний міг працювати в комфортних умовах, відкрито висловлювати свої думки, самостійно отримувати інформацію, буде впевненим, що надана ним інформація буде використана тільки в інтересах учасників.

Тренінгові заняття передбачали розвиток у майбутнього вчителя початкової школи: умінь та навичок організації культури спілкування; установок, що визначають поведінку в різних ситуаціях та з різними суб’єктами спілкування; вербальних і невербальних проявів особистості; уміння узгоджувати свої комунікативні дії професійно-мовного характеру із партнерами по спілкуванню тощо. Обов’язковим елементом тренінгів є рефлексія – визначення викладачем рівня засвоєння навчального матеріалу студентами; обговорення у загальному колі одержаної інформації; вироблення спільних висновків.

Робота з формування культури спілкування в (використання завдань і вправ) буде ефективною за умови систематичного їх впровадження в освітній процес. Тобто це означає поступовий перехід від ознайомлення із ситуаціями спілкування, правилами поведінки під час спілкування, основами культури спілкування до оволодіння необхідними мовленнєвими діями, а далі до вільного користування у повсякденній практиці. Учнів необхідно залучати до участі у мовленнєвій ситуації, оскільки це допомагає уникнути формальності у процесі виконання завдань, сприяє створенню природної, невимушеної обстановки.

Зв’язок теорії та практики як один із провідних принципів навчання відображає складну діалектику професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. З одного боку, без

необхідних педагогічних знань неможливо зрозуміти логіку педагогічного процесу й керувати ним, з іншого – складно глибоко і усвідомлено засвоїти теорію без опори на живі факти, без аналізу реальної шкільної дійсності.

Студенти роблять висновки про те, яка культура спілкування між учителем й учнями переважає, і вносять пропозицію як поліпшити ситуацію. Формування культури спілкування майбутнього вчителя початкової школи вважаємо педагогічно обґрунтоване застосування технології інтерактивного навчання в умовах колективної комунікативної діяльності на заняттях у вищій школі.

У зв'язку з цим у навчальній діяльності повинні використовуватись такі технології навчання, які будуть сприяти самореалізації особистості студента. Причому самореалізація, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи можливе за таких умов: наявність групової роботи; взаємодія студентів між собою, з викладачем, навчальною інформацією; креативність у розв'язанні завдань.

Сутність впровадження технологій інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь як у процесі скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної мовленнєвої розумової праці, так і у процесі самостійної творчої й пошукової діяльності, спрямованих на розв'язання проблемних ситуацій. Використання технологій інтерактивного навчання на заняттях у ЗВО розглядаємо як шлях до формування професійного становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, його професійно-комунікативної компетентності та культури спілкування. Культура спілкування майбутнього вчителя початкової школи потребують якісної оцінки їх реалізації у навчальному процесі підготовки фахівця у ЗВО.

ВИСНОВКИ

Отже, культуру спілкування майбутнього вчителя початкової школи характеризуємо як процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого контакту за допомогою мови з молодшими школярами та іншими учасниками професійної діяльності педагога. Культура спілкування має два змістових компоненти комунікативної компетентності: професійний і мовний компонент. Культуру мовлення розглядаємо як взірець для молодших школярів та інших суб'єктів професійного спілкування вчителя початкової школи. Для майбутнього вчителя початкової

школи володіти культурою спілкування означає мати індивідуальний вияв якостей професійного та мовного характеру.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні розглянуто проблему формування культури спілкування майбутніх фахівців початкової школи. Тема є актуальною, бо культура спілкування як показник вихованості й освіченості кожної людини, є основним зняряддям професійної діяльності кожного спеціаліста і одним із найдоступніших способів самовираження, самовтілення тощо. Проаналізовано дослідження й публікації щодо навчання мови, визначено мету дослідження, окреслено стану проблеми вдосконалення культури спілкування студентів, що дає підстави створювати відповідну систему розвитку мовлення. Культура спілкування педагога є взірцем для молодших школярів. Використання технологій інтерактивного навчання на заняттях у ЗВО розглядаємо як шлях до формування професійного становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, його професійно-комунікативної компетентності та культури спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник К. : Академія, 2006. 256 с.
2. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1986. 235 с.
3. Культура української мови: Довідник / За ред. В.М. Русанівського. К. : Либідь, 1990. 301 с.
4. Локарева Т. В. Педагогічне спілкування : науково-методичний посібник. Запоріжжя : ЗДУ, 2000. 154 с.
5. Мацько Л. Культура мови. *Початкова школа*. 1996. № 5. С. 33-35.
6. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: Крок у майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія. К. : ВППОЛ, 1999. 113 с.
7. Новейший философский словарь / сост. Н. А. Грицанов. Минск. 1998. 576 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / укл.: Василь Яременко, Оксана Сліпушко. К. : Аконіт, 2006. Т. 3. 864 с.
9. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

10. Сагач Г. М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів. Вид. 2-е, перероб. і доп. К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2000. 568 с.

11. Сучасний словник іншомовних слів. / укл.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 786 с.

Information about the author:

Iovkhimchuk Nataliia Volodymyrivna

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods

of Primary Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Колток Л. Б.

ВСТУП

Сучасне уявлення про якісну освіту включає як необхідний елемент вільне володіння інформаційними технологіями, у зв'язку з цим комп'ютер сприймається як один із інструментів реалізації освітнього процесу. Запровадження в освітній процес школи комп'ютера, придбання програмно-методичних комплексів з предметів дозволяють по-новому будувати викладання.

Комп'ютер можна і необхідно використовувати на всіх стадіях навчання: підготовки занять, всіх етапах його проведення, закріплення та контролю знань. Процес модернізації сучасної початкової освіти орієнтований, насамперед, на принципову зміну у розумінні його цілей. Сьогодні на першому плані виступає його розвиваюча функція становлення та розвитку особистості молодшого школяра. Сформувати у школярів потребу та здатність до самостійного набуття знань, до безперервної освіти та самоосвіти – одне із стратегічних завдань Нової української школи. Її рішення неможливе без формування у кожного учня стійких пізнавальних мотивів вчення, пізнавального інтересу, постійного прагнення заглиблюватися в область пізнання. Саме від цього надалі залежатимуть успіхи підростаючого покоління не лише у роки шкільного навчання, а й їх можливості реалізувати свій внутрішній потенціал у подальшій професійній освіті.

Пошук шляхів та засобів підвищення якості освіти у початковій школі показує, що одним із пріоритетних у цьому напрямі, поряд із традиційними, визнається використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності в галузі початкової освіти є актуальною. Вміння володіти сучасними ІКТ-технологіями становить основу грамотності сучасної людини. Актуальність теми обумовлена лавиноподібним зростанням потоку інформації в сучасному суспільстві і стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, без яких вже немислими

будь-які види діяльності людини. І для того, щоб адаптуватися в житті, стати в майбутньому затребуваним фахівцем, дитині необхідно навчитися самостійно досліджувати, здобувати необхідні знання і вміння, використовуючи для цього можливості ІКТ.

Завдання вчителя сьогодні – спробувати ширше поглянути на зміст і методи навчання зі свого предмета, постаратися вплести в канву традиційних умінь на уроках ті, яких сьогодні не вистачає учням. Зокрема, вміння, складові ІКТ-компетентності.

Таким чином, для вирішення завдань підготовки школярів до успішного життя в інформаційному суспільстві школа повинна формувати в учнів вміння, складові ІКТ-компетентності. Її зміст складають такі пізнавальні навички, як визначення (ідентифікація), доступ (пошук), управління, інтеграція, оцінка, створення, повідомлення (передача).

Визначальними ознаками поняття «компетенція» є наступні характеристики – постійна мінливість, пов'язана із прагненням людини до успішності в постійно мінливому суспільстві. Компетентнісний підхід передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, яка проявляється в можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності. Компетенція проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки своїх можливостей в конкретній ситуації, і пов'язана з мотивацією на безперервну освіту [2].

Компетентність можна сформувати тільки на практиці. Отже, більша увага з боку вчителя повинна приділятися практичній спрямованості навчальних матеріалів. Для вирішення завдань підготовки школярів до успішного життя в інформаційному суспільстві школа повинна формувати у своїх учнів вміння, складові ІКТ-компетентності [14].

Отже, модель ІКТ-компетентності включає:

- визначення інформації – здатність використовувати інструменти ІКТ для ідентифікації та відповідного подання необхідної інформації;
- доступ до інформації – вміння збирати і / або витягувати інформацію;
- управління інформацією – вміння застосовувати існуючу схему організації або класифікації;
- інтегрування інформації – вміння інтерпретувати і представляти інформацію. Сюди входить узагальнення, порівняння та протиставлення даних;

- оцінювання інформації – вміння виносити судження про якість, важливості, корисності або ефективності інформації;

- створення інформації – вміння генерувати інформацію, адаптуючи, застосовуючи, проектуючи, винаходячи або розробляючи її;

- повідомлення інформації – здатність належним чином передавати інформацію в середовищі ІКТ. Сюди входить здатність направляти електронну інформацію певної аудиторії і передавати знання у відповідному напрямку.

Формуванню ІКТ-компетентності допомагає використання активних методів навчання (групова або командна робота, ділові та рольові ігри і т.д.). Учитель повинен уміти формувати інформаційно-освітнє середовище, в якому дитина могла б виражати і одночасно навчати себе.

При формуванні ІКТ-компетентності успішно застосовуються традиційні підходи:

- словесні методи навчання (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з підручником і книгою);

- наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація наочних посібників, презентацій);

- практичні методи (усні та письмові вправи, практичні комп'ютерні роботи).

Також наголошую, що найбільш активно взаємодіє з інформаційно-комунікаційними технологіями особистісно-орієнтоване навчання, представлене технологіями:

- навчання у співпраці;
- метод проєктів;
- різнорівневе навчання;
- розвивальне навчання;
- інтернет-технологія;
- проблемне навчання.

Зазначені технології органічно взаємопов'язані і інтегровані між собою. Вони легко вписуються у освітній процес, традиційно організований у вигляді класноурочної системи і сприяють успішному засвоєнню навчального матеріалу, інтелектуальному і моральному розвитку дітей, забезпечують їх самостійну активну пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей, формують комунікативні якості, створюють атмосферу турботи, співпраці і співтворчості [6].

Таким чином, освітні засоби ІКТ включають в себе різноманітні програмно-технічні засоби, призначені для вирішення певних

педагогічних завдань, що мають предметний зміст і орієнтовані на взаємодію з учнями. ІКТ-компетентність – це загальношкільні вміння і їх формування має відбуватися на всіх уроках та інтегрованих заняттях. Впровадження ІКТ в освітній процес вимагає розробки абсолютно нової методики викладання, яка багато в чому пов'язана з дослідницькими, проектними технологіями. При цьому вчитель повинен вміти формувати інформаційно-освітнє середовище, в якій дитина могла б виражати і одночасно навчати себе.

1. Інформаційно-комунікаційні технології у початковій школі як засіб підвищення якості знань

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, поширення, відображення та використання інформації на користь її користувачів.

Для сучасного етапу розвитку суспільства характерне становлення нових пріоритетів в освітній сфері, найважливішим з яких є підвищення якості освіти. Концепція модернізації освіти визначає створення умов підвищення якості загальної освіти одним з основних завдань освітньої політики.

Одним з пріоритетних напрямів модернізації освіти є інформатизація освітнього процесу, що включає цілу низку таких важливих завдань, як: [1]

- забезпечення освітніх установ комп'ютерною технікою та засобами комунікації;
- забезпечення шкіл електронними засобами навчання;
- автоматизація управлінської діяльності адміністрації шкіл;
- впровадження інформаційних технологій у освітній процес шкіл;
- підготовка та підвищення кваліфікації вчителів щодо використання ІКТ в освітньому процесі.

Відповідно до державної програми інформатизації освіти, школи повинні бути оснащені комп'ютерною технікою та спеціалізованим програмним забезпеченням із підключенням до мережі Інтернет. Це необхідно, у зв'язку з тим, що на сьогоднішній день з'явилися електронні підручники із загальноосвітніх предметів, електронні енциклопедії, віртуальні лабораторії, тренажери, тестові програми тощо.

Наявність вищеперелічених умов дозволяє перевести освітній процес на якісно новий рівень, оскільки виникають нові можливості для побудови системи роботи вчителя з організації освітнього

процесу як на уроці (пояснення нового матеріалу, закріплення знань), так і в позаурочний час (відпрацювання пропущеного матеріалу, підготовка до уроків, здавання заборгованостей тощо).

Як зазначає Губайдулін І.А. використання ІКТ у сфері освіти має ставити за мету реалізацію наступних завдань, таких як [2]:

- підтримка та розвиток системності мислення учня;
- підтримка всіх видів пізнавальної діяльності того, хто навчається у придбанні знань, розвитку та закріпленні навичок та умінь;
- реалізація принципу індивідуалізації освітнього процесу та збереження його цілісності.

Переваги використання ІКТ у навчанні незаперечні: і можливість оперативного контролю знань, і внесення елемента цікавості, що підвищує інтерес до навчання, створення умов індивідуальної роботи, формування навичок самоконтролю, самооцінки у молодших школярів.

Сьогодні, коли інформація стає стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання – предметом відносним та ненадійним, оскільки швидко застарівають та вимагають в інформаційному суспільстві постійного оновлення, стає очевидним, що сучасна освіта – це безперервний процес. Для початкової школи це зміна пріоритетів у розстановці цілей освіти: одним із результатів навчання і виховання у школі першого ступеня має стати готовність дітей до оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями і здатність актуалізувати отриману інформацію для подальшого самоосвіти. Привабливість інформаційних технологій ще й у тому, що для їх ефективного освоєння не потрібно багаторічної додаткової підготовки. Тому для реалізації цих цілей виникає необхідність застосування в практиці роботи вчителя початкових класів різних стратегій навчання молодших школярів і, насамперед, використання інформаційно-комунікативних технологій у освітньому процесі. Застосування ІКТ на різних уроках у початковій школі дозволяє перейти від пояснювально-ілюстрованого способу навчання до діяльнісного, у якому молодший школяр стає активним суб'єктом навчальної діяльності. Це сприяє усвідомленому засвоєнню знань учнів. Це сприяє значному підвищенню якості освіти, що веде до вирішення головного завдання освітньої політики [18].

Як електронні освітні ресурси сьогодні пропонується наступне обладнання: документ-камера (спеціальна відео камера на розсувному або гнучкому штативі, підключається до телевізора, проектора, комп'ютера; зручна для демонстрації дрібних предметів,

дослідів), графічний планшет (до комп'ютера підключається до 15 планшетів; здійснюється зворотний зв'язок із учнями, відповіді проєктуються на комп'ютер вчителя); модуль тестування та голосування (радіопульт; повідомлення передаються на монітор вчителя); мультимедіа проєктори; інтерактивна дошка (сукупність дошки, проєктора, комп'ютера). На жаль, таке обладнання може собі дозволити далеко не кожна освітня установа. Найчастіше у школі є лише комп'ютерний клас, мультимедійний клас.

Система освіти неспроможна відставати від тих вимог, які диктує сучасне суспільство, а суспільство переживає період бурхливої інформатизації. Комп'ютеризація школи – це актуальна проблема освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Для того, щоб успішно застосувати у освітньому процесі ІКТ, кожному вчителю необхідно опанувати низку умінь. Основними з них є:

- технічні – вміння, необхідні для роботи на комп'ютері для користування стандартним програмним забезпеченням;
- методичні – вміння, необхідні для грамотного навчання молодших школярів;
- технологічні – вміння, необхідні для грамотного використання інформаційних засобів навчання на різних уроках, у початковій школі [18].

Включення ІКТ в освітній процес дозволяє вчителю організувати різні форми навчально-пізнавальної діяльності на уроках, зробити активною та цілеспрямованою самостійну роботу учнів. Використання ІКТ в освітньому процесі дозволяє підвищити якість навчального матеріалу та посилити освітні ефекти, підвищити ефективність викладання.

Використання ІКТ на різних уроках у початковій школі дозволяє:

- розвивати вміння учнів орієнтуватися на інформаційних потоках навколишнього світу;
- опанувати практичні способи роботи з інформацією;
- розвивати вміння, що дають змогу обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів;
- проводити уроки на високому естетичному рівні; індивідуально підійти до кожного учня, застосовуючи різнорівневі завдання [20].

Основне завдання полягає в тому, щоб цікавість не затьмарила власне навчальні цілі. Комп'ютерна технологія може здійснюватися у трьох варіантах:

1. Проникаюча технологія (застосування комп'ютерного навчання за окремими темами, розділами, для вирішення окремих дидактичних завдань).

2. Основна, визначальна, найбільш значуща з використовуваних у цій технології елементів.

3. Монотехнологія (коли все навчання, все управління освітнім процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Впровадження інформаційних технологій має базуватися на обліку наступних вікових особливостей молодших школярів [19]:

- у початковій школі відбувається зміна провідної діяльності дитини з ігрової на навчальну. Використання ігрових можливостей комп'ютера у поєднанні з дидактичними дозволяє зробити цей процес більш плавним;

- більшість знань, умінь і навичок, отриманих під час уроків, ще використовується учнями початкових класів у позаурочній діяльності. Їхня практична цінність втрачається, а міцність – істотно знижується; застосування ж отриманих знань, умінь та навичок в ігровому комп'ютерному середовищі призводить до їхньої актуалізації та мотивації їх придбання;

- високий рівень емоційності молодших школярів значно обмежується строгими рамками освітнього процесу. Заняття на комп'ютері дозволяють частково розрядити високу емоційну напруженість і поживити освітній процес;

- мультимедіа-підручники мають автоматизувати всі основні етапи навчання – від викладу навчального матеріалу до оцінювання. При цьому весь обов'язковий навчальний матеріал перетворюється в яскраву, захоплюючу, з розумною часткою ігрового підходу, мультимедійну форму з широким використанням графіки, анімації, зокрема інтерактивної, звукових ефектів та голосового супроводу, включенням відеофрагментів.

Безумовно, презентація повинна містити матеріал, який лише за допомогою ІКТ може бути ефективно представлений вчителем. За умови систематичного використання інформаційних технологій у освітньому процесі разом із традиційними методами навчання можна значно підвищити ефективність навчання.

Впровадження інформаційних технологій у освітній процес це:

- ще один спосіб розуміння світу учнями;
- джерело додаткової інформації з предметів;
- спосіб самоосвіти вчителя та учнів;

- можливість реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні.

Мультимедійні технології можна використовувати [9]:

- для оголошення теми уроку;
- при поясненні вчителем нового матеріалу;
- як інформаційно-навчальний посібник;
- при формуальному оцінюванні учнів.

Використання електронних освітніх ресурсів може відбуватися [9]:

- під керівництвом вчителя; вчителем за відсутності самостійної взаємодії учнів;
- у процесі самостійної роботи відповідно до рекомендацій вчителя;
- на уроці, у позаурочний час відповідно до самостійного вибору або рекомендації вчителя.

Мультимедіа – інтерактивні комунікативні засоби з інтегрованою підтримкою відео та звукозапису (різні способи надання інформації). Відмінною особливістю мультимедіа є естетична форма навчальної інформації, можливість маніпулювання об'єктами. [20]

Одночасна дія на два найважливіші органи сприйняття (слух і зір) дозволяють досягти набагато більшого ефекту. Людина запам'ятовує 20% почутого та 30% побаченого, і понад 50% того, що він бачить та чує одночасно. Таким чином, полегшення процесу сприйняття та запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів – це основа будь-якої сучасної презентації. Застосування різних методів і прийомів під час уроків у початковій школі, використання ІКТ, сприяє ефективності уроку, стимулює до успіху вчителя і учня. Включати елементи використання інформаційних технологій у освітній процес, проектування уроків з використанням ІКТ, мультимедійні демонстрації, тести-завдання підготовлені вчителем, дозволяють розвивати самостійну діяльність учнів, також допомагають набути навичок роботи з комп'ютером (маніпуляції мишею, робота з клавіатурою). Однією з форм роботи є елементи гри.

Основною метою застосування ІКТ є:

- розвиток мислення;
- формування прийомів мисленнєвої діяльності.

При розробці уроку з використанням ІКТ приділяють особливу увагу здоров'ю учнів. Поурочний план включає фізичні і динамічні паузи, зарядку для очей, використання елементів здоров'язберігаючих технологій.

Застосування на уроці комп'ютерних тестів, перевірочних ігрових робіт дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається, і своєчасно його коригувати. Високий рівень емоційності учнів початкової школи значно стримується строгими рамками освітнього процесу [19].

Уроки дозволяють розрядити високу емоційну напруженість та поживити освітній процес. Використання інформаційних технологій не тільки поживляє освітній процес (що особливо важливо, якщо враховувати психологічні особливості молодшого шкільного віку, зокрема тривале переважаюче наочно-образного мислення над абстрактно-логічним), а й підвищують мотивацію навчання.

Уроки з використанням інформаційних технологій не лише розширюють та закріплюють отримані знання, а й значною мірою підвищують творчий та інтелектуальний потенціал учнів. Оскільки фантазія та бажання проявити себе у молодшого школяра великі, варто вчити його якнайчастіше викладати власні думки, у тому числі і за допомогою інформаційних технологій. Використання інформаційних технологій під час уроків у початковій школі дає можливість проявити себе кожному з учнів.

Зі збільшенням кількості комп'ютерів у школах зростає їх роль як ефективного засобу підвищення результативності навчання. Застосування комп'ютера дозволяє підвищити інтелектуальний рівень викладання та полегшує вирішення практичних завдань. Він може бути використаний як інформаційна система, що допомагає вирішувати технологічні, конструкторські, економічні, екологічні питання, представляючи матеріал у наочному, доступному для сприйняття вигляді. Служить джерелом інформації розробки творчих проєктів, і навіть оперативного контролю над засвоєнням учнями знань і умінь, забезпечуючи диференційований підхід до навчання учнів, мають різний рівень готовності сприйняття матеріалу. Вищезгадані переваги дозволяють ефективно вирішити проблему мотивації учнів, тому, що уроки з використанням яскравих ілюстрацій та різних мультимедійних об'єктів (звук, відео) тощо привернуть увагу навіть найбайдужішого учня. [20]

Одним із показників успішної роботи вчителя є його здатність «йти в ногу з часом», тобто. використовувати у своїй роботі сучасні методи та засоби навчання, до яких на сьогоднішній день можна віднести інформаційні технології. Вчитель повинен володіти основами комп'ютерної грамотності, мати уявлення про найбільш поширену в даний час операційну систему Windows.

Сучасний урок неможливий без використання інформаційних та телекомунікаційних технологій. Впровадження інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) відбувається шляхом нарощування методичного матеріалу кожним учителем у межах свого предмета. Використання комп'ютерних технологій під час уроків – справа не майбутнього, а тепер. Вчителю комп'ютер не диктує методи та зміст навчання, він адекватно та ефективно включається до програм навчання, забезпечуючи повноцінну організацію освітньої діяльності. Для конкретного учня використання комп'ютерів на уроках та позаурочній діяльності може створити унікальне інформаційне середовище та сприяти успішному просуванню по індивідуальній освітній траєкторії [2].

У літературних джерелах зустрічається вираз «комп'ютерні технології». Проте, вчителю, який використовує ІКТ під час уроків, слід забувати, що у основі будь-якого освітнього процесу лежать педагогічні технології. Інформаційні освітні ресурси повинні не замінити їх, а допомогти бути результативнішими. Вони покликані оптимізувати трудовитрати педагогів, щоб освітній процес став ефективнішим. Інформаційні технології покликані розвантажити вчителя та допомогти йому зосередитися на індивідуальній та найбільш творчій роботі – відповідати на «підступні» питання активних учнів, і навпаки, намагатися «розворушити», «підтягнути» найслабших і найпасивніших [20].

Пакет Microsoft Office, що має широкий спектр інструментів для передачі, збереження та обробки інформації, дає можливість розвитку комунікативних умінь учнів. Для початку використовуються текстовий процесор Word, графічний редактор Paint, Excel, PowerPoint, Adobe PhotoShop, FrontPage, Publisher. При даних видах роботи формуються такі вміння і навички, як викладати думки письмово представляти інформацію як графік, схеми, креслення, написати конспект, доповідь, розташовувати раціонально текст на папері, відформатувати правильно текст електронного документа, викликати інтерес слухачів, читати виразно, швидко, з розумінням. Знайдену та оброблену інформацію на уроці обов'язково потрібно прослухати, переглянути, проаналізувати, порівняти та оцінити. Учні можуть обмінюватися думками, інформацією, ставити питання один одному та викладачеві. Учні при цьому отримують навички публічних виступів, участі в дискусіях, вміння встановлювати та підтримувати контакти, співпрацювати та працювати в команді, що передбачає врахування різних точок зору, вміння аналізувати їх.

Інформаційно-комунікаційні технології створюють широкі можливості для розвитку сучасної освіти, насамперед у галузі індивідуалізації, створюють умови для реалізації творчого потенціалу вчителя та учня. Використання ІКТ тим більше актуальне в наш час, тому що в школах, як правило, відсутні, або застаріли необхідні набори: схеми, таблиці, ілюстрації, фотографії, репродукції. Для підготовки та проведення уроку раніше вчителю доводилося багато часу витратити на пошуки дидактичного та методичного матеріалів, додаткової літератури, підготовки класної дошки. Це було дуже незручно [18].

Місце використання ІКТ на уроці. У будь-який час: на початку, в середині або наприкінці уроку при підбитті підсумків роботи, можна доповнити лекцію, розповідь, показ прийомів виконання практичного завдання – фрагментарно. Досить детально продумати послідовність подачі зображень на екран, щоб навчальний ефект був максимально великим.

У сфері організації самостійної творчої роботи учнів ІКТ відіграють серйозну роль як інструмент підтримки інноваційних технологій, у тому числі у позаурочній роботі. Насамперед, вони стають основою методу проєктів, для самостійної навчально-дослідницької, ігрової діяльності. Сьогодні у школах масово реалізуються предметні, міжпредметні та надпредметні проєкти на базі інформаційних технологій, що сприяють реалізації творчого потенціалу дітей, активізації їх пізнавальної активності, орієнтації у сучасних проблемах науки, культури, соціального життя.

Інформаційно-комунікативні технології відіграють серйозну роль зміні системи оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Нові системи контролю знань на базі ІКТ (тестові програми «MyTest X» «Rich Test» «Конструктор тестів» тести у програмі PowerPoint та інші) характеризуються оперативністю, регулярністю, створюють широкі можливості для диференціації (створення індивідуальних завдань, що відрізняються рівнем складності, темпом виконання), узагальнення результатів та накопичення матеріалів, що дозволяють оцінювати особистісну динаміку учня. Система контролю знань з урахуванням ІКТ психологічно найкомфортніша для вчителя і учня. Для учня вона значною мірою є безстресовою, оскільки створюється можливість роботи в індивідуальному режимі, наодинці з комп'ютером, що виключає значною мірою фактор тривожності, пов'язаний із безпосередньою взаємодією з учителем. А вчителя вона позбавляє рутинної роботи, тим самим, заощаджуючи його сили та вивільняючи час для творчої діяльності [2].

Таким чином, ІКТ-компетентність – це загальношкільне вміння та її формування має відбуватися на всіх уроках. Впровадження ІКТ в освітній процес вимагає розробки абсолютно нової методики викладання технології, яка пов'язана з дослідницькими, проєктними технологіями.

2. Формування ІКТ-компетентності учнів початкових класів в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти

Основна мета навчання в початковій школі – навчити дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезну кількість інформації. Питання про необхідність формування ІКТ-компетентності на ступені початкової освіти обговорювалося тривалий час, велися дискусії та суперечки. Не можна не брати до уваги те, що діти, які ідуть у перший клас вже знайомі з сучасними технологіями передачі та обробки інформації, а в майбутньому вони стануть громадянами інформаційного суспільства. Державний стандарт початкової освіти є соціальним замовленням і являє собою суспільний договір, що відображає вимоги, що пред'являються суспільством, державою, сім'єю, тому він повинен враховувати і потреби суспільства. Також потрібно мати на увазі, що одним з основних положень стандарту є формування наскрізних умінь учнів як найважливішого результату його реалізації. ІКТ принциповим чином збільшують можливості для формування умінь та навичок. З цього випливає, що ІКТ-компетентність стає фундаментом для формування ключових компетентностей та наскрізних умінь в сучасній школі [15].

На етапі початкової освіти важливим елементом формування наскрізних умінь, що забезпечує його результативність, є орієнтація молодших школярів в ІКТ і формування здатності грамотно їх застосовувати. Програма формування ключових компетентностей та наскрізних умінь в галузі початкової освіти містить розділ щодо формування ІКТ-компетентності, яка прописує елементи компетентності в області застосування ІКТ, що входять в ті чи інші вміння і відповідні їм технологічні навички, які формуються при вивченні різних навчальних предметів. Це дозволяє освітній установі і вчителю здійснювати інтеграцію і синхронізацію вмісту різних навчальних предметів і курсів, допомагає уникнути дублювання при освоєнні різних умінь з урахуванням специфіки кожного навчального предмета, формувати відповідні позиції планованих результатів.

Формування ІКТ-компетентності учнів реалізує системно діяльнісний підхід і відбувається у процесі вивчення всіх предметів навчального плану, а його результат є інтегративний результат навчання молодших школярів. Це відображено в розділі щодо формування ІКТ-компетентності та в планованих результатах освоєння основної освітньої програми початкової освіти [15].

Значущим для освоєння ІКТ і початку формування ІКТ-компетентності є перший рік навчання в школі. Саме в цей час відбувається знайомство учнів з більшістю інструментів діяльності, з якими вони будуть працювати до кінця початкової школи. Дитина активніше працює на комп'ютері, ніж в зошиті або з підручником, тому що в цій діяльності відчуває себе більш успішним. Застосування ІКТ з першого року навчання забезпечує системно діяльнісний підхід і в той же час дозволяє розкрити і зафіксувати (з метою подальшого моніторингу) індивідуальні особливості учнів, побачити слабкі і сильні сторони дошкільної підготовки, які проявляються при виконанні завдань. Відповідно до отриманої інформації, учитель може спланувати освітній процес і продовжити формування ІКТ-компетентності учнів в процесі конкретної інформаційної діяльності: читання, відповіді на питання, вирішення конкретних інформаційних завдань, виконання тестових завдань і конкретних завдань на комп'ютері. Учень осягає поняття і уявлення, знання та навички, пов'язані з пошуком, поданням, зберіганням, обробкою, передачею та використанням інформації тільки в процесі конкретної активної практичної діяльності. В ході знайомства з ІКТ увагу учнів початкової школи слід акцентувати саме на технологічних і естетичних сторонах застосування [11].

Робота з конкретними ІКТ на уроках може початися вже у першому семестрі першого класу і припускає знайомство учнів з наступними цифровими технологіями:

- фіксація (запис) інформації;
- перенесення і пряме введення інформації в комп'ютер;
- витяг записаної інформації;
- фіксація подій і комунікації та ін.

За стандартами ІКТ-компетентністю повинен володіти кожен учень початкової школи. Сьогодні в початковій школі реалізуються чотири основних форми роботи учнів із застосуванням засобів ІКТ: робота в адаптованих навчальних програмних середовищах, проєктна діяльність, робота з предметними тренажерами, комунікація на навчальних сайтах [17].

Проектна діяльність полягає у вирішенні практичних, цікавих і значущих для дитини завдань із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій, в тому числі, за допомогою засобів ІКТ. Найчастіше проекти являють собою інтегровану діяльність і відносяться до кількох освітніх галузей. У 1 класі проекти, що виконуються за допомогою засобів ІКТ, використовують в основному спеціальні освітні середовища і адаптовані програмні продукти, але поступово в наступних класах діти переходять і на використання неадаптованих, універсальних програм [11].

Отже, компетентність можна сформувати тільки на практиці. Більша увага з боку вчителя повинна приділятися практичній спрямованості навчальних матеріалів. Для вирішення завдань підготовки школярів до успішного життя в інформаційному суспільстві школа повинна формувати у своїх учнів уміння, складові ІКТ-компетентності. Її зміст складають такі пізнавальні навички, як визначення (ідентифікація), доступ (пошук), управління, інтеграція, оцінка, створення, повідомлення (передача).

3. Інноваційні засоби навчання, що використовуються в початковій школі в рамках реалізації Державного стандарту

Інтерактивна дошка – це пристрій, що дозволяє педагогу об'єднати два різних інструменти: екран для відображення інформації і звичайну дошку. Повністю функціонуючі інтерактивні дошки являють собою програмно-апаратний комплекс, що включає в себе:

- власне інтерактивну дошку;
- комп'ютер;
- мультимедійний проектор;
- відповідне програмне забезпечення.

Інтерактивна дошка дозволяє показувати слайди, відео, робити позначки, малювати, креслити різні схеми, як на звичайній дошці, в реальному часі наносити на проектоване зображення позначки, вносити будь-які зміни і зберігати їх у вигляді комп'ютерних файлів для подальшого редагування, друку на принтері, розсилки по факсу або електронною поштою.

Модульна система експериментів Prolog

Модульна система експериментів Prolog є програмно – апаратним комплексом, що забезпечує збір і обробку даних експерименту в області різних дисциплін природничо-наукового циклу. Цифрова лабораторія використовує сучасні засоби вимірювання (датчикову систему) для вивчення якісних і кількісних характеристик фізичних,

хімічних і біологічних процесів навколишнього світу. Використовується для формування експериментальних навичок учнів в процесі своєї діяльності (проведення лабораторних і практичних робіт, проєктна і дослідницька діяльність) у природничій галузі навчання.

Модульна система експериментів Prolog призначена для організації навчальної, навчально-дослідницької та пректної діяльності, формування в учнів навичок цифрового вимірювання результатів проведених експериментів та дослідів. Забезпечує вирішення освітніх завдань учасниками навчального процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ):

- використання в освітньому процесі сучасних освітніх технологій діяльнісного типу;
- проведення експериментів з використанням навчального лабораторного обладнання на базі цифрового (електронного) вимірювання;
- забезпечення умов ефективної самостійної роботи учнів;
- впровадження сучасних педагогічних технологій;
- формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, в результаті освоєння типової освітньої програми початкової освіти з використанням даного комплексу учні:

- навчатися активно використовувати засоби ІКТ для вирішення комунікативних і пізнавальних завдань;
- навчатися використовувати різні способи пошуку, збору, обробки, аналізу і передачі інформації;
- освоюють доступні способи вивчення природи (спостереження, запис, вимірювання, порівняння, класифікація та ін.);
- навчатися звертати увагу на показання приладів і усвідомлювати необхідність правильного вимірювання параметрів пристроїв;
- навчатися фіксувати в цифровій формі вимірювані величини і аналізувати зображення, звуки.

Програмне забезпечення Prolog дозволяє проводити відеозапис експериментів і синхронізувати їх із зібраними даними, забезпечує обробку, зберігання даних в графічному або табличному видах; експортувати збережені дані в Excel і роздруковувати їх.

Система контролю і моніторингу якості знань PROClass

Система контролю і моніторингу якості знань PROClass – система інтерактивного тестування для проведення поточного, урочної та підсумкового контролю знань і моніторингу освітніх досягнень учнів. Представлена програмно апаратним комплексом, що включає

програмне забезпечення, яке встановлюється на персональний комп'ютер і комплектом устаткування, що складається з приймача сигналів і бездротових пультів.

Система контролю і моніторингу якості знань дозволяє аналізувати рівень сприйняття і розуміння досліджуваного матеріалу учнями при індивідуальній та груповій роботі, проводити проміжні і підсумкові контрольні роботи.

У приміщенні, де проводяться заняття з системою PROClass, необхідна наявність одного комп'ютера (для викладача) і проєктора, за допомогою якого презентація з тестом представлена на дошці. Тест являє набір стандартних завдань за певним матеріалом, який встановлює ступінь засвоєння його учнями.

Система контролю і моніторингу якості знань PROClass може служити ефективним інструментом в оцінці знань учнів, використовуватися в звичайному класі, в будь-якій школі для проведення інтерактивних занять.

Програма PROClass дозволяє зберегти надходять відповіді і в кінці уроку отримати таблицю результатів, яка повністю відображає картину сприйняття класом пройденого матеріалу. З системою PROClass, викладач може задавати питання всьому класу і всі учні можуть брати участь в обговоренні. Якщо викладач бачить, що більшість відповідей неправильні, то він може повернутися до цієї теми. Якщо більшість відповідей вірні, то можна переходити до наступної теми. У всіх школах, що використовують систему PROClass, спостерігається підвищений інтерес до інтерактивних знань з боку учнів, а також до досліджуваних на них предметів [7].

Цифровий мікроскоп

Цифровий мікроскоп – це мікроскоп нового покоління.

Замість звичайного для світлового мікроскопа окуляра в нього поміщається цифрова камера. За допомогою цифрового мікроскопа зображення виводиться прямо на екран і його можуть розглянути одночасно кілька осіб. Програмна підтримка дозволяє не тільки розглядати об'єкти на екрані комп'ютера, а й робити фото та відеозйомку досліджуваних об'єктів. З використанням цифрового мікроскопа проведення практичних і лабораторних робіт переходить на якісно новий рівень. Цифровий мікроскоп дає можливість:

- вивчати досліджуваний об'єкт одночасно групі учнів, тому що інформація виводиться на монітор комп'ютера;
- використовувати зображення об'єктів в якості демонстраційних таблиць для пояснення теми або при опитуванні учнів;
- вивчати об'єкт в динаміці;

- створювати презентаційні фото і відеоматеріали по темі, що вивчається;

- використовувати зображення об'єктів на паперових носіях.

Цифровий мікроскоп в початковій школі повинен використовуватися з метою реалізації підпрограми формування ІКТ-компетентності. У процесі вивчення природничої освітньої галузі цифровий мікроскоп незамінний при вивченні розділу «Навколишній світ»: для спостереження, вивчення ознак різних об'єктів природи; різноманітності і стану речовин; корисних копалин, ґрунту, рослин, грибів та ін.

Використання цифрового мікроскопа підвищує рівень мотивації учнів до вивчення навчального матеріалу, систематизації та поглибленню знань, придбання і закріплення навичок самостійної дослідницької роботи учнів [7].

Документ-камера.

Документ-камера – спеціальна відеокамера на штативі, яка дозволяє отримати і транслювати в режимі реального часу чітке і різке зображення будь-яких об'єктів, в тому числі і тривимірних на великий екран. Зображення, отримане за допомогою документ-камери, може бути введено в комп'ютер, показано на екрані телевізора, передано через інтернет, спроектоване на екран за допомогою проектора. Тим самим зображення будь-якого предмета зі столу вчителя, графіка або малюнка, сторінки книги або зошити стає доступним для перегляду одночасно всьому класу.

Ця функція може застосовуватися в різних навчальних ситуаціях на заняттях інтегрованого курсу ЯДС в початковій школі:

- збільшення об'єкта, що демонструється;
- демонстрація дослідів, складних навчальних дій;
- огляд об'ємного текстового матеріалу, ілюстрацій;
- динамічна презентація результатів роботи вчителя і учнів;
- візуальна робота з текстом (пошук необхідної інформації)
- робота з ігровим дидактичним матеріалом у вигляді карток, доміно, лото і ін.

Таким чином документ-камера забезпечує вирішення освітніх завдань учасників освітнього процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ):

- візуалізація на масштабному екрані інформації (статистичної і динамічної);

- фіксація освітніх досягнень учнів у вигляді створених ними навчальних матеріалів, збереження матеріалів в базі даних, формування портфоліо;

- організація проведення відео конференцій, дистанційних форм навчання;
- розвиток комунікативних умінь учнів.

Документ-камера може використовуватися у процесі вивчення природничої освітньої галузі при демонстрації дослідів або спостереження за реальними процесами. Зміна ракурсу, вироблена за допомогою ДК, дозволяє учням «занурюватися» в сутність всього процесу, розглядати його в найдрібніших деталях, бачити відхилення або варіації в русі. [7]

4. Формування ІКТ-компетентності молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі за допомогою використання інноваційних засобів навчання

Природнича освітня галузь у початковій школі реалізується у структурі інтегрованого курсу Я досліджую світ. І для того, щоб інтерес до предмету не згасав, необхідно зробити заняття цікавим, творчим. Тут на допомогу приходять інформаційно-комунікаційні технології. Використання ІКТ у процесі вивчення природничої ОГ дозволяє формувати і розвивати в учнів такі ключові компетенції, як навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, загально-культурні.

Зміст освітньої галузі успішно освоюється з використанням технологій фіксація інформації (тексти, фото-, відео-, аудіо– та інші види інформації) про зовнішній світ і про самого себе. Інструментами ІКТ в даному випадку є фото– і відеокамери, мікрофон, шкільні переносні лабораторії, цифрові датчики, цифровий мікроскоп, документ-камера. За допомогою цих інструментів може здійснюватися планування і проведення нескладних спостережень, дослідів, збір числових даних. Практично кожна тема може вивчатися в процесі створення відповідних їй інформаційних об'єктів. Для цієї мети можуть бути використані описані нижче технології.

Технологія збору даних – збір даних в ході вивчення природничої ОГ є найбільш поширеним видом діяльності. Це можуть бути зображення і аудіо записи, зроблені під час практичної роботи на уроці (занятті) або в рамках позаурочної діяльності і навіть домашньої роботи. Запрошені гості (фахівці різних областей і спеціальностей) можуть особливо цікаво висвітлити поточну тему, розширюючи навчальний матеріал. Вся ця інформація обов'язково повинна публікуватися учнями в інформаційному середовищі. Для цього можна використовувати такі інструменти середовища, як

форум, глосарій, база даних. Початок цієї діяльності має бути покладено на самому початку навчання, коли першокласник починає позиціонувати себе в інформаційному просторі школи. Першим досвідом в цифровій фіксації зображення може стати власна фотографія, зроблена вмонтованою камерою комп'ютера в перші шкільні дні. Перший аудіо запис – це запис звучання власного імені, виконана за допомогою все тієї ж веб-камери в ході знайомства дитей один з одним. Найближче поле діяльності першокласника – фотофіксація актуальних подій шкільного життя і аудіо запис повідомлень про них. Приступаючи до вивчення природничої ОГ учні проводять фіксацію усіх проведених експериментів, а також сезонних змін природи, атмосферних явищ, спостережень за об'єктами навколишнього світу.

Технологія графічного представлення даних – учні знайомляться зі структурою «дерево» в курсі математики та інформатики. Своє перше генеалогічне дерево вони можуть створити на папері (так буде наочніше). Наступний етап (він може наступити з деяким розривом у часі) – це освоєння комп'ютерного інструмента. Конструкція дерева вже освоєна дітьми на уроках математики та інформатики, тепер їм належить набути навичок роботи в конкретній комп'ютерній програмі. Даний інструмент використовується в двох варіантах – дерево предків (наприклад, власне родовідне дерево) і дерево нащадків (наприклад, древо українських князів). Технологія спостережень за мікрооб'єктами і мікропроцесами– цифровий мікроскоп дає можливість детально розглянути і поспостерігати ряд особливостей об'єктів живої і неживої природи, нерозпізнаних погано помітних простим оком. У цих спостереженнях можна виділити чотири основні групи:

1) Спостереження самого себе. Об'єктами для спостереження служать, перш за все, власні органи чуття (очі, мова після впливу на нього різної їжі, наприклад, після соку лимона, і ін.).

2) Спостереження навколишніх рослин. Наприклад, спостереження за розвитком кімнатних рослин. Кімнатні рослини можуть наочно продемонструвати різноманіття рослинного світу. Можна порівняти різну будову квіток і листя двох декількох різних рослин, поспостерігати розвиток рослини від насіння до паростка і далі до дорослої рослини, при максимальному збільшенні у деяких з них, наприклад у пеларгонії, можна поспостерігати клітинну будову листа.

3) спостереження комах, птахів і тварин. Об'єктами для спостереження можуть служити пуголовки, мухи, комарі, пір'я птахів, шерсть домашніх тварин.

4) Розгляд побутових предметів. Об'єктом такого розгляду може бути, наприклад, стрижень кулькової ручки.

Всі ці об'єкти містять цікаву інформацію, отримати яку можна тільки при розгляді з досить хорошим збільшенням в 60-200 разів, яке дає цифровий мікроскоп.

Цифровий мікроскоп використовується як для демонстрацій, так і для проведення практичних занять в індивідуальній та груповій формах. [19]

Технологія цифрової фото– і відео фіксації

Для природничої освітньої галузі найбільш актуальним є освоєння доступних способів спостереження, фото– і відео фіксації результатів спостережень, перебігу освітнього процесу (визначення мети дослідження, обговорень, виступів учнів). Всі ці компоненти входять до звіту про роботу, що формується учнями у процесі вивчення окремого дослідження або окремої теми.

Орієнтовна типова освітня програма початкової освіти НУШ 2 за редакцією Р.Б. Шияна визначає три змістові лінії природничої ОГ: «Я пізнаю природу» і «Я у природі, «Я у рукотворному світі».

Далі ми розглянемо деякі проекти, на яких застосовуються ці технології і які мають практичну значимість для формування ІКТ-компетенції у молодших школярів під час роботи над ними [12].

Проект «Дослідження води»

Мета проекту: дати учням початкові уявлення про дослідницьку діяльність на прикладі вивчення властивостей води.

Чому дитина може навчитися, працюючи над цим проектом:

- підбирати і готувати обладнання для дослідів;
- висувати і перевіряти гіпотези;
- робити висновки за результатами дослідження;
- узагальнювати результати дослідження в електронному вигляді;
- готувати і проводити мультимедійне виступ.

Що дізнається вчитель при проведенні цього проекту:

- які початкові уявлення мають учні про воду;
- хто з учнів проявляє найбільшу схильність до аналітичної роботи, висунення і перевірки гіпотез;

• як відбувається розподіл ролей при підготовці експерименту, хто з дітей виступає організатором цієї діяльності, хто хорошим виконавцем; хто добре узагальнює і оформляє результати на комп'ютері.

ІКТ-компетентність:

– фіксація інформації (тексти, фото-, відео-, аудіо– та інші види інформації) про зовнішній світ з використанням інструментів ІКТ: фото– і відеокамери, мікрофона, цифрового мікроскопа, цифрового датчика температури;

– планування і здійснення нескладних спостережень;

– пошук додаткової інформації для вирішення навчальних та самостійних пізнавальних завдань, в тому числі в контрольованому Інтернеті;

– створення інформаційних об'єктів (моделей, повідомлень, графічних робіт) в якості звіту про проведені дослідження [11].

Тематика проєктів, які можна запропонувати учням початкової школи в галузі вивчення природничої ОГ, дуже різноманітна. Цікаві спостереження за розвитком рослин, що проводяться з використанням цифрового мікроскопа і датчиків температури і освітленості, розгляд себе і вимір власної величини при вивченні розділу «Людина та її організм», узагальнення в цифровому вигляді матеріалів екскурсій і поїздок.

Таким чином, застосування різних технологій у процесі вивчення природничої ОГ в початковій школі спрямоване на формування пізнавальних навичок ІКТ-компетентності молодших школярів.

5. Практичні підходи до формування навичок ІКТ компетентності з використанням сучасних засобів навчання у процесі вивчення природничої освітньої галузі

З метою вивчення рівня розвитку навичок ІКТ-компетентності молодших школярів нами було проведено дослідження на базі одного з ліцеїв міста Дрогобича. При організації дослідження були враховані всі вимоги, які пред'являються до проведення педагогічного дослідження:

- наявність експериментальної бази;

- участь учнів в дослідно практичній перевірці гіпотетичного положення і однорідність складу учасників експерименту. Продуктивність забезпечення практико– орієнтованого дослідження необхідною інформацією по досліджуваному процесі була вирішена за рахунок використання педагогічних і психологічних методів діагностики: анкетування, спостереження, бесіда, тестування, діагностування, самоаналіз і самооцінка учнів третіх класів.

В експерименті взяли участь учні 3 «А» класу-контрольна група-15 учнів, і 3 «Б» класу-експериментальна група-14 учнів.

Використовуючи методи дослідження, ми виявимо наскільки дитина володіє ІКТ-компетентностями, а зокрема володіє навичками:

1. визначення інформації – здатність використовувати інструменти ІКТ для ідентифікації та відповідного подання необхідної інформації;

2. доступ до інформації – вміння збирати і / або витягувати інформацію;

3. управління інформацією – вміння застосовувати існуючу схему організації або класифікації;

4. інтегрування інформації – вміння інтерпретувати і представляти інформацію. Сюди входить узагальнення, порівняння та протиставлення даних;

5. оцінювання інформації – вміння виносити судження про якість, важливості, корисності або ефективності інформації;

6. створення інформації – вміння генерувати інформацію, адаптуючи, застосовуючи, проектуючи, винаходячи або розробляючи її;

7. повідомлення інформації – здатність належним чином передавати інформацію в середовищі ІКТ. Сюди входить здатність направляти електронну інформацію певної аудиторії і передавати знання у відповідному напрямку.

Крім запропонованого діагностичного інструментарію, будь-яке завдання, яке виконує учень на уроці, можна розглядати і як діагностичне, і як розвиваюче. При виконанні завдання здійснюється розвиток відповідних умінь і навичок, а досягнутий результат дозволяє якісно і кількісно оцінити рівень сформованості навичок ІКТ-компетентності. Виконання правильно підібраних навчальних завдань сприятимуть просуванню учня від базового рівня до середнього і просунутому.

Дослідження проводилося в три етапи: констатуючий експеримент з метою вивчення рівня сформованості навичок ІКТ-компетентності в учнів 3 «А» і 3 «Б» класів. Для цього нами була використана «Анкета для виявлення початкового рівня ІКТ-компетентності молодших школярів». Метою анкетування є визначення початкового рівня підготовки учнів в галузі інформаційних технологій. Кожному школяреві було дано екземпляр анкети, що складається з 13 питань з варіантами відповідей. Учнім необхідно було вибрати один з варіантів відповіді: відповідь «так» оцінювався в 1 бал, відповідь «ні» – 0 балів. Будь-який варіант відповіді на 12 запитання оцінювався 1 балом, відсутність відповіді

0 балів. Були виділені наступні показники початкового рівня сформованості ІКТ-компетентності молодших школярів:

- 10 – 12 -балів– високий рівень;
- 5 – 9 – балів – середній рівень;
- 5 балів і менше – низький рівень.

Аналіз результатів дослідження показав наступне: у контрольній групі на високому рівні сформованості ІКТ-компетентності молодших школярів склала у 2 учнів – (13%); 7 учнів – (47%) на середньому рівні; 6 учнів – (40%) на низькому рівні.

В експериментальній групі на високому рівні сформованості ІКТ-компетентності молодших школярів склала у 2 учнів – (14%); на середньому рівні 6 учнів – (43%); 6 учнів – (43%) на низькому рівні.

Отже, за результатами анкетування ми з'ясували, що в експериментальній групі середній рівень трохи нижче, ніж у контрольній групі на 4%, а низький рівень вище на 3%; високий рівень на 1% вище.

Далі була проведена Діагностична робота № 1 «Виявлення рівня сформованості навичок ІКТ-компетентності», призначена для вивчення умінь, що складають ІКТ-компетентності, якими володіють учні. В основі роботи лежить методика А.І. Савенкова. [12] Дана робота складається з тексту та 7 завдань, які дозволяють визначити рівень сформованості навичок в цілому, так і отримати показники сформованості того чи іншого навичку окремо. За кожне правильно виконане завдання нараховується 1 бал. За основу взята трирівнева модель сформованості навички ІКТ-компетенцій.

- Базовий (мінімальний) рівень -10 -15 балів;
 - Середній рівень (рівень можливостей) – 16 -20 балів;
 - Високий рівень (творчий) рівень – 21-25 балів
- Результати учнів в 3 «А» класі відображені в таблиці 2.1

Таблиця 2.1.

Результат сформованості кожної навички ІКТ-компетентності у учнів 3 «А» класу

Навички ІКТ-компетентності						
ідентифікація	інформація	управління	інтеграція	оцінки	створення	передача
80%	66,6%	46,6%	26,6%	40%	60%	73,3%

Кращі показники учнів контрольної групи в розвитку таких навичок ІКТ-компетентності, як ідентифікація, пошук інформації та навички передачі. Гірше школярі володіють навичками управління, інтеграції та оцінки. Це говорить про те, що учні не можуть використати наявні знання і уміння в незнайомій ситуації, в рефлексії своїх дій.

Результати вивчення рівня сформованості навичок ІКТ – компетентності в 3 «А» класі були проаналізовані і отримали відображення в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівень сформованості навичок ІКТ-компетентності в учнів

Базовий (мінімальний) рівень	Середній рівень (рівень можливостей)	Творчий рівень
6 уч (40%)	7 уч (46,6%)	2 уч (13,4%)

Таблиця 2.3.

Результат сформованості навичок ІКТ-компетентності в учнів 3 «Б» класу

Навички						
ідентифікація	інформація	управління	інтеграція	оцінка	створення	передача
71,1%	57,1%	35,7%	50%	57,1%	64,2%	57,1%

Дані результатів діагностики показали, що в учнів експериментальної групи найвищі результати сформованості таких навичок: ідентифікації, створення, пошуку інформації та оцінки.

Такі навички як інтеграція і управління сформовані на недостатньому рівні.

Рівні сформованості навичок ІКТ-компетентності учнів 3 «Б» класу

Базовий (мінімальний) рівень	Середній рівень (рівень можливостей)	Творчий рівень
6 уч (43%)	6 уч (43%)	2 уч (14%)

Показники констатуєчого експерименту дозволили нам зробити порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної групи. Кількісний аналіз представлений в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльні результати констатуєчого експерименту

	ідентифікація	пошук	управління	інтеграція	оцінка	створення	передача
Констатуєчий етап 3 «А»	80	66,6	46,6	26,6	40	60	73,3
Контрольний етап 3 «А»	80	67	47	27	40	60	74
Констауєчий етап 3»Б»	71,4	57,1	35,7	50	57,1	64,2	57,1
Контрольний етап 3 «Б»	93	85,7	42,8	50	64,2	64,2	64,2

Порівняльний аналіз результатів дозволив нам виділити ті навички, які необхідно розвивати в навчальній діяльності. В учнів контрольної групи на низькому рівні сформовані навички інтеграції – 26,6%, оцінки – 40% і навичка управління – 46,6%. В учнів експериментальної групи низький рівень сформованості навички управління – 35,7%. Це говорить про необхідність розвитку даної навички за допомогою ефективних засобів навчання.

Результат показує, що творчий рівень не сформований у більшості учнів. В учнів контрольної групи рівень сформованості навичок ІКТ-компетенції становить – 13%, а у експериментальній групи -14%. Значить учні не вміють прогнозувати можливі труднощі, перенести наявні знання, вміння і способи діяльності в незнайому ситуацію. В учнів контрольної групи середній рівень вище на 4%, ніж у учнів експериментальної групи. Базовий рівень сформованості навичок ІКТ-компетентності у учнів контрольної групи – 40%, в учнів експериментальної групи – 43%.

На основі аналізу стало очевидно, що у молодших школярів у недостатній мірі сформовані навички ІКТ-компетенції. На другому етапі нашого дослідження (формуєчий експеримент), шляхом

спостереження, проведенням діагностичної роботи, анкетування ми отримали необхідну інформацію про розвиток навичок формування ІКТ-компетенції у молодших школярів та поставили перед собою мету: розробити цикл уроків з предмету «Я досліджую світ» (природнича ОГ) з використанням інноваційного обладнання для формування навичок ІКТ-компетенції молодших школярів.

Закцентуємо увагу на одному із занять на тему: «Бактерії». На першому етапі самовизначення до діяльності ми стимулювали інтерес учнів до вивчення теми і з'ясували які знання є у дітей з даної теми. Діти міркували, відгадували загадки. На етапі навчально-пізнавальної діяльності ми познайомили дітей з різними видами бактерій, навчили правилам особистої гігієни. Для цього діти працювали з текстом та ілюстраціями в підручнику за допомогою документ-камери. Діти прийшли до висновку, що неможливо побачити бактерії без використання спеціальних приладів. Далі учні виконували завдання в групах частково-пошукового характеру. З великим інтересом, використовуючи цифровий мікроскоп, діти розглядали зрізану шкірку митого і немитого яблука, порох з кришки столу, змив з рук (капнув піпеткою), змив дверної ручки класу (капнув піпеткою). Результати були занесені в загальну таблицю і представлені за допомогою документ-камери. Учні ділилися враженнями, міркували, робили висновки. Для діагностики якості освоєння теми «Бактерії» була використана система контролю і моніторингу якості знань PROClass. За допомогою пультів діти вибирали правильну відповідь на поставлені питання. Наприклад: бактерії можуть бути ... а) смачні; б) корисні; в) гіркі. Учні змогли відповісти на всі питання. На етапі рефлексії учні оцінили результат своєї діяльності.

Дана робота дозволяє розвивати такі навички ІКТ-компетентності як: переробка інформації, узагальнення, порівняння, передача інформації відповідно до поставленої мети. На занятті діти працювали активно, кожен учень прагнув брати участь в роботі. Всі свої відповіді доводили міркуваннями.

На основі констатуючого і формуючого експерименту була висунута мета контрольного експерименту: порівняти результати діагностичного дослідження і зробити висновки.

Контрольний експеримент складався з двох етапів: Перший етап вивчення рівня сформованості навичок ІКТ-компетентностей, після проведення комплексу занять ЯДС. З цією метою проводилося повторне діагностичне дослідження. Учніам були запропонована Діагностична робота №2 «Вивчення сформованості ІКТ-

компетентності учнів». Порівняльні результати сформованості того чи іншого навичку ІКТ-компетентності наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

навичка	%	ідентифікація	пошук	управління	інтеграція	оцінка	створення	передача
Констатуючий етап 3 «А»		80	66,6	46,6	26,6	40	60	73,3
Контрольний етап 3 «А»		80	67	47	27	40	60	74
Констатуючий етап 3»Б»		71,4	57,1	35,7	50	57, 1	64,2	57,1
Контрольний етап 3 «Б»		93	85,7	42,8	50	64, 2	64,2	64,2

Отримані результати дають нам можливість побачити зміни у сформованості тої чи іншої навички ІКТ-компетентності. Наочно показано, що в експериментальній групі відбулися зміни. Покращилися результати навички ідентифікації на 21,9%, тобто здатність використовувати інструменти ІКТ для ідентифікації та відповідного подання необхідної інформації; вміння збирати і / або витягувати інформацію. Позитивну динаміку показали учні в умінні виносити судження про якість, важливість, корисність інформації. На достатньому рівні оволоділи молодші школярі навичками пошуку і передачею інформації. Рівень навички управління підвищився на 7,1%. Сформованість таких навичок, як інтеграція і створення інформації залишилося на колишньому рівні.

Порівняльні результати рівня сформованості навичок ІКТ-компетентності після проведення інтегрованих занять ЯДС (природнича ОГ) з використанням інноваційного обладнання. Дані показники представлені в таблиці 2.5.

Таким чином, ми бачимо позитивну динаміку в учнів експериментальної групи. Базовий (мінімальний рівень) знизився на 43%. А середній рівень покращився на 35,8%. Це говорить про те, що учні навчилися шукати інформацію, якої бракує, вирішувати деякі практичні завдання в знайомих ситуаціях, здатні надати посильну допомогу іншим у спільній діяльності. Також зріс показник і

високого рівня, хоча і незначно. Результати контрольної групи практично не змінилися.

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості навичок ІКТ-компетентності

Рівні	3 «А»-контрольна група				3 «Б»- експериментальна група			
	Констатуючий етап		Контрольний етап		Констатуючий етап		Контрольний етап	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Базовий рівень	6	40%	6	40%	7	50%	1	7%
Середній рівень	7	46,6%	7	47%	5	35,7	10	71,5
Творчий рівень	2	13,4%	2	13%	2	14,3	3	21,5

В цілому можна відзначити позитивну динаміку формування навичок ІКТ-компетентності молодших школярів і рівня сформованості інформаційно-комунікаційної технологічної компетентності учнів.

Загальною метою проведених занять було формування навичок ІКТ-компетентності у молодших школярів за допомогою сучасних засобів навчання. Для аналізу результатів ми визначали, чи використовують учні ту чи іншу навичку для вирішення навчальних пізнавальних завдань.

Таким чином, порівнявши результати розвитку тої чи іншої навички в залежності від використання сучасних засобів навчання у процесі вивчення природничої ОГ, ми прийшли до висновків : використання сучасних засобів навчання на заняттях «Я досліджую світ» веде до формування навичок ІКТ-компетентності учнів: базовий (мінімальний) рівень знизився на – 43%, середній рівень підвищився на -35,8%, Високий рівень підвищився на – 7,2% .

ВИСНОВКИ

Питання формування навичок ІКТ-компетентності молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі за допомогою сучасних засобів навчання на сучасному етапі становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір, є актуальним. На основі поставлених завдань були зроблені наступні висновки:

1. У процесі дослідження були вивчені теоретичні та методологічні основи процесу формування пізнавальних навичок ІКТ-компетентності, ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі розроблені і обговорювані в наукових колах В.А. Болотовим, Е.В. Бондаревскою,

А.Н. Дахінім, Е.М. Дніпровою, І.А. Зимовою, А.А. Пінським, В.В. Серіковою, А.П. Тряпціною, Б.Д. Ельконіним та ін.

2. Важливим питанням дослідження було вивчення теоретичних основ процесу формування навичок ІКТ-компетенції таких психологів і педагогів як Краєвського В.В., Лебедева О.Є., Равена Дж., Хутірського А.В., Бурмакіна В.Ф., Фаліна І.М

В основі визначення методики дослідження були виявлені критерії до структури пізнавальних навичок ІКТ-компетентності у молодших школярів, визначено та описано рівні і показники.

3. Дослідження включало три етапи експерименту: констатуючий, що дозволив виявити стан проблеми на сучасному етапі освіти; формуючий, спрямований на вирішення проблеми формування навичок інформаційно-комунікаційної технологічної компетенції за допомогою сучасних засобів навчання і контрольний, що дозволив виявити ефективність використання інноваційного обладнання на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь).

4. На основі отриманих результатів констатуючого етапу експерименту було здійснено проектування і апробування комплексу занять, спрямованих на формування навичок ІКТ-компетентності за допомогою інноваційного обладнання.

5. В результаті порівняльного аналізу на контрольному етапі експерименту було виявлено, що даний комплекс розроблених занять сприяє формуванню навичок ІКТ-компетентності, що підтверджується отриманими результатами в експериментальній групі: базовий (мінімальний) рівень знизився на – 43%, середній рівень підвищився на -35,8 %, Високий рівень підвищився на – 7,2%.

У ході дослідження наша гіпотеза підтвердилася, мета досягнута, завдання реалізовані.

Тема дослідження, спрямована на формування навичок ІКТ-компетентності молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі у початковій школі за допомогою сучасних засобів навчання, є актуальною і потребує подальшого вивчення.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячений проблемі формування ІКТ-компетентності у молодших школярів, її складовим та підходам; акцентовано увагу на вмінню володіти сучасними ІКТ-технологіями, на формуванні ІКТ-компетентності учнів початкових класів в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти; описано модель

ІКТ-компетентності; виявлено критерії до структури пізнавальних навичок ІКТ-компетентності у молодших школярів, визначено та описано рівні і показники; проаналізовано інноваційні засоби навчання, що використовуються в початковій школі в рамках реалізації Державного стандарту та особливості використання їх на уроках у початковій школі. За результатами дослідження доведено ефективність використання інноваційного обладнання на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурмакіна В. Ф. Інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність. Методичний посібник для підготовки до тестування вчителів К.: Видавнича група ВНУ., 2007.132 с.
2. Губайдулін І. А. Використання інформаційно-комунікативних технологій з метою формування позитивної мотивації до навчання на уроках. – К., 2007. 243с.
3. Зайцева О.Б. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2002. 76 с
4. Зимова І.А. Ключові компетенції – нова парадигма результатів освіти // Інтернет-журнал «Ейдос», 2009. С. 65-66.
5. Іванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентнісний підхід в освіті: Проблеми, поняття, інструментарій. К., 2009.132с.
6. Компетенції і компетентнісний підхід в сучасній освіті // Серія: Оцінка якості освіти / Відп. редактор Курнешова Л.Є. К. : Центр якості освіти, 2010. 96 с.
7. Методичний посібник для вчителів. Передові педагогічні технології / Керівник проекту: Балико Е. Н. К., 2013.176 с.
8. Підкасистий, П.І. Педагогіка: підручник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. К.: Педагогічне товариство, 2004.С. 239.
9. Полат Е.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти: посібник для студ. пед. вузів і системи вдосконалення. К.: ВЦ «Академія», 2010. 210 с.
10. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Інформаційний збірник МОН України. 2016. Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.
11. Посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл. К. : Просвіта 2011. 175 с.

12. Савенков А.І. Методика дослідного навчання молодших школярів. Самара, 2010. 192 с
13. Савінов, Е.С. Орієнтовна основна освітня програма освітньої установи. К. : Просвіта, 2010. 191 с.
14. Фоміна Н. А. Основна тріада сучасної школи: стандарт, якість освіти, єдиний державний іспит. // Методична робота в школі. 2011. № 3. С. 23-30.
15. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти // Учень в оновлюється школі. – М. : ИОСО РАО, 2002. № 4. С. 56-58.
16. Холодова О. А. Юним розумникам і розумниця. Комплексні роботи по текстам. 3 клас. Київ. Видавнича група Основа, 2018. 104 с.
17. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої освіти // Народна освіта. 2003. № 2. С. 58-64.
18. Цветанова-Чурукова Л.З. Інформаційні технології. К., 2018. С. 84-88.
19. Чернов А.В. Використання інформаційних технологій у початковій школі. К., 2009. С. 4-89.
- 20 . Чкалов С.В. Ефективність комп'ютерного навчання. К, 2009. С. 5-38.

Information about the author:

Koltok Lesia Bogdanivna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Methods of Primary Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

24, Ivana Franka str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Пріма Р. М., Пріма Д. А.

ВСТУП

Динамічні соціокультурні зміни в сучасному суспільстві потребують підготовки вчителя, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно приймати рішення, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє ставити педагогічні цілі й досягати їх, зорієнтований на успіх і вибудовування стратегічної лінії власного професійного вдосконалення. При цьому у руслі гуманізації освіти, що декларує провідні теоретичні положення щодо смислового виміру існування особистості, набуває особливого значення проблема розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя, оскільки формування свідомої, суспільно активної особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, є одним із нагальних завдань вищої школи.

Прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2018 р.), введення в дію «Концептуальних засад реформування середньої освіти» (2016 р.), «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.); Професійного стандарту «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти» (2018 р.), «Державного стандарту початкової освіти» (2018 р.) спонукає вчителя стати агентом сучасних змін й успішної їх системної реалізації в контексті європейського професіоналізму зі збереженням найкращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей.

Учитель, зважаючи на нову ситуацію в освітньому просторі України й реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, відповідно до «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», Концепції Нової української школи повинен уміти ставити цілі та досягати їх, працювати за умови вибору педагогічної позиції, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення.

Відтак, актуалізується необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливої складової його якісної фахової підготовки і професійного становлення, категорії, яка відображає суть професіоналізації вчителя, що, власне, дозволяє йому не прилаштовуватися до динамічно змінюваних умов навколишньої дійсності, а змінювати ці умови, впливати на ситуацію з метою реалізації своїх особистісних, професійних якостей, творчого потенціалу. У площині порушеної проблеми проаналізуємо і схарактеризуємо сутність поняття «професійна позиція вчителя початкової школи», соціально-особистісний контекст та прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді.

1. Сутність і характеристика поняття «професійна позиція вчителя початкової школи»

Передусім відзначимо, що професійна позиція вчителя початкової школи має свої специфічні ознаки, пов'язані зі своєрідністю професійної діяльності вчителя сучасної початкової школи, яка полягає в тому, що вона будується як спілкування, тобто як взаємодія і комунікація у системі «учитель – учні», коли навчання є творчим спілкуванням учителя і учнів, процесом спільного пошуку і дії, де реалізується гуманістична стратегія педагогічної взаємодії, актуалізується активна суб'єктна позиція учня, розвиваються його здібності в аспекті самокерування власною діяльністю, здійснюється перехід до розуміння професійної педагогічної діяльності з позицій професійного розвитку, зокрема стратегії самозмінювання (В. Вухрущ, В. Маралов, Л. Мітіна, О. Орлов, Є. Рогов та ін.).

Проведений аналіз наукових праць засвідчив, що одним із перших дослідників, що схарактеризував професійну позицію педагога був російський учений В. Татищев. Зокрема, ним виокремлені такі важливі якості, якими має володіти вчитель загалом, і початкової школи зокрема: «...приверженные истинному богословию, научены благонравным правилам, не ханжи, лицемеры и суеверы, доброго рассуждения, жен и детей имеющие, к науке способные, в своей науке довольно ученые, способные к научению других, не скверные, не предерзкого нрава к младенцам» [1, с. 130]. При цьому дослідник цілком правомірно підкреслює значущість професійної спрямованості вчителя у системі «людина-людина», компетенції якого відображають професійні якості (що відповідає сучасній

освітній парадигмі – автор.) і сприяють вихованню психічно і морально здорової людини.

В означеній площині професійну спрямованість ми розглядаємо як найважливішу передумову становлення професійної позиції вчителя початкової школи, позаяк її формування починається з вибору професії, тобто прояву професійної спрямованості.

Як слушно відзначає А. Маркова, професійна спрямованість, – це «інтегральна характеристика мотивації професійної діяльності, що визначається також всіма спонуканнями в мотиваційній сфері й особливою мірою виражається в інтересах, відносинах, цілеспрямованих зусиллях» [2, с. 72].

Звертаємо увагу на те, що науковці дещо по-різному характеризують поняття «професійна спрямованість». Так, наприклад, Н. Кузьміна визначає цей феномен як стійкий інтерес, схильність до професії, позитивне емоційне ставлення до неї, мотиви професійної діяльності. Спрямованість включає в себе уявлення про мету, мотиви, які спонукають до діяльності, емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею [3, с. 58].

Інші вчені (В. Сластьонін, І. Ісаєв) включають у поняття професійно-педагогічної спрямованості певні особистісні якості, зокрема такі, як: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, психолого-педагогічна пильність і спостережливість, педагогічний такт, педагогічну уяву, організаторські здібності, справедливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримку [4].

В умовах сьогодення конструктивними нам видаються погляди В. Сухомлинського, який одним із перших проголосив обов'язковою любов до дитини в освітньому процесі закладу освіти: не як особливе індивідуальне ставлення окремих педагогів до дітей, а любов як обов'язкову педагогічну позицію вчителя і всього шкільного колективу. Звертаємо увагу на те, що професійну педагогічну позицію вчителя учений розглядав як першорядне свідчення його професіоналізму, наголошуючи на важливості вміння вчителя відкривати в людині нове, що дозволяє виділити творчу позицію вчителя як прояв його професіоналізму. Таких поглядів дотримується і Ш. Амонашвілі, визначаючи педагогічну позицію як особистісно-гуманний підхід до дитини, базований на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці, і наголошуючи при цьому на творчій позиції вчителя як на меті педагогічного управління [5].

Крізь призму окресленого постає необхідність нових підходів до осмислення професіоналізму сучасного педагога. При цьому серед основних характеристик, пов'язаних із досконалістю професійної підготовки вчителя початкової школи, формування його професійної позиції здебільшого розглядаються професійна компетентність і педагогічна майстерність. Означені педагогічні категорії, віддзеркалюючи, на наш погляд, одну й ту ж проблему, мають при цьому свої змістові відтінки, що суттєво доповнює уявлення про феномен «професійна позиція вчителя початкової школи» й уточнює його трактування. Відтак, уважаємо за необхідне звернутися у першу чергу до довідкових джерел. Так, за Новим тлумачним словником української мови «компетентність» характеризується як ознака значення «компетентний»:

1) знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; 2) що володіє компетенцією [6, с. 234]. У словнику іншомовних слів дефініція «компетентність» подається як: 1) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; здатність до дії; 2) «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [7, с. 648]. Компетенція ж здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід» [8, с. 541].

Звертаємо увагу на те, що певні акценти у визначенні цього феномену подаються у «Словнику української мови» та «Тлумачному словнику української мови» через близькі до нього дефініції «компетентний», «компетенція», де остання є ключовою щодо вищезазначених. Зокрема, перше довідкове джерело трактує поняття «компетентний», по-перше, як таку якісну характеристику особистості, що є свідченням її достатніх знань у якій-небудь галузі; по-друге, як із чим-небудь добре обізнаний, тямущий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований [6, с. 248].

У «Тлумачному словнику української мови», акцентується на таких характеристиках цього поняття: 1) який має достатні знання в певній галузі: компетентний фахівець. Синоніми: знаючий, тямущий; 2) який має певні повноваження [з лат. *competens* (*competentis*)] – «відповідний, спроможний». «Компетенція» ж аналогічно подається як ключова ознака, що характеризується доброю обізнаністю із чим-небудь: мати достатню компетенцію; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (з лат. «*competentia*» відповідність, узгодженість) [9, с. 189].

Отже, з урахуванням вищезазначеного є підстави зробити узагальнення, що у вітчизняній науковій літературі поняття «компетентність» здебільшого визначається як сукупність знань, умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості [10, с. 67].

Зважаючи на те, що у теорії педагогічної освіти поняття «професійна позиція» розглядається як невід’ємна складова професійної компетенції (І. Колеснікова, А. Маркова та інші) і поділяючи цю позицію, звернемося до аналізу поняття «професійна компетентність».

Зауважимо, у педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається у руслі різних підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанневого та інших) і трактується як інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини (І. Зимняя), базований на знаннях; система знань і умінь педагога, що виявляється при вирішенні виникаючих на практиці професійно-педагогічних завдань (Г. Сухомська); сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності (О. Шахматова).

Існує думка (В. Косарева, А. Крючатова, М. Лобанова та ін.) професійна компетентність визначає якість діяльності педагога, виражається в стійкому характері діяльності, в здатності в умовах нестабільності, різних труднощів об’єктивного і суб’єктивного характеру, знаходити адекватне, раціональне рішення педагогічної проблеми, яке забезпечує цілеспрямовану педагогічну дію, що враховує широкий спектр її наслідків.

Конструктивною нам видається думка Є. Рогова щодо розгляду педагогічної компетентності як «професіоналізму педагога», включаючи в це поняття такі сукупні характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні та особистісні зміни, що відбуваються в роботі педагога під час оволодіння і тривалого виконання діяльності й забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань [11].

Студіювання Ю. Варданяна доводить, що становлення і розвиток професійної компетентності педагога – це складний процес оволодіння комплексом стратегічних, тактичних і оперативних умінь фахівця і надання їм значної професійної спрямованості стосовно себе як діяча, об’єкта і предмета професійної діяльності [12], що є

суттєвим у контексті дослідження. Резюмуючи викладене щодо співвіднесення понять «професійна позиція» і «професійна компетентність», відзначимо, що об'єднуючим вважаємо визначення В. Сластьоніним професійної компетентності педагога як «єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності», з яким ми погоджуємося [13, с. 40].

Характеристикою високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на аналогічному фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, відповідно до довідкових джерел, є педагогічна майстерність. Необхідними підставами означеної характеристики є гуманістична позиція й професійно значущі особистісні риси та якості вчителя [14, с. 251], що є суттєвим у руслі порушеної проблеми.

Звертаємо увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі репрезентовані різні дефініції поняття «педагогічна майстерність», а саме:

- високий рівень професійної діяльності викладача (М. Дьяченко, Л. Кандибович);
- вища форма професійної спрямованості (В. Сластьонін);
- сукупність певних якостей особистості педагога (Н. Кухарев);
- поєднання високої культури й ерудиції, знань і вмінь (Н. Кузьміна);
- смислоутворюючий чинник діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму (Н. Гузій);
- вияв учителем свого «Я» у професії, самореалізація особистості в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня (І. Зязюн, І. Кривонос, Л. Крамущенко, Н. Пивовар, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін.);
- активність учителя, що проявляється у доцільному використанні методів творчої взаємодії з учнями (А. Козир).

Відзначимо, гуманізація педагогічної діяльності, педагогічної позиції вчителя, його самосвідомості як провідна тенденція сьогодення актуалізує значущість підготовки до гуманістичної педагогічної взаємодії – діалогічної, творчої та індивідуалізованої. При цьому ми підтримуємо думку О. Орлова [15], що інтегрованою й системоутворювальною характеристикою педагогічної діяльності є центрація вчителя. Означена дефініція розглядається в гуманістичній психології та педагогіці як особливим чином вибудована взаємодія вчителя й учнів, що базується на емпатії, безоцінності, толерантності, конгруентності. Серед визначених науковцем семи головних центрацій (егоїстична, бюрократична, конфліктна, авторитетна, пізнавальна,

альтруїстична, гуманістична) виокремлюємо чотири, на нашу думку, домінуючі у педагогічній діяльності вчителя, передусім, початкової школи загалом та в конкретних педагогічних ситуаціях: *авторитетна* (центрація на інтересах, запитах батьків учнів); *пізнавальна* (центрація на вимогах технологій навчання і виховання); *альтруїстична* (центрація на інтересах, потребах учнів); *гуманістична* (центрація вчителя на загальнолюдських цінностях, потребах, достоїнствах і чеснотах людини). Ми солідарні із узагальненням ученого, що професіоналізація вчителя потребує зміни спрямованості центрації – децентрації вчителя через поступове оволодіння педагогічними цінностями та технологічними аспектами гуманізації педагогічної взаємодії.

Децентрація (від лат. de – префікс, що означає «заперечення», «скасування» та centrum – «центр кола», «зосередження» [16, с. 179]) розглядається більшістю науковців як альтернатива центрації [17; 18] – «здатність особистості змінити свої розумові позиції» (за Ж.Піаже), що характеризується як властивість особистості, спроможної відійти від власної егоцентричної позиції, сприймаючи думку іншої людини [17]. Однак, змістова сутність означеного психологічного феномену, попри значну кількість наукових досліджень, є все ж невизначеною.

У контексті дослідження децентрація визначається як особистісна властивість учителя, як його здатність зайняти позицію учня – партнера в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії – і водночас координувати її зі своєю власною позицією (пізнавальною, емоційною, поведінковою). Таким чином, джерелом децентрації є безпосереднє спілкування, в ході якого відбувається зіткнення різних позицій, що спонукає суб'єкта діяльності до оперативного коригування власної ролі. Основне смислове навантаження цієї властивості акумулюється у двох елементах: зміна позиції (умовне ототожнення суб'єктів педагогічної діяльності, виявлення власної функції як підгрунтя координації) і зміна перспективи (виникає внаслідок зміни позиції – як професійна якість, здатність учителя усвідомлено актуалізувати механізми децентрації) [10, с. 57].

У науково-педагогічній літературі відзначається, що формування професійної позиції забезпечує ефективність роботи вчителя щодо інтелектуального й духовного розвитку учнів; дозволяє формувати в них широкий світогляд, систему культурних і суспільних цінностей на основі власного життєвого досвіду; забезпечує результативність форм, методів і засобів педагогічного впливу, які вчитель застосовує під час роботи з дітьми; сприяє формуванню людини як особистості. Професійна позиція виражає готовність педагога до виконання свого

професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням учителя до діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку учнів [19].

Суттєвим у контексті нашого дослідження є твердження В. Сластьоніна про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності, позаяк саме у власній позиції вчитель здатен виявляти свій інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Вчений наголошує, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція педагога має різні контексти: *педагогічно-особистісний*, який виявляється в роботі вчителя з дітьми й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної дитини; *професійно-педагогічний*, що зумовлює вираження педагогом через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності, прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість [13, с. 27].

Вивчення феномену професійної позиції вчителя, зокрема початкової школи, у межах педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що професійну позицію вчителя розглядають як: ознаку педагогічного професіоналізму; структурний складник професійної компетентності педагога; невід'ємну умову здійснення педагогічної діяльності й компонент педагогічної культури та професійно-педагогічної спрямованості; показник творчого підходу вчителя до педагогічної професії [13].

Вартісною у контексті порушеної проблеми є класифікація типів педагогічних позицій учителя, які, вочевидь, доводять різноаспектність і глибинність змісту феномену професійної позиції вчителя. Так, М.Боритко виокремлює такі педагогічні позиції: *когнітивістського типу* (коли основним педагогічним результатом вважають оволодіння знаннями), *біхевіористського типу* (досвід поведінки й діяльності, вміння та навички) та *екзистенціального типу* (емоційно-ціннісні відносини, життєва позиція) [20].

Ця класифікація, на нашу думку, є науково узагальненою і може слугувати підґрунтям для розробки інших, більш розгалужених типологій педагогічних позицій. Зокрема, оригінальний підхід до класифікації професійних позицій педагога пропонує С. Жезлова [21], виокремлюючи позиції типу *консультанта, модератора*,

тьютора. Зауважимо, щодо майбутнього вчителя початкової школи така класифікація співвідносна з освітніми вимогами сучасності, коли в пріоритеті постає групова та дистанційна роботи, що вимагає високого рівня самостійності від особистості сучасного студента.

Крізь призму проаналізованих типологій педагогічних позицій цілком правомірно стверджувати, що професійна позиція вчителя, зокрема початкової школи, відображає рівень його педагогічної майстерності, професійної культури, здібностей; рівень об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності; здатність до рефлексії власної діяльності; характер ставлень до учнів як суб'єктів освітнього впливу. Наприклад, педагог може через професійну позицію утримувати певну дистанцію між собою й учнями, підкреслювати своєрідну відстань між власним і учнівським рівнем духовного, інтелектуального, культурного розвитку; показати ступінь щирості у взаєминах, відповідальності до виконання обов'язків, дружнього ставлення до вихованців; висловити бажання допомагати учням, спільно реалізовувати їхні творчі задуми; виявити повагу до індивідуальності кожного учня; прийняти їхні інтереси й потреби, сподівання як особистісні цілі професійної діяльності. Тобто вчитель дає змогу вихованцям зрозуміти межі цієї відстані (далеко, близько, поруч), мотивуючи їх до навчання, розвиваючи прагнення до самовиховання й самовдосконалення.

Окрім цього, у професійній позиції вчителя простежується рівнева градація ієрархічних зв'язків педагога з вихованцями в процесі їхньої спільної діяльності. Ця градація виявляється у визначенні вчителем початкової школи свого місця серед учнів:

- він може позиціонувати себе на рівні з учнями, визнаючи в дитині Людину, прагнучи до взаємної поваги у спілкуванні та взаємодії;

- уважати себе вищим за учнів за багатьма параметрами й поводитись відповідно, чинити адміністративний і моральний тиск на дітей;

- залежати від вихованців і підпорядковуватись їхнім вимогам, потурати їм, боячись негативних наслідків від утручання в процес їхнього особистісного розвитку.

Слід відзначити, що важливою ознакою професійної позиції вчителя, і передусім початкової школи, є її *кінетична характеристика* (М. Боритко), яка полягає у віддзеркаленні становища вчителя щодо учнів і становища кожного окремого учня відносно педагога та однолітків, які характеризують ступінь участі кожного в спільному русі до досягнення поставлених цілей. Зокрема, у професійній позиції

вчитель може демонструвати своє бажання бути попереду учнів, а може віддавати таку перевагу їм, що сприятиме розвитку їхнього інтересу до навчання; педагог може виявляти бажання в усьому бути разом із вихованцями, що дозволить дітям відчувати постійну підтримку при подоланні перешкод, бути впевненішими у своїх силах, прагнути до рівності й партнерства, взаємоповаги в спілкуванні. Це свідчить про те, що успішна професійна позиція вчителя виявляється в умінні педагога виражати ціннісне ставлення до учнів, яке дозволяє вихованцям відчувати, що вчитель завжди з ними поруч, іноді – нарівні, у труднощах і важливих справах – разом і весь час – трохи попереду. Отже, від вибору педагогічної позиції залежить успішність професійної діяльності вчителя початкової школи, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами й результатами праці; упевненість у власних можливостях; ефективність, результативність і продуктивність його роботи; перспективи подальшого особистісного й професійного розвитку.

Таким чином, резюмуючи викладене, зауважимо, що в межах наукових студій феномен професійної позиції вчителя початкової школи за смыслом ототожнюється з поняттям «педагогічна позиція» і характеризується єдністю ставлень педагога до різних сторін своєї професії, зокрема: ставленнями до себе і свого призначення у професійній діяльності, до учнів та їхнього розвитку як особистісної цінності, до вибору методів і форм спілкування і взаємодії з учнями й колегами.

Існує думка [22, с. 20], що пошук сенсу життя як позиції визначає існування суб'єкта, його поведінку і діяльність. Природа ж діяльності зумовлена її особливостями й характером мислення людини як класифікаційними критеріями, за якими професія вчителя, хоча і належить до типу «людина – людина» (за Є. Климовим), але відрізняється від інших професій цього ж типу способом мислення педагога, підвищеним почуттям обов'язку та відповідальності, що виокремлює її в окрему групу як «реформаційних і одночасно управляючих» (В. Сластьонін) [13, с. 43]. Уточнимо, що під діяльністю, за О. Леонтьєвим, розуміється «процес, що спонукається і спрямовується мотивом – тим, у чому опредмечена та чи інша потреба» [23, с. 188]. Тому цілком правомірно розглядати педагогічну діяльність як багаторівневу систему (метасистему), яку, як слушно відзначає Н. Кузьміна, «можна визначити як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей» [24, с. 11].

В умовах сучасної педагогічної реальності, коли у вчителя «зароджується необхідність у приватній ініціативі, ... доводиться покладатися на самого себе й ті процеси, які прийнято відносити до соціальної й особистої самоорганізації, самоврядування, саморегуляції, самопомоги та саморозвитку» [25], коли він має можливість самостійно формувати підстави для своєї діяльності, змінювати власну професійну позицію, все актуальнішим постає питання про з'ясування механізмів розвитку педагогічної діяльності, розширення уявлення про її структуру та специфіку.

Передусім звертаємо увагу на те, що зміст феномену «педагогічна діяльність» трактується неоднозначно. Так, наприклад, за твердженням В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, на створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей у суспільстві» [13, с. 11].

У контексті порушеної проблеми змістовно ємкою вважаємо дефініцію, запропоновану науковцями (О. Морозова, В. Сластьонін, Ю. Сенько): «професійна діяльність учителя – це діяльність суб'єкта, яка спрямована на виховання, навчання, розвиток учнів на основі оволодіння історично накопиченим у педагогіці науковим і практичним досвідом людства і на саморозвиток суб'єкта» [26, с. 8]. На наш погляд, понятійний апарат педагогічної діяльності розширюється її розумінням як процесу рефлексивного управління (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), управлінської діяльності, або метадіяльності, що надбудовується над діяльністю учнів (І.Зязюн), коли «йдеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю» [19, с. 18-19].

Аналогічної думки дотримується Ю. Вавилов, виокремлюючи специфічні ознаки праці педагога як єдність трьох основних її боків – діяльність, спілкування і особистість учителя. При цьому, характеризуючи означені складові, науковець обґрунтовано доводить своєрідність педагогічної діяльності вчителя як метадіяльності щодо іншої – діяльності учнів, позаяк вона нібито надбудовується над останньою: цілі, які ставить перед собою вчитель, формуються як потенційні показники розвитку учнів; процес досягнення цих цілей реалізується через організацію діяльності школярів; оцінка успішності роботи педагога визначається результативністю досягнень учнів [27, с. 55].

Заслуговує на увагу думка А. Маркової щодо розгляду педагогічної діяльності під технологічним кутом «уключеності» в неї трьох базових категорій (діяльність, спілкування, особистість): «педагогічна діяльність – це «технологія» праці вчителя, педагогічне спілкування, клімат та атмосфера цієї праці, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи вчителя» [28, с. 6].

Отже, як бачимо, поняття «педагогічна діяльність» має різні сенсові відтінки. З урахуванням наявних визначень під педагогічною діяльністю (у нашому дослідженні вчителя початкової школи) розуміємо опосередкований культурою процес системної організації та самоорганізації учасників педагогічної взаємодії, який, передбачаючи виконання педагогічних завдань та ситуацій, забезпечує розвиток та саморозвиток його суб'єктів, формування професійної позиції вчителя.

Щодо структури педагогічної діяльності, то в контексті дослідження вартісними нам видаються наукові узагальнення стосовно опису означеного феномена через професійні складові. Зокрема, А. Маркова у структурі педагогічної діяльності виділяє:

- професійні, психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні вміння;
- професійна позиція й настанови вчителя;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [28].

Вочевидь, професійна позиція посідає чільне місце у структурі педагогічної діяльності вчителя, оскільки позиція педагога – це позиція людини, що самовизначилася в усій повноті своєї професії [29]. За такого підходу цілком правомірним вважаємо вживання такого поняття, як «соціально значуща педагогічна позиція», яке Є. Бондаревська [30] характеризує як досягнення педагогом певної гармонії, що дає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у суспільне життя і педагогічну працю, а також психологічний комфорт. При цьому вчена також стверджує, що формування активної педагогічної позиції є центральним моментом життєвого і професійного самовизначення вчителя в світі загальнокультурних та педагогічних цінностей. Таким чином, є підстави стверджувати, що набуття професійної позиції – не одноразова подія, а безперервний процес її становлення в педагогічній діяльності вчителя початкової школи.

Як слушно відзначає М. Боритко (ми погоджуємося з цим твердженням), кожна позиція включає в себе *екран*, за допомогою якого контекст діяльності представлений у своєму ставленні до цієї позиції та до її змісту, але одночасно прихований у своїй дійсності,

заміщений своєю перетвореною формою. Відмінність складних діяльностей і систем діяльності від систем, що розгортаються за природними законами (природними чи технічними), пов'язана саме з ефектом *екранування*, заміщення.

Позиція як одиниця діяльності, наголошує вчений, включена в два типи відносин, пов'язаних із двома структурними шарами діяльності:

– *поверхневим*, пов'язаним із тими визначеннями, що відбуваються, які можуть виступати безпосередніми фактами досвіду, який відбувся (зміст діяльності розглядається як певні зміни);

– *глибинним*, який виявляється в результаті особливої розумової процедури і не представлений безпосередньо нікому з учасників діяльності (позиція включена в структуру розгортання змісту як синтетична єдність, в якому дія може бути виконана настільки, наскільки вся цілісність того, що відбувається, екранована і представлена у своєму ставленні до даного локального акту) [29, с. 26].

Поза сумнівом, позицію, як особистість у цілому, утворює діяльність. Позиція – це умова розвитку особистості. А відтак, на нашу думку, має рацію О. Леонтьєв, розглядаючи позицію як процес самостійної діяльності особистості, суть якої виявляється у моральному виборі. При цьому, усвідомлюючи свою позицію, особистість піднімається на новий рівень розвитку. Таким чином за допомогою позиції О. Леонтьєв пояснює механізм формування особистості як суб'єкта суспільних відносин (діяльність – позиція – свідомість – особистість). Припускаємо, Є. Бондаревська [30, с. 75], вважаючи, що для розуміння сутності педагогічної позиції важливі ці обидва підходи, виділила в структурі професійної педагогічної позиції її *світоглядну і поведінкову сторони*.

Світоглядна сторона включає усвідомлення суспільної значущості педагогічної професії, переконаність у правильності професійного вибору, сформованість системи педагогічних принципів і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з дітьми.

Поведінкова сторона педагогічної позиції – це здатність учителя самостійно приймати рішення в різних ситуаціях навчання, виховання і життя дітей і нести за них відповідальність. Це активність у захисті інтересів дітей та надання їм допомоги, створення сприятливих умов для їхнього розвитку.

Однак якою буде позиція педагога, залежить від його ставлення до своєї професійної діяльності. Тому вважаємо за необхідне у структурі педагогічної позиції вчителя початкової школи виділити і *морально-етичний аспект* як єдність суспільно значущих і особистих мотивів педагогічної діяльності, інтерес і захопленість

педагогічною професією, ставлення до педагогічної праці як до головного сенсу життя, любов і повага до дітей, прояв відповідальності за долю кожної дитини.

Учитель початкової школи, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії як транслятора цінностей та ініціатора ціннісно-мотиваційного розвитку суб'єктів освітнього процесу, повинен уміти працювати за умови вибору педагогічної позиції – системи ціннісно-смыслових ставлень до дійсності, що визначає активність особистості, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення, коли професія вимагає від нього постійної творчої готовності до адекватної особистісної оцінки педагогічних ситуацій, до пошуку і прийняття глибоко осмислених професійних рішень.

Вартісним у руслі окресленої проблеми нам видається твердження М. Боритко [31, с. 10) щодо важливості настанов, цінностей педагога в його професійній позиції, їхня вираженість стосовно учасників освітньої взаємодії, а також чинників її становлення і формування:

- *рефлексія* як осмислення учителем своєї професійної діяльності;
- *самооцінка* як оформлення професійних смислів у цінності;
- *самосвідомість* як здатність до довільності професійної діяльності і поведінки, що, по суті, віддзеркалює Я-концепцію майбутнього вчителя.

Як слушно зауважує Н. Щуркова [32, с. 65], ключовим моментом у формуванні професійної позиції є «ставлення» і «розташування» педагога в «просторі» з дитиною, де відображається психологічна культура педагога, стиль відносин. Нам імпонує підхід А. Маркової [28], відповідно до якого поняття «професійно-педагогічна позиція» позначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

У руслі сказаного особливо важливою є думка І. Беха [22, с. 76], який вказує на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона одночасно є і особистісною, і професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку.

Доцільним у контексті нашого дослідження є зауваження В. Сластьоніна [4, с. 27] про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності, позаяк саме в позиції вчитель здатен виражати свій

інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Дослідник зазначає, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція педагога має різні контексти: *педагогічно-особистісний*, який виявляється в роботі вчителя з дітьми й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної дитини; *професійно-педагогічний*, що зумовлює вираження педагогом через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності, прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість.

Процес формування професійної позиції в певному сенсі є процес самовизначення, результатом якого є вихід людини за цілі, напрямки та способи активності, адекватні її індивідуальним особливостям і сформованій духовній самоцінності. Саме з самовизначення людини, її цілей, підвалин її світогляду (ідей, цінностей, ідеалів) виростає позиція людини – основа її освіти, самореалізації, самовираження, самовдосконалення у змінюваному просторі життя, і професії. При цьому повноцінне професійне самовизначення, активна професійна позиція вчителя, зокрема початкової школи, зумовлюється необхідністю глибокого осмислення й емоційно-ціннісного ставлення до професії, виявлення її суб'єктивного сенсу, і водночас, наповнює її особливим змістом та спрямуванням, пошуком і прийняттям глибоко осмислених професійних рішень.

Теоретичний аналіз поняття «професійна позиція вчителя початкової школи» засвідчив, що найближчими суміжними щодо нього категоріями виступають «професійна спрямованість» і «професійна компетентність». Ми виходимо з того, що формування професійної позиції починається з вибору професії, тобто прояву професійної спрямованості, яку розглядаємо як найважливішу передумову становлення професійної позиції педагога. Професійна педагогічна позиція – поступове оволодіння основними професійними компонентами – індивідуально-особистісними, професійними і соціальними.

Отже, професійна позиція вчителя початкової школи, відображає рівень його педагогічної майстерності, професійної культури, здібностей; рівень об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності; здатність до рефлексії власної діяльності; характер ставлень до учнів як суб'єктів освітнього впливу. Професійна

позиція виражає внутрішню готовність учителя до взаємодії з учнями різних вікових категорій і з різними особистісними рисами, до дій стосовно дітей і колег у професійних ситуаціях різної складності, до результатів власної педагогічної діяльності. Відтак, спираючись на результати міждисциплінарного аналізу досліджуваного феномену, під *професійною позицією вчителя початкової школи* розуміємо інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності.

2. Соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи

Сьогодні, крізь призму глобальних змін у соціальній, політичній та економічній сферах життя України, демократизації суспільства, вимагає вирішення нових завдань формування всебічно розвиненої особистості вчителя, зокрема початкової школи, як носія моральної культури соціуму, важливої постаті у вирішенні проблем культурного й духовного відродження України, яка б гармонійно поєднувала риси національного, загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного.

Це, по-перше, загострює питання якості педагогічної освіти, зумовлює необхідність формування активної професійної позиції педагога, позаяк саме вчитель, передусім початкової школи, буде виховувати покоління людей, яким належить будувати майбутнє нашої держави, творити добробут народу, турбуватися про нинішнє та прийдешні покоління. По-друге, актуалізує соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи у площині вітчизняного і зарубіжного досвіду через виокремлення таких домінант професійної позиції вчителя початкової школи:

- соціальна позиція;
- громадянська позиція;
- особистісна (гуманістична, професійно-суб'єктна, рефлексивна, рольова) педагогічна позиція.

Схарактеризуємо означені позиції. Передусім ми виходимо з того, що будь-яка позиція, за Б. Паригінім, – це ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що впливають із його

соціального стану і пропонуються навколишнім середовищем». До того ж, наголошує вчений, позиція як місце людини в системі суспільного життя, пов'язана з системою очікувань або вимог, які, «прийнято поділяти за їх функцією на ролі, норми, цінності, символи» [33, с. 122].

Звертаємо увагу на те, що одним із основних компонентів системи очікувань є категорія «роль», що докладно розробляється вітчизняною і зарубіжною наукою. Зокрема, І. Кон стверджує: «Особа, яка обіймає певну позицію, виконує певну соціальну роль. Під роллю розуміється функція, нормативно заданий спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто займає цю позицію». «Наприклад, від вчителя очікують певної професійної діяльності, з якою асоціюються деякі особистісні якості (скажімо вміння розбиратися в характерах) [34, с. 253].

Щодо поняття «соціальна норма» як наступної складової системи очікувань, то воно, за Б. Парігіним, «позначає правила або моделі поведінки, санкціоновані соціальними групами й очікувані в реальній поведінці осіб, що входять до цієї групи». При цьому всі норми, наголошує вчений, можна представити у вигляді норм-рамок, «що регламентують поведінку та взаємини людей в сьогодні» (норми-заборони, норми-права і норми-обов'язки) і норм-ідеалів, які «проектують найбільш оптимальні моделі та шаблони поведінки людей на майбутнє» [33].

Соціальна позиція (Social position) – соціальна ідентичність у певній групі або в певному суспільстві. Соціальна позиція за своєю природою може бути дуже загальною (наприклад, те, що пов'язується з гендерними ролями) або значно більш специфічною (як у випадку з професійним статусом) [35, с. 667].

Зауважимо, у соціальній позиції вчителя виявляються мотиви і мета, його захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка і діяльність. Вочевидь, соціальна позиція педагога відбиває вимоги, очікування, можливості, які висуває до нього суспільство.

При цьому ми, погоджуючись із Л. Калашніковою, виходимо з того, що важливість соціальної позиції педагога зумовлено:

– його роллю і місцем у прогресивному розвитку суспільства та системі формування зростаючої особистості як майбутнього громадянина, позаяк педагог є втіленням і носієм духовно-моральної й національної культури;

– необхідністю забезпечення:

а) соціальної вмотивованості педагогічної діяльності;

б) високоморального, гуманного, демократичного характеру спілкування і взаємодії педагога й учнів;

в) цілісного педагогічного впливу на особистість учня;

г) передбачення, оцінки «не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичній, освітній тощо)» [36, с. 22].

Звертаємо увагу на те, що соціальна позиція особистості вчителя – це, по суті, ідеальне відображення і регулювання моральних відносин у сфері педагогічної діяльності. Відтак, нам видається, що формування соціальної позиції вчителя початкової школи, як і формування його професійної компетентності, не можна зводити лише до набуття певних професійних знань і навичок. Цей процес означає, передусім, розвиток професійно значущих особистісних якостей, реалізацію базових цінностей педагога в його відносинах з іншими людьми.

Зауважимо, соціальна позиція, як стверджують науковці (О. Попова, В. Радул, І. Тисячник [37] та інші), виявляється в соціальній активності особистості – соціально-комунікативній, громадсько корисній, суспільно-політичній, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення. Ця активність, наголошує І. Тисячник, полягає в набутті способів діяльності, творенні світу речей та ідей, управлінні людськими стосунками і в самопізнанні, самореалізації, розвитку своєї суб'єктивності [37, с. 42]. Саме цілісність, цілеспрямованість і стійкість соціальної активності визначає рівень соціальної позиції особистості.

Крізь призму викладеного вище, соціальна позиція вчителя початкової школи розглядається нами як складова його професійної позиції, що є системою мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, навколишньої дійсності, педагогічних обов'язків, які є джерелом його професійної та громадської активності. Поза сумнівом, наявність чітко визначеної соціальної позиції вчителя початкової школи є необхідною умовою його особистісно-професійного самовизначення, формування громадянської професійної позиції.

Одним із найактуальніших завдань сьогодення в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство є середовищем розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Особливо актуально це завдання постає перед майбутніми вчителями початкової школи, яким належить виховати покоління людей, що будуватимуть майбутнє нашої

держави, творитимуть добробут народу, будуть піклуватися про сьогодишнє та прийдешнє покоління. Сучасний учитель повинен володіти не тільки професійно-моральними якостями (альтруїзм, милосердя, толерантність, чуйність, повага до учнів, справедливість), необхідними для здійснення продуктивної професійно-педагогічної діяльності, а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію. При цьому формування громадянської позиції майбутнього вчителя крізь призму нормативних документів («Концепція громадянської освіти в Україні», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Освіта» («Україна XXI століття») та ін.), де відображено різні аспекти означеної проблеми, цілком правомірно вважати важливим стратегічним напрямком сучасної державної політики.

Сучасному суспільству, поза сумнівом, потрібні фахівці з новим баченням громадянськості, з потенціалом громадянської активності. Це актуалізує завдання громадянського виховання студентської молоді, формування не просто професіонала, а особистості з соціально значущими ціннісними орієнтаціями, «яка здатна мислити критично, усвідомлює своє місце і роль у процесі становлення громадянського суспільства, має чітко виражену громадянську позицію й активно проявляє її у професійній діяльності» [38, с. 9]. У такому контексті вихідними для розкриття дефініції «громадянська позиція», на наш погляд, є такі поняття, як «громадянин», «громадянське виховання», «громадянськість», «професійна позиція». А відтак, уважаємо за необхідне звернутися до їх теоретичного аналізу, що, наш погляд, поглибить визначення сутнісних основ поняття «професійна громадянська позиція».

За тлумачним словником української мови «громадянин – 1. особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами й виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави. 2. дорослий чоловік, а також форма звернення до нього в юридичній практиці. 3. той, хто підпорядковує особисті інтереси громадським» [39, с. 77].

«Виховання громадянина, як наголошував свого часу В. Сухомлинський, – одна із складних проблем не тільки теорії, а й практики педагогічного процесу.... Виховати громадянина – означає виховати справжню людину. Ідеал громадянина включає такі якості: соціальний оптимізм, уміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості й серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної гідності; почуття обов'язку як стрижня етичної культури; усвідомлена громадянська

позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, високо оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника» [40].

Громадянськість, як зазначено у «Концепції громадянської освіти та виховання дітей і молодів України», – це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади [41].

Відзначимо, що громадянськість – якість, яка не надається людині формально, а виховується в ній. Ця думка підтверджується у визначеннях провідних вітчизняних науковців. Так, О. Вишневський, розглядаючи «громадянськість» як кінцевий результат громадянського виховання особистості, виокремив основні громадянські якості та їх показники, які мають бути у будь-якій особистості, а саме: пошана до законів та рівність громадян перед законом, відстоювання прав людини на життя, власну гідність, безпеку життя, приватну власність, рівність можливостей, самовідповідальність людини тощо [42].

Громадянськість характеризується Л. Пархоменко як цілісне особистісне утворення, що складається з особистісних якостей, найважливішими з яких, на думку дослідниці, є: громадянська самосвідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська совість, громадянська мужність.

Заслуговує на увагу авторське бачення громадянськості, запропоноване Ю. Залевським [43], згідно з яким громадянськість характеризується як зовнішня і внутрішня сторони структури особистості, які не просто взаємопов'язані, а є продовженням одна одної, оскільки внутрішня суть громадянськості особистості спонукає до прояву громадянських якостей у зовнішній формі: вчинках, діяльності, взаємовідносинах, а зовнішня форма прояву посилює внутрішню сутність громадянськості, актуалізує прояв громадянської позиції чи закріплює її.

Суттєво, що громадянськість – якість, яка характеризує стан свідомості індивіда, неформальне ставлення громадянина до своєї держави, що не надається людині формально, а виховується в ній. Отже, у контексті вищевикладеного, ми солідарні з думкою М. Павленко: громадянськість є поняттям інтегративним і досить складним у структурному сенсі, що виражається: в усвідомленні й оцінці особистістю свого положення в суспільстві, державі, своїх прав і обов'язків громадянина, у сукупності громадянських почуттів і якостей, за допомогою яких особистість має змогу зміцнити своє

положення громадянина в суспільстві, в усвідомленості людиною своєї громадянської позиції в контексті соціально значущої діяльності [44, с. 22]. Тобто можна стверджувати, що наявність громадянськості засвідчує сформованість в особистості громадянської позиції й готовності до її вияву у професійній діяльності.

Стосовно поняття «громадянська позиція», акцентуємо увагу на тому, що в науковій літературі існує певна неоднозначність щодо його визначення, оскільки ця категорія є предметом активного вивчення багатьох наук і є однією із найбільш інтегративних. Зокрема, наголошується на важливості соціально-психологічних аспектів у визначенні поняття «громадянська позиція», згідно з якими громадянська позиція виявляється у ставленні особистості до соціальних проблем і стану суспільства загалом та до власної ролі у цих подіях, а також відображає реальні дії, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей при розумному співвідношенні особистих і суспільних інтересів (М. Чельцов та ін.).

Як слушно відзначає Н. Нікітіна, громадянська позиція людини виявляється в її здатності аналізувати сучасні процеси й ситуації, обирати адекватні форми і способи дії у непередбачуваних ситуаціях, у відповідальності за результати власної діяльності, послідовності й виваженості власної позиції, у прагненні молодої людини не дотримуватися усталених формулювань, у змозі виявити самостійність суджень і самостійність мислення, відстоювати власні переконання, у цілеспрямованості, дисциплінованості, самостійності, наполегливості тощо [45, с. 126–130]. Слід також зазначити, що ця позиція характеризується вміннями практичного характеру, що спостерігаються під час виконання індивідом доручень, які виявляються, формуються в системі відносин у колективі і виступають стимулами розвитку самооцінки, самопізнання, умовами самореалізації, саморозвитку, а також активними і конкретними діями, вчинками громадянського спрямування [45]. При цьому результатом вияву громадянської позиції в активних діях і вчинках, а також результатом соціальної активності особистості є її громадянська поведінка, яка за твердженням Г. Хітрової, може виступати у таких формах: дотримання поведінкових (моральних, правових, соціальних) норм суспільства, їх виконання й використання під час практичної діяльності. При цьому сприйнятті свідомістю поведінкові норми відбиваються через: потреби особистості кожного громадянина; його

інтереси; особистий досвід; реальні життєві обставини й ставлення до суспільства та держави [46, с. 38].

Зауважимо, у розумінні сутності поняття «громадянська позиція» провідним, на нашу думку, є педагогічний аспект, оскільки цей феномен не є вродженою особистісною якістю, а формується в процесі життєдіяльності людини в різних сферах її життя, під впливом різних соціальних інститутів, на підставі соціально-політичних, моральних та правових цінностей.

У педагогічному сенсі (Н. Савотіна, М. Чельцов та ін.) громадянську позицію визначено як усвідомлено обрану людиною життєву позицію, що базується на громадянських ціннісних орієнтаціях та спрямовану на ідеали демократичного громадянського суспільства, підкріплена мотивацією громадянського обов'язку, що реалізується у формах громадянської поведінки на основі сформованих особистісних якостей громадянина. У такому контексті громадянська поведінка може розглядатися також як критерій громадянської вихованості особистості, показниками якої виступають уміння проявляти громадянську активність, відстоювати соціальну справедливість, дотримуватися норм соціальної взаємодії.

Учителю початкової школи потрібно також володіти такими якостями і характеристиками, котрі засвідчують його професійну громадянську зрілість, яка, на думку Т. Мироненко, є моральним феноменом, «що визначається не віком, а поглядами, вчинками гармонійно і всебічно розвинутої людини з гуманістичним світоглядом. Громадянсько зрілій особистості, наголошує науковець, притаманний процес постійного самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії рідної країни, гуманістична мораль, знання і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, стійкі переконання» [47, с. 6].

Важливість громадянської позиції вчителя, поза сумнівом, обумовлена його роллю і місцем у системі формування зростаючої особистості, оскільки: педагог є втіленням і носієм духовної і моральної культури; педагогічна діяльність морально вмотивована; спілкування і взаємодія вчителя й учнів обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер; саме вчитель цілісно впливає на особистість учня, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини; саме вчитель має здатність (і повинен її мати!) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій,

зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичної, освітньої тощо).

Отже, на підставі вищевикладеного можна констатувати, що поняття «громадянська позиція» є багатограним і розглядається науковцями як інтегративна категорія, що визначає систему ціннісних орієнтацій особистості, висвітлює її ставлення до суспільних процесів і дозволяє активно діяти на благо держави. Громадянська зацікавленість у долі дітей – це найкращий спосіб професійного виховання майбутнього вчителя початкової школи, формування його професійної громадянської позиції, що є виявом його громадянськості і гуманізму, є стрижнем учительської професії, адже майбутні вчителі повинні будуть власним прикладом здійснювати громадянську освіту підростаючого покоління, проявляти власну громадянську позицію у своїй професійній діяльності.

Кардинальні зміни у світі соціальних стосунків зумовлюють нове світобачення, новий світогляд, в основі якого орієнтація на гуманізм і духовні цінності, а відтак, актуалізують практичну реалізацію гуманістичної парадигми в усіх сферах соціального життя, гуманізацію ставлення до дитини як до найвищої цінності як однієї з ключових проблем сучасного соціуму і виховання дітей в умовах сучасного соціального розвитку. При цьому особливої гостроти набуває проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, який поставлений в ситуацію вибору стратегії власної діяльності, пов'язаної з об'єктивною необхідністю визначати для себе цілі і сенси, приймати відповідальність за глобальні наслідки педагогічних дій. Отже, важливого значення набуває *гуманістична професійна позиція вчителя*, яка базується на філософському визнанні людини найвищою цінністю буття, на ставленні до дитини як представника й унікальної одиниці людства, творця майбутнього соціального життя. Саме таке ставлення, опосередковане особистістю педагога, детермінує професійну діяльність, а його професійна позиція стає чинником гуманістичного виховання.

Сучасні науковці розглядають гуманізм як одну з фундаментальних характеристик суспільного буття та свідомості, певний напрям мислення та діяльності, що орієнтується на благо всіх людей як найвищу цінність і найвищий сенс життя при безумовній повазі до свободи кожної особистості [48].

Відзначимо, за своєю природою педагогічна професія є гуманістичною, позаяк гуманістично орієнтований учитель має

безумовне позитивне ставлення до учня, приймає дитину такою, якою вона є, сприяє становленню в кожній дитині почуття власної гідності, прагне забезпечити умови для її повноцінного розвитку як цілісної особистості. На підтвердження цього слід згадати Ш. Амонашвілі, який, виступаючи перед студентами, запропонував їм засвоїти такі заповіді: «Любіть дитину, якщо хочете розвинути в собі Божий дар педагога, любіть дитину; олюднюйте довкілля..., робіть її доброю, чуйною, оптимістичною; проживіть в дитині своє дитинство» [49].

У руслі окресленої проблеми нам видається суттєвою ідея П. Каптерева щодо розвитку дитини як саморозвитку. При цьому, обґрунтовуючи її, він наголошує, що в освітньому процесі вчитель є «служителем саморозвитку» дитини, а, отже, повинен здійснювати взаємодію з дитиною на особистісному рівні [50, с.163]. Вважаємо, що ця справді новаторська ідея і сьогодні не втратила свого гуманістичного пафосу.

Поза сумнівом, без любові і поваги до дітей розмови про гуманність і людяність безпідставні. Вражаючим є ставлення В. Сухомлинського до виховання людяності та чуйності як основних характеристик гуманної людини: «Моїм непохитним педагогічним переконанням є істина: чуйність і м'якість – та духовна сила, яка здатна уберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості, від безсердечно тупого ставлення до усього доброго і світлого в житті, передусім, до сердечного доброго слова. Це людяність. Це сама суть, сама серцевина педагогіки» [51, с. 90]. Педагог-гуманіст стверджував, що найважливішим педагогічним інструментом є вміння глибоко поважати людську особистість у своєму вихованцеві, підкреслював необхідність утвердження в кожній дитині людської гідності, почуття гордості.

Зауважимо, педагогіка В. Сухомлинського – це педагогіка доброти, людяності, гуманності, де тема загальнолюдської моралі, загальнолюдських цінностей була стрижневою. При цьому він уважав, що метою виховної роботи має бути утвердження в юних серцях думки про те, що Людина – найвища цінність, що людський дух безсмертний, що у величч, повноті, моральному багатстві життя полягає мета, до якої справжня людина прагне все життя.

Існує думка, що гуманність слід розглядати не як рису особистості, а як її засадничу якість: «гуманність слід розуміти як інтегративну характеристику особистості, що включає комплекс властивостей особистості, котрі відображають ставлення людини до людини. Ці властивості виявляються і формуються у сфері людських

взаємостосунків. У гуманних стосунках знаходять відображення духовні потреби особистості, прагнення бачити в людині друга, брата, жити для блага людей, бути задоволеним життям, щасливим. Саме гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості» [52, с. 352].

Нам імпонує позиція Ш. Амонашвілі, згідно з якою «справжній освітній процес, будований на гуманно-особистісному підході, є, насамперед, процес освіти душі і серця дитини, розвиток і утворення в ньому вмінь духовного життя. В душі і серці учня мають бути поселені: почуття краси, прагнення до самопізнання і саморозвитку, відповідальність за свої думки, мужності й безстрашності, почуття турботи і співчуття, радості і захоплення». При цьому, відзначає вчений, «гуманна педагогіка може бути реалізована лише в тому випадку, якщо через відповідні їй принципи будуть переосмислені всі основні компоненти педагогічного процесу: і урок, і методи, і програми, і підручники, і особистість учителя, і класна кімната, і колективна творчість учителів. А найголовніше в усьому цьому – взаємовідносини вчителя з дитиною, дітьми, характер його спілкування з нею і з ними» [53, с. 50].

Конструктивною нам видається думка В.Горшкової щодо ставлення до дитини: «Ставиться як до рівного, як до повноцінного суб'єкта – це значить бачити в дитині унікальну істоту, відмінну від себе, і тому таку, що відчуває, думає, волевиявляє інакше, ніж будь-який інший чоловік. Це означає вміння бачити в дитині вільну істоту, здатну самостійно вибирати свою позицію, вчинок, дію, і поважати її вибір, який диктується органічною для неї потребою, яка витікає з природи її» [54, с. 54].

А відтак, особливого значення у впровадженні гуманної педагогіки в освітянському процесі набуває особистість майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як педагога-гуманіста, доміантними особистісними якостями якого визначені [55, с. 143-145]: гуманність – любов до вихованців, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку; громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень загальнокультурної освіченості, ерудиції, у поєднанні з високим рівнем етичної культури як морального стрижня способу життя та професійної діяльності; правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і

прийняття творчих рішень; любов до предмета, який викладається, потреба у знаннях, у систематичній самоосвіті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, який визначає стиль поведінки вчителя, формує впевненість студентів у доброзичливості педагога, його чуйності, доброти, толерантності.

Отже, резюмуючи викладене вище, цілком правомірно стверджувати, що гуманістична педагогічна ідея, крокуючи крізь віки, за своєю суттю зводиться до двох основних постулатів, які випливають із філософського осмислення призначення людини та цілісного психологічного погляду на дитину, і на наш погляд, є підґрунтям гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи: найвищою цінністю на Землі є Людина, позаяк саме в ній відображений не пізнаний ще сенс всесвіту, і саме людина є носієм духовності і засобом її розвитку; дитина – це рівноправна особистість, що знаходиться на етапі розвитку, а відтак, потребує дбайливої участі педагога у сприянні цьому розвитку для набуття здатності до побудови життя, гідного Людини.

Гуманне педагогічне мислення як вічний пошук істини і як стрижень будь-якого вищого педагогічного досягнення своїми основними постулатами – *віра в можливість дитини, розкриття її самобутньої природи, повага й утвердження її як особистості, спрямування її на служіння добру й справедливості* – сприяє виникненню особистого творчого педагогічного досвіду, власної професійно-суб'єктної позиції вчителя початкової школи.

Передусім, відзначимо, що значущість формування професійно-суб'єктної позиції вчителя початкової школи зумовлена сучасною освітньою ситуацією, що висуває особливі вимоги до системи компетентностей, професійної поведінки та особистісного саморозвитку студентів, котрі, своєю чергою, припускають таку організацію педагогічної взаємодії, в яку вони були б включені суб'єктно, тобто виявляли професійно-суб'єктну позицію.

Зауважимо, суб'єктність як педагогічний феномен є цілісною аксіологічною характеристикою особистості, що розкривається у продуктивності діяльності, в ціннісно-смісловій самоорганізації поведінки (Т. Ольхова). У руслі окресленої проблеми видається за необхідне зупинитися на механізмі становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи. При цьому ми, поділяючи думки С. Рубінштейна і представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), уважаємо, що людина детермінована і вільна одночасно.

Ми виходимо з того, що сутність понять «суб'єкт», «суб'єктність» випливає з провідних положень теорії діяльності і принципів єдності зовнішніх і внутрішніх процесів, що лежать в їх основі (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), а також вітчизняних і зарубіжних теорій розвитку особистості (В. Давидов, І. Зимняя, В. Зінченко, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг та ін.), де враховуються рушійні сили становлення суб'єктності: біосоціальна й етико-культурна зумовленість розвитку людини, страхи і біологічні потяги, подолання комплексу неповноцінності, внутрішні конфлікти особистості, прагнення до самоактуалізації, енергії психічного поля групи, емоції інтересу й досягнень, безмежність природного потенціалу людини [56, с. 20].

Крізь призму вищезазначеного суб'єктність студента – майбутнього вчителя – цілком правомірно розглядати як загальну здатність особистості до розвиваючої діяльності, критично-перетворювального ставлення до навколишнього світу і власної діяльності. Відтак, цілком правомірно стверджувати, що успішність професійної та особистісної реалізації майбутнього вчителя, визначеність його професійної позиції залежать від того, наскільки соціально цінно і особистісно значуще він реалізує себе, на які сфери життєдіяльності спрямовані його інтереси, в яких формах і наскільки його поведінка у навколишньому світі є усвідомленою.

Відзначимо, показником професійного розвитку, характеристикою, що визначає вибір суб'єктом свого професійного шляху, реалізації діяльності, спілкування, поведінки, у наукових дослідженнях (Г. Абрамов, Е. Зеєр, В. Сластьонін та ін.) визнається професійно-педагогічна позиція. Причому саме суб'єктність особистості майбутнього вчителя є системоутворювальною властивістю, що надає професійній позиції відносної цілісності і внутрішньої узгодженості. Існує думка, що в основі цієї властивості лежить самоставлення людини до себе як суб'єкта, ставлення до інших як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної та інноваційної, в якій відбувається її саморозвиток. Відтак, цілком очевидно, що за логікою дослідження позиція суб'єктності визначається через категорію «ставлення» і розуміється, насамперед, як стійка система ставлень до себе як до діяча та до інших як до суб'єктів їх життєдіяльності.

У руслі викладеного формування суб'єктності майбутнього вчителя є цілісним процесом розширення ставлення до світу, що динамічно розгортається у часі і освітньому просторі закладу вищої освіти, до себе та інших, що передбачає, як слушно відзначає

І. Левицька, «перехід від центрованості на самому собі до ціннісно-конструктивного освоєння і перетворення себе і всього спектру життєдіяльності» [57, с. 122]. При цьому показниками сформованості його професійно-суб'єктної позиції виступають: активність, здатність до цілевизначення, свобода вибору і відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння і прийняття іншого, саморозвиток.

Конструктивною у контексті дослідження нам видається думка А.Трещева [58], згідно з якою процес формування професійно-суб'єктної позиції є тривалим, складним і цілісним процесом, який складається з послідовних етапів: адаптації, самовизначення, індивідуалізації.

Зокрема, на *етапі адаптації* відбувається пристосування студентів до нових умов їхньої діяльності та формування мотиваційно-ціннісного ставлення до власної особистості, свого саморозвитку, професійної діяльності й інших як рівноправних та унікальних партнерів.

На другому етапі – *самовизначення* – відбувається професійне самовизначення особистості, суть якого полягає в актах виявлення й утвердження своєї професійно-суб'єктної позиції в різноманітних проблемних ситуаціях. Результатом самовизначення є (у нашому дослідженні), з одного боку, «вихід» майбутнього вчителя на цілі, напрями і способи активності, адекватні його особливостям а з іншого боку, – на формування духовної самоцінності, здатності через цілевизначення самобутньо і самостійно реалізувати своє покликання.

Третій етап – *етап індивідуалізації*, суть якого пов'язана з самобутністю індивіда, зі здатністю майбутнього вчителя бути самим собою, бути самостійним, суверенним, незалежним.

Наголошується на необхідності забезпечення наступності всіх етапів процесу формування професійно-суб'єктної позиції студентів. Узагальнюючи вище викладене, цілком правомірно стверджувати, що професійно-суб'єктна позиція – це позиція особистості у професійному середовищі, що відображає її ставлення до професійної діяльності, до якості її виконання, до своїх колег, інших суб'єктів освітнього процесу, до самого себе як фахівця. Відзначимо, суб'єктною є лише та позиція, що характеризує активність, усвідомленість, творчість, самостійність, ціннісно-сміслову, емоційне, вибіркове ставлення до світу, людей, самого себе.

Отже, нами проаналізовано теоретичні аспекти формування професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкової

школи як актуальної наукової проблеми. Професійно-суб'єктна позиція майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як інтегративна система усвідомлених ставлень особистості до себе, професійної діяльності та інших суб'єктів освітнього процесу, базована на сукупності компетентностей (знань, умінь, практичного досвіду), що виявляється в професійній поведінці. Лише суб'єктність професійної позиції, за образним висловом Ш.Амонашвілі, забезпечує реалізацію предмета педагогіки загалом, коли «Людина – творець Людини».

Професійно-суб'єктна позиція передбачає визнання і прийняття за собою та іншими активності, здатності до цілевизначення, свободи вибору і відповідальності за нього, розуміння і прийняття іншого, унікальності, самостійності, здатності до саморозвитку. Нам видається, що за такого підходу майбутній учитель початкової школи має розуміти й усвідомлювати свою причетність щодо отримання якісної освіти, бути зацікавленим у цьому процесі, прагнути до підвищення рівня своєї фахової підготовки.

Зауважимо, сучасний етап розвитку педагогічної системи, коли значущими є ідеї випереджувальної освіти, актуалізує формування здатності до рефлексії як механізму розвитку цілісної особистості. При цьому науковці (Б. Вульф, В. Іванов та ін.) акцентують увагу на збільшенні ролі внутрішнього контролю: «самоаналіз, усвідомлений вибір професії і способів існування в ній», де рефлексія є активним фактором виживання, оскільки саме вона стимулює важливі якості конкурентоспроможності – розкутість, гнучкість, твердість у досягненні поставлених цілей. Ми також виходимо з того, що формування особистості майбутнього педагога не є можливим без становлення його позиції, позаяк відсутність виробленої позиції спричиняє швидке виснаження можливостей, ставлячи особистість у зони життя, наповнені суперечностями і труднощами [59]. Відтак, актуалізується необхідність формування *рефлексивної позиції* як особистісного утворення майбутнього вчителя, зокрема початкової школи.

Виявлено, що вперше поняття «рефлексивна позиція» використав Г. Щедровицький, вивчаючи цей феномен в ситуації, коли індивід відчуває потребу зайняти «зовнішню» позицію по відношенню до здійснюваної ним діяльності, з метою її аналізу і вибудовування плану майбутньої діяльності, задіюючи при цьому рефлексивні процеси. Вочевидь, учений називає зовнішню позицію людини-діяча рефлексивною позицією [60, с. 12-28].

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність однозначного визначення феномена «рефлексивна позиція», оскільки, на наш погляд, наявні дефініції демонструють залежність від контексту досліджень. Так, Т. Бондаренко розглядає позицію рефлексії як компонент рефлексивної культури особистості; Є. Слободнюк, Л. Яковлева визначають позицію рефлексії як чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; В. Белоногова репрезентує позицію рефлексії як умову ефективності процесу гуманізації взаємодії сім'ї і школи, як здатність суб'єкта до осмислення життєвих реалій, співвіднесення їх з настановами, поглядами, уявленнями на основі життєвого досвіду, як здатність проявляти дану систему відносин в нових способах діяльності; О. Копцева інтерпретує позицію рефлексії як динамічний прояв ціннісно-вольової сфери; А. Христева під рефлексивної позицією розуміє складову педагогічної діяльності вчителя, яка характеризує особистісно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до цієї діяльності, до себе як до професіонала, до учасникам цієї діяльності; Е. Єріна визначає рефлексивну позицію як готовність суб'єкта до осмислення навколишньої дійсності і себе, готовність до подальшої свідомої активності, спрямованої на саморозвиток.

Як бачимо, означені трактування поняття рефлексивна позиція відображають сутнісні характеристики даного явища. Однак крізь призму попередньо викладеного, зважаючи на специфіку професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, вважаємо за необхідне уточнити поняття «рефлексивна позиція» щодо його особистості як суб'єкта професійної підготовки. Саме тому видається доцільним розгляд категорій, що становлять семантичне ядро означеного феномена, з метою подальшого формулювання уточненого його визначення. Спочатку, для уточнення поняття «рефлексивна позиція», розглянемо його змістову складову – «рефлексивна» як похідну від категорії «рефлексія».

Передусім відзначимо, поняття «рефлексія» (від лат. Reflexio – «звернення назад») використовується представниками різних галузей знань, що пояснюється багатозначністю змісту явища, позначеного цим терміном.

Так, уперше поняття «рефлексія» почало використовуватися в філософії як усвідомлення практики, предметного світу, культури [61, с. 499] або як відображення і дослідження пізнавального акту; як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, яка спрямована на осмислення власних дій та їх законів, діяльність самосвідомості, яка розкриває особливості духовного світу людини.

До того ж, що суттєво, філософське осмислення рефлексії репрезентує її як здатність свідомості споглядати самого себе, свої здібності, стану і прояву (І. Кант, Дж. Локк, Шеллінг, Фіхте, Г. Гегель), «здатність вже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що ти знаєш» (П. Тейяр де Шарден).

У педагогічних дослідженнях (Н. Самоукіна, Ю. Суховерша, Г. Цукерман та ін.) рефлексія визначається як роздум, самоспостереження, як здатність людини, що акумулює «побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, зіставлень та оцінок»; осмислювати свій досвід для того, щоб розуміти по-новому, оцінювати й обґрунтовувати власні переконання і ціннісні відносини, здатність звертатися до підстав власних дій, виявляти недостатність колишніх засобів і способів дії в умовах нового завдання і виходити за межі наявних знань і умінь у пошуках нових знань, без яких успішно діяти в новій ситуації не є можливим.

Автори психологічних досліджень аналізують рефлексію як родову здатність людини, що виявляється у зверненні пізнання до самого себе, свого внутрішнього світу та його місця у взаєминах з іншими, а також до форм, способів пізнавально-перетворювальної діяльності. Так, Л. Виготський визначає теоретичну роль рефлексії у психічному розвитку, відзначаючи, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій припускають в якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості» [62]. Пов'язує рефлексію з появою свідомості і С. Рубінштейн, стверджуючи: «В міру того, як із життя і діяльності людини, з його безпосередніх несвідомих переживань виділяється рефлексія на світ і на самого себе, психічна діяльність починає виступати в якості свідомості. Свідомість – це завжди знання про щось, що поза ним» [63].

Заслуговує на увагу думка А. Карпова, згідно з якою «рефлексія – це одночасно і властивість, унікально властива лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [64, с. 86].

Вартісним також нам видається твердження вчених (І. Семенов, С. Степанов) щодо розгляду рефлексії як форми динамічного особистісного переосмислення людиною тих чи інших змістів своєї свідомості, що є гарантом успішного здійснення діяльності.

Проблема рефлексії, відповідно до класифікації, запропонованої С. Степановим і І. Семеновим, досліджується в чотирьох аспектах, а саме:

1) *кооперативний*, де рефлексія трактується як «вивільнення» суб'єктів від процесу діяльності, як його «вихід «у зовнішню позицію стосовно неї»;

2) *комунікативний*, який характеризує рефлексію як складову розвинутого спілкування і міжособистісного сприйняття, що визначається як специфічна якість пізнання людини людиною;

3) *особистісний*, згідно з яким рефлексія розглядається як процес переосмислення, як механізм інтеграції «Я» у неповторну цілісність;

4) *інтелектуальний*, що визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити власні дії з предметною ситуацією [65].

У площині окресленого рефлексію цілком правомірно розглядати як найпотужніший інструмент саморозвитку особистості, оскільки «будь-яка інтелектуальна система змінюється під впливом знань про себе» (Г.Щедровицький). При цьому рефлексивну природу саморозвитку особистості становлять глибинні психічні процеси: самосвідомість як вихідний початок мотивації, що посилюється в міру розвитку потреб, і насамперед, освітніх, – самовизначення – самовираження – самоствердження – самореалізація – саморегуляція.

Вочевидь, рефлексія інтегрує всі психічні функції з метою забезпечити існування людської діяльності як одне з джерел існування самої людини. Рефлексія інтегрує «Я» в «неповторну цілісність». Вона стимулює розвиток якостей особистості, збагачуючи і посилюючи їх; водночас рефлексія є механізмом, за рахунок якого особистість самоорганізується, а отже, саморозвивається. Рефлексія – необхідний елемент людської діяльності і засіб її вдосконалення, присутній у всіх формах діяльності людини, складає їх основу, своєрідне підґрунтя, «несучу конструкцію».

Існує думка [66], що для того, щоб набути рефлексивної позиції, педагогу необхідно навчитися усвідомлювати мету власної діяльності, подумки даючи собі відповіді на запитання:

- «Що я роблю?» (гармонійний внутрішній світ);
- «Як я це зроблю?» (виховання працелюбності);
- «Як зробити, щоб не нашкодити?» (толерантне ставлення до вихованців);
- «Що буде, якщо я ...?» (гнучкість професійної позиції);
- «Чому або навщо я це роблю?» (смыслотворча діяльність педагога).

При цьому майбутній учитель, намагаючись таким чином мислити або рефлексувати, чітко усвідомлює мету професійної

діяльності, визначає ланцюжок послідовних дій (завдань для виконання), що сприяють її досягненню.

У контексті педагогічної діяльності завдяки рефлексії відбувається усвідомлення її основних компонентів – сенсу, мети, способів здійснення отриманих результатів, а значить, привласнення досвіду діяльності особистості та його становлення. А відтак, цілком правомірно припустити, що вищим рівнем педагогічної рефлексії є *роздуми про себе в професії*. Необхідність наявності рефлексивної позиції у професійній діяльності вчителя визначається поліфункційністю рефлексії, оскільки вона потрібна педагогу для аналізу власних дій та якостей, є механізмом конструктивної взаємодії (між ним і учнями та іншими учасниками освітнього процесу), що, поза сумнівом, формує і збагачує особистісний досвід.

Отже, рефлексивна позиція вчителя – це така інтегративна якість, яка проявляється у здібності особистості до самоаналізу, самоосмислення, переосмислення, що стимулює процеси самосвідомості, збагачує «Я-концепцію», сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати її емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним, є важливим чинником власного самовдосконалення.

Зауважимо, реформування української школи, пов'язане з переходом від знаннєвої до діяльнісно-компетентної моделі освіти, розширення спектру отримання інформації, вимагає зміни ролевих позицій сучасного вчителя в індивідуальній освітній траєкторії дитини, які трансформувалися з навчання та виховання у здійснення супроводу, що спрямований на створення умов для раціонального саморозвитку дитини.

Для повноти відображення поняття «рольова позиція педагога» звернемося до поняття «роль». У словниках «роль» визначається як: соціальна функція, модель і спосіб поведінки, об'єктивно задані соціальною позицією особистості в системі суспільних або міжособистісних відносин [39]; певний вияв себе в чому-небудь. У цьому випадку слід говорити про рольову поведінку особистості, що виписується за допомогою засвоєних і прийнятих нею (інтерналізація) або вимушено виконуваних соціальних функцій і зразків поведінки – ролей, що впливають з її соціального статусу в цій спільноті або соціальній групі [67, с. 12].

Крім того, роль можна визначити як форму поведінки (дії), що очікується від суб'єкта в різних ситуаціях в силу його приналежності до тих або інших груп і соціальних позицій. Відзначається, що

очікуваність – не єдина характеристика ролі, вона також пропонується, освоюється, виконується, порушується, до прийняття або відхилення [67, с. 19].

Як бачимо, у наведених вище визначеннях поняття «роль» очевидним є, передовсім, соціальний аспект життєдіяльності людини. Як слушно відзначає О. Кустова «соціальна роль» передбачає модель поведінки, що припускає нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований спосіб взаємодії відповідно до визначеного соціальним статусом; роль соціально запрограмована, однак ступінь її інтерналізації і трансляції варіативний відповідно до соціального досвіду, системи цінностей і ступеня інтеграції особистості в суспільство. Соціальна ж роль учителя розуміється як модель його професійної поведінки, що припускає нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований спосіб взаємодії з учасниками педагогічного процесу відповідно до соціального статусу вчителя [68, с. 86].

Провідною в освітньому процесі є *професійна роль педагога* – керівника й організатора навчально-виховного процесу, транслятора культурної і мовної картини світу тощо [69, с.36]. Професійна роль педагога – це сукупність нормативно схвалених розпоряджень (вимог), що пред'являються до професійної поведінки педагогічного працівника, яка контролюється уявленням його самого й оточуючих про характер цієї ролі, про необхідні дії в конкретній педагогічній ситуації [70, с. 12].

При порівнянні змісту понять «позиція» і «роль» зазначається схожість характеристик цих понять. Однак відзначається, що саме поняття «рольова позиція «до сих пір залишається недостатньо теоретично опрацьованим у вітчизняному і зарубіжному дискурсі. Зокрема, на думку зарубіжних авторів, рольова позиція – це: прийняття очікуваної поведінки від людини та виконання нею певних ролей у ситуації взаємодії; сукупність рольових приписів, об'єктивних вимог, що пред'являються до осіб, які займають ту чи іншу позицію [70]. Рольова позиція (за Е. Берном) – один із можливих станів Его: Батька, Дорослого чи Дитини. Его-стан – сукупність відносно незалежних і відособлених у внутрішньому світі людини емоцій, настанов і схем поведінки. Ці стани дискретні і можуть проявлятися в поведінці людини в формі ніби виконуваної ролі, яку займає позиція. Але це не ролі в звичайному розумінні, а якісь феноменологічні реальності; особливий патерн (англ. *pattern* »зразок, шаблон; форма, модель) мислення, почуттів і поведінки [71, с. 225].

Ю. Гібадулліною рольова позиція розглядається як стратегія взаємодії педагога з суб'єктами освітнього процесу (учнями, колегами, батьками та ін.), спрямована на створення умов для розвитку, навчання та виховання дітей у змінюваному соціокультурному просторі. При цьому науковець відзначає (ми солідарні з цим твердженням), що для сучасної освітньої ситуації характерне розширення рольових позицій і функційних обов'язків учителів, що свідчить про перехід від традиційної системи освіти до системи розвивальної, адаптивної й індивідуальної освіти, позаяк від вибору рольових позицій педагогом залежить кінцевий результат його спільної діяльності з учнями [72].

Вітчизняними науковцями (В. Гусак, М. Кондратьєв та ін.) поняття «рольова позиція педагога» характеризується в контексті визначення його місця в безпосередній взаємодії, в актуальній ситуації, в системі ставлень: «педагог-дитина», «педагог-педагог», «педагог-батьки». Так, М. Кондратьєв підкреслює, що рольова позиція учителя передбачає обов'язковість виконання ним низки функцій, безпосередньо пов'язаних із прийняттям різноманітних рішень, які визначають життєдіяльність шкільного колективу [73, с. 101].

Заслуговує на увагу думка А. Маркової щодо виокремлення таких ролей, які науковець називає професійними позиціями вчителя: «діагност», «самодіагност» – пов'язані з вивченням учнів і самого себе; «методист» – із відбором методів навчання; «суб'єкт педагогічної діяльності» – з постановкою для себе цілей і завдань, прогнозуванням свого подальшого розвитку; «дослідник» – з формулюванням важко вирішуваних питань практики мовою наукової проблеми, з поведінкою цілеспрямованого спостереження, здійсненням педагогічного експерименту, рефлексії [2].

Зважаючи на те, що помітною проблемою сьогодення є динамічне зростання нових функцій педагога, відповідно, унеможлиблюється виконання багатьох із них. При цьому можливий вихід бачиться у визначенні та реалізації інтеграційних функцій. Так, згідно з дослідженнями Є. Піскунової, «лінійні» функції навчання і виховання, що змінюється в соціокультурній ситуації, трансформуються в функцію сприяння освіті учнів. Причому функція навчання зазнає змін через акцентуацію особистісних цілей навчання, а функція виховання набуває особливого змісту, пронизуючи весь педагогічний процес і формуючи умови для відтворення цінностей. Функція сприяння освіті учнів розглядається як провідна в професійно-педагогічній діяльності та спрямована на створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву

самостійності, творчості, відповідальності учня в освітньому процесі, формування у нього мотивації безперервної освіти [74, с. 42]. Зауважимо, що в дослідженні Є. Піскунової функції педагога розглянуті щодо учнів, проте, на наш погляд, вони можуть бути екстрапольовані і на студента.

У низці робіт (Л. Бендова, Є. Комраков, Т. Сергєєва та ін.) обговорюється проблема введення нових позицій і ролей викладача в дистанційній освіті, зокрема, таких, як модератор, фасилітатор, методолог, організатор (менеджер), консультант, тьютор і ін. Отже, цілком очевидною є потреба в розширенні рольового репертуару, яка характерна не тільки для вчителів школи, а й педагогів закладів вищої освіти. Однак, якщо в традиційному навчанні педагог вищої школи відіграє роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, то в сучасному – роль помічника в роботі, активізує взаємоспрямовані потоки інформації.

Існує думка (І. Черкасова, Т. Яркова та ін.), що для супроводу і підтримки діяльності студентів у сучасній вищій школі затребувані ролі викладача-модератора, консультанта, тьютора, дослідника, ментора, технолога, фасилітатора, організатора (менеджера), методиста, експерта, «сценариста» (режисер, проєктувальник), інноватора (генератор ідей) і ін.

У площині окресленої потреби в зміні рольової позиції сучасного педагога, вчителя, вважаємо за необхідне схарактеризувати деякі ролі, оволодіння якими в процесі професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти має важливе значення для майбутньої успішної професійної діяльності вчителя, зокрема, початкової школи.

Педагог-модератор. Слово «модератор» семантично походить від латинського «moderator» – керівник, наставник. У науковій розвідці Л.Верзунової зазначається, що за кордоном модераторами називають теле– і радіоведучих, тобто тих, хто керує дискусією під час передачі. Провідна функція модератора в цій сфері – посередник між широкою публікою і змістом проблеми, між експертом і дилетантами, між людьми різних поглядів і переконань [75, с. 29].

М.Суртаєва та В.Нікітіна наголошують на супроводжувачій і підтримуючій ролі модератора, який, організовуючи розумну поведінку учасників взаємодії, виконує роль своєрідного каталізатора громадської думки [76, с. 30].

Слушною нам видається думка Г. Хаусманн і Х. Штюрмер, згідно з якою узагальненою метою модерації може слугувати організація групової роботи в режимі співробітництва при дотриманні рівноправності її учасників [77]. Саме цей аспект визначеної мети

підтверджує можливість використання модерації в професійній підготовці майбутнього педагога.

Педагог-фасилітатор. В основі діяльності педагога-фасилітатора лежить особистісний підхід, що дозволяє виявляти ресурсні можливості учнів, демонструвати довіру, здійснювати пошук внутрішньої мотивації, активізувати мислення тощо. Серед його особистісних характеристик виокремлюємо пунктуальність, точність, емпатію, відкритість, виразність мовлення, темп мовлення, ініціативність тощо.

До ключових кваліфікацій педагога-фасилітатора, за твердженням О. Шахматової, належать: дієвий педагогічний гуманізм; соціально-комунікативна компетентність; соціальний інтелект; наднормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; педагогічна рефлексія; соціальна відповідальність [78, с. 375].

Педагог-тьютор (від англ. «tutor» – наставник, репетитор, помічник, опікун) є досить новою професійною роллю для вітчизняної освіти, але провідною фігурою британської системи освіти. Звертаємо увагу на те, що виникнення феномену тьюторства пов'язують з історією університетів Великої Британії – Оксфордського і Кебріджського (XIV ст.), де процес самоосвіти був основним в отриманні університетських знань, і тьюторство від початку виконувало функції його супроводу, вважалося формою університетського наставництва [79]. І сьогодні в Оксфорді й Кембріджі тьютори займають важливе становище як штатні одиниці, забезпечуючи зворотній зв'язок між студентом і конкретним викладачем та всім професорсько-викладацьким складом, а отже – зберігаючи цілісність академічної освіти [80].

Роль *тьютора* передбачає створення умов для неперервного зростання учня як суб'єкта власної життєдіяльності (навчання), який чітко знає для чого він навчається (цілі), як здійснювати продуктивне навчання (способи та засоби). Існує думка (І. Акіншина, Л. Бендова, А. Зінченко та ін.), що у системі професійної освіти педагог-тьютор допомагає студентам усвідомити професійні інтереси і побудувати індивідуальний освітній маршрут для професійного самовизначення і розширення освітнього простору студента.

Вартісними видаються дослідження, проведені американським ученим М. Таленом, який виділив такі типи професійних позицій педагога: «Сократ» – педагог як шанувальник дискусій і суперечок; «Керівник групової дискусії»; «Майстер» – взірць для наслідування; «Генерал» – вважає себе завжди правим, а відтак, вимогливий, чітко

слідкує за слухняністю; «менеджер» – педагог заохочує ініціативу й самостійність учнів у вирішенні навчальних завдань; «тренер» – педагог є натхненником групових зусиль, де атмосфера спілкування пронизана духом корпоративності; «гід» – педагог – «ходяча» енциклопедія, але часто відверто нудний [81]. В ідеалі педагог повинен уміти поєднувати всі зазначені позиції.

Нам видається досить оригінальним авторський підхід М. Боритко щодо виокремлення типів позицій педагога-вихователя. Вчений, беручи за основу три казкові типи – педагог-пастух, педагог-флейтист, педагог-пасічник, виявлені у статті В. Редюхіна [82, с. 30], визначає відповідно три символічних образів педагога, три типи рольової педагогічної позиції: пастир – орієнтація в якості основного педагогічного результату на пріоритет знання, когнітивний досвід дитини (в інтерпретації вченого – *позиція наставника*); флейтист – орієнтація на розвиток умінь дитини, досвід діяльності (*позиція тренера*); пасічник – орієнтація на самостановлення дитини, її досвід емоційно-ціннісних відносин (*позиція консультанта*).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виділити і охарактеризувати поняття «рольова позиція» педагога, виходячи зі змісту поняття «роль», сукупності характеристик різних видів позицій, а також обґрунтувати потребу розвитку у студентів нових рольових позицій педагога, необхідних для успішного вирішення професійних завдань у сфері освіти.

Отже, резюмуючи викладене, цілком правомірно стверджувати, що соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи акумулює такі домінуючі позиції: соціальну, громадянську й особистісну (гуманістичну, професійно-суб'єктну, рефлексивну, рольову) педагогічну позицію, що поглиблює розуміння сутності досліджуваного феномену.

3. Прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи: зарубіжний досвід

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасної системи вищої освіти України, яка відповідно до глобалізаційних процесів, викликів українського суспільства, міжнародних тенденцій підготовки висококваліфікованих фахівців перебуває у стані інтенсивного реформування. При цьому значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, які, відповідно до світових стандартів, демонструють високий рівень фахової підготовки педагогів, базований на міцних, історично перевірених освітніх традиціях, що сприяє їх провідній ролі у галузі

науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Звертаємо увагу на те, що в економічно розвинених зарубіжних країнах професійна підготовка вчителя, професіоналізм педагога є пріоритетними напрямками розвитку суспільства, визначальними чинниками освітнього успіху. На ключовій ролі вчителя у продуктивних змінах в освіті та суспільстві як на сучасному етапі, так і в майбутньому наголошується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо). При цьому особлива увага приділяється проблемам інтелектуалізації праці вчителя, де основними компонентами визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом усього життя [83, с. 161]. Поза сумнівом, ефективне поєднання означених компонентів визначає як рівень професійної майстерності вчителя, так і формування його професійної позиції. Відтак, вважаємо за необхідне окреслити ключові прогресивні ідеї зарубіжного досвіду, пов'язані з формуванням професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Насамперед, звернемося до досвіду Польщі – європейської країни, що досягла значних позитивних зрушень у різних сферах суспільства, і зокрема, в освіті. Унікальність цього досвіду у контексті дослідження базується на розумінні того, що професійна підготовка педагога передбачає, передусім, сформованість у студентів здатності стати вчителем, спроможним відповідати на виклики сучасності, виконувати різні ролі й функції (виступати в якості наставника, фасилітатора, організатора, мати творчі здібності та вміння ініціювати зміни в дитячому колективі тощо), зосередженні уваги не лише на засвоєнні ними певного обсягу знань, умінь, навичок, компетенцій, але й на тих змінах, яких зазнає його особистість у процесі професійного розвитку [84]. Вирішення цього ключового питання педагогічної освіти задеклароване у різних концепціях щодо підготовки вчителя у Республіці Польща. Конструктивними у руслі порушеної проблеми нам видаються концептуальні ідеї педагогічних теорій сучасного дослідника Т. Левовіцькі (Lewowicki) [85]. Зокрема, акцентуємо увагу на виокремленні автором концепції, спричиненої орієнтацією на розвиток педагога як особистості, індивідуальності й активного

суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтується на принципах особистісно зорієнтованої педагогіки і, відповідно, розширює перспективи фахової підготовки майбутнього вчителя у процесі навчання в педагогічному закладі вищої освіти, позаяк у такий спосіб, як слушно відзначає Н. Євтушенко, створюються можливості для особистісного зростання, формування характеру майбутнього вчителя, становлення його індивідуальності.

Ми солідарні з думкою вченого, що означена концепція базується на визнанні того, що тільки сам педагог усвідомлює свої сильні і слабкі сторони, має власне бачення особливостей процесу виховання й навчання дітей, з урахуванням тієї шкільної реальності, в якій він працює. І що найголовніше, такий учитель відкритий до сприйняття того нового, яке існує поза щоденною освітянською рутинною, дбає про власний розвиток, усвідомлюючи його як необхідну умову розвитку його учнів [84, с. 57].

Не менш значущим у площині окресленої проблеми є й те, що підготовка майбутнього вчителя до професії в контексті зазначеної концепції дозволяє у процесі навчання апелювати до методів, пов'язаних із пізнанням власного «Я» (своїх психологічних особливостей, нових можливостей тощо), що, на наш погляд, співзвучне феноменологічному напрямку західної теорії особистості (найбільш яскраво його ідеї відображені у К. Роджерса), який підкреслює, що ключову роль у визначенні зовнішньої поведінки людини відіграє його суб'єктивна здатність осягати дійсність, його внутрішня система відліку. Феноменологи вважають, що люди вільні в рішенні, яким має бути їх життя в контексті природжених здібностей і обмежень. Переконання в тому, що самовизначення – суттєва частина людської природи приводить їх до висновку, що люди відповідальні за те, що (і хто) вони є.

У руслі викладеного заслуговує на увагу «Я-концепція» К. Роджерса, однією з найважливіших умов для розвитку якої він уважав стратегію безумовної позитивної уваги до особистості, що базується на створенні психологічної атмосфери, де людину (особливо ту, що зростає) цінують і люблять тільки за те, що вона є, не допускаючи виходу за рамки розумної дисципліни. Таке ставлення дозволяє дитині розвивати свої власні цінності, незалежно від «схвалення» інших.

Суттєво, що, говорячи про спрямованість людини до «доброго життя», К. Роджерс увів поняття «повноцінно функціонуюча людина» для позначення осіб, які використовують свої здібності й таланти, реалізують свій потенціал, рухаються до повного пізнання себе і сфери

своїх переживань. При цьому дослідник не мав сумнівів у тому, що люди можуть робити вільний вибір і відігравати активну роль у формуванні свого життя, вибудовуванні власної поведінки [86].

Вартісною нам видається й наступна концепція Т. Левовіцькі (Lewowicki) – проблемна, або прогресивна, створення якої спричинене глобалізацією, динамічністю і неперервністю, утвердженням демократичного стилю управління державою, розвитком технологій та ринкової економіки. Ця концепція акумулює таку ключову ідею: у швидкоплинному світі майбутній учитель має бути підготовлений до розв’язання різноманітних проблемних ситуацій, які виникають у щоденному шкільному житті. А відтак, від нього вимагається наявність критичного й рефлексивного ставлення до реальності та вміння відстоювати власну професійну позицію. Згідно з проблемною концепцією найбільш ефективним методом навчання студентів педагогічних навчальних закладів, які надихаються власною діяльністю й діяльністю інших, є відкриття нових внутрішніх ресурсів, пошук можливих виходів із кризових ситуацій, подолання труднощів і переживань, пов’язаних із сучасними проблемами освіти [84, с. 58].

У контексті дослідження звертаємо також увагу на те, що динамічні інтеграційні процеси в сучасній Європі генерують низку змін у галузі освіти. При цьому професія вчителя, зокрема вчителя початкової школи, визнана такою, що вимагає особливої відповідальності, складності якої пов’язана з потребою в діяльності, спрямованій на учня як на суб’єкта навчання. Ця причинає зміну стилю діяльності вчителя, потужні пізнавальні й прагматичні зусилля щодо власної професійної позиції. Учитель постає тим суб’єктом, поле діяльності якого передбачає різний ступінь свободи, що виявляється у формулюванні мети й завдань, особистому ухваленні рішень, виборі, а також у реалізації незалежної або частково незалежної діяльності, у контролі результатів порівняно з досягненнями інших людей [87].

Вартісним нам видається досвід практично-професійної підготовки вчителя у Франції, суть якого полягає у поєднанні періодів теоретичної підготовки на базі сучасних Вищих шкіл вчительства та виховання (ВШВВ) (фр. – Ecoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE) – колишні Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ) (фр. – Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)) та активної професійної практики на шкільному майданчику, де відбувається формування необхідних професійних умінь та навичок майбутніх учителів, розробляються та

апробуються нові механізми зустрічі, супроводу та професійної підготовки стажерів, тобто в пріоритеті є наставницька діяльність (фр. – le tuteur).

Наставник (le tuteur) – це досвідчений професіонал, який має високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю: комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно поєднувати теоретичні знання студентів з їхньою професійною практикою та здійснювати цілеспрямовану педагогічну підтримку і взаємодію (*Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*).

Наставник, спостерігаючи за професійним становленням майбутнього вчителя, має зрозуміти потреби стажера та, враховуючи його досвід, сильні й слабкі сторони, надати йому корисні поради, зорієнтувати в подальших діях. При цьому він повинен уникати нав'язування власної моделі поведінки й дій, а лише пропонувати можливі шляхи та підходи, що сприятимуть набуттю необхідних професійних умінь та навичок, переходу стажера з позиції студента в категорію вчителя (*Guide du tuteur et du chef d'établissement*).

Цінним для нас є й таке не менш важливе завдання наставника як оцінювання стажера (діагностичне й навчальне). При діагностичному оцінюванні ставиться за мету визначення первинної професійної позиції через з'ясування наявності педагогічного досвіду, виявлення рівня сформованості необхідних професійних якостей згідно з вимогами Міністерства національної освіти, вищої освіти та досліджень Франції щодо «оволодіння професійними компетенціями». На базі цього тьютор розробляє програму свого подальшого супроводу та консультування майбутнього вчителя.

У професійному середовищі, спостерігаючи за діями та поведінкою стажера, наставник використовує засоби навчального оцінювання з метою відзначення здобутків підопічного, його професійний ріст щодо первинного оцінювання. Для цього заповнюється дві карти успішності стажера (фр. – fiches de positionnement) та супровідний документ професійної підготовки (фр. – document de suivi du parcours de formation) як керівна документація в написанні фінального рапорту (кінець квітня – початок травня) для журі академії, яке на основі звітів наставника та академічного інспектора приймає рішення щодо професійної придатності майбутнього вчителя (*Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*).

Забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, інтеграції України у світовий освітній простір актуалізує необхідність пошуку нових шляхів підвищення рівня якості надання освітніх послуг, залучення майбутніх учителів до активної громадської діяльності, що дає їм змогу не лише здобувати професійні знання, але й бути відповідальними громадянами своєї держави, формувати особистісну позицію. Саме у цій площині конструктивним вважаємо досвід, базований на інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів, відомий як академічно-громадське навчання, що набуло широкої популярності та стало складовою системи вищої освіти США [88, с. 2].

Існує думка (J. Reed-Bouley, M. Wernli, A. Sather, E. Zlotkowski), що академічно-громадське навчання є освітньою стратегією, що застосовується у системі університетської освіти США з метою формування громадянської позиції студентів, їхнього розуміння культурних відмінностей і соціальної справедливості, а також для ефективного оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, підвищення їх пізнавальної й соціальної активності, що сприяє позитивним змінам у розвитку особистості та водночас вирішенню певних проблем громади.

Конструктивною у руслі порушеної проблеми вважаємо думку І. Брандibuри, яка, спираючись на досвід Дж. Аннетт (J. Annette) щодо характеристики поняття «академічно-громадське навчання» як «навчання через суспільно корисну працю – форми емпіричного навчання, де студенти навчаються шляхом виконання роботи для покращення добробуту громади. Воно охоплює рефлексивні види діяльності, що дозволяє студентам розвинути необхідні навички, підвищити рівень громадянської свідомості і сформувати активну громадянську позицію» [89].

Доречним нам видається твердження Т. Косої, що «змістовий характер стратегії проектує зміст, методи і форми становлення і розвитку необхідних рис особистості студента. При цьому мета і дидактичні завдання сприймаються як об'єктивно задані, коли педагог шляхом залучення таких стратегій шукає способи впливу на особистість згідно з поставленими навчальними та виховними цілями» [90, с. 42].

Як слушно відзначає А. Збруєва, дослідження традиційних та нових цінностей американської виховної системи підтверджують існування тенденції розвитку *соціальної* орієнтації у вихованні молоді поряд із традиційно *індивідуалістичною*. Такий ціннісний підхід полягає у відмові від протиставлення «Я-орієнтації» та

«МИ-орієнтації», коли індивід, сприймаючи цінність власної незалежності і свободи, повинен визнавати і цінність самого суспільства, в якому він живе. Традиційні риси американського характеру (оптимізм, енергійність, підприємливість) збагачуються новими рисами: почуттям партнерства, прагненням до взаємовигідного співробітництва, емпатією.

Звертаємо увагу на узагальнення В. Веселової [91] про те, що не менш суттєві зміни відбуваються і в ставленні до плюралізму культур. Ідея «плавильного котла», що домінувала десятки років, змінилась концепціями полі- та міжкультурної освіти. Позитивне ставлення до різноманіття культур, мов, звичаїв, поглядів у всіх сферах життя отримало назву «міжкультурної компетенції», що стала, як уважають експерти, новою соціальною та, значною мірою, педагогічною ціннісною орієнтацією.

Відзначимо, англійський учитель – це, передусім, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. А відтак, він відповідно до вимог, зафіксованих у «Стандарті кваліфікованого вчителя» («Teachers' standards»), що слугує найбільш вагомим документом для підготовки вчителів початкової школи, має бути особистісно орієнтованим, тобто зацікавленим у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім – у її навчанні. Стандарт охоплює більшість аспектів професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема зміст і форми Національної програми підготовки вчителів із базових предметів [92].

Зауважимо, гуманістичний контент освітніх ідей, базований на цілях гуманістичної психології й педагогіки як домінанти гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя, педагогічної фасилітації, розроблений американським психотерапевтом і педагогом Карлом Роджерсом. Термін «фасилітатор» (англ. Facilitator, від лат. Facilis – легкий, зручний) у науковий обіг увів К. Роджерс на позначення людини що забезпечує успішну групову комунікацію, ключовим завданням якого є допомога в усвідомленні цілей та підтримка позитивної групової динаміки в досягненні поставлених задач засобами дискусії. Фасилітативна роль передбачає нейтральну позицію щодо запропонованих позицій, які виробляють члени групи. Під фасилітацією навчання К. Роджерс розуміє тип навчання, за якого педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити [93, с. 225]. Вочевидь, з одного боку особистість формується завдяки впливу освіти, а з

іншого, особистість, яка розвивається, впливає на освітні структури і сприяє їх вдосконаленню та гнучкості.

Заслугує на увагу нова освітня парадигма підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії – результат трансформації світової і британської системи освіти, яка, як слушно відзначає І. Попович [94, с. 115], полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функційного виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення професійно-педагогічної діяльності [95].

А відтак, розвиток здатності займати дослідницьку позицію є вкрай важливим завданням освіти й виховання, оскільки провідною цінністю дослідження є цінність руху до істини, участь у процесі реалізації нових ідей як ціннісного орієнтиру, що є однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації у світі й у Великій Британії зокрема. Ми солідарні з думкою дослідниці, що цей перехід підготовлений сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного уявлення про освіту як універсальну цінність. Саме дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, за якої засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту, формування професійної позиції майбутнього вчителя є нерозривним процесом. Поза сумнівом, тільки за такого підходу знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її потребнісно-мотиваційної сфери, що є суттєвим у руслі дослідження.

Не менш суттєвим для нас є те, що дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до професійної діяльності, позаяк у її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення проєктно-дослідницької діяльності в освітній процес, що перетвориться таким чином у повноцінне дослідження і є ціннісним як для розвитку особистості вчителя, так і для підвищення якості освіти [96].

У сучасній освіті, й Великій Британії зокрема, актуалізованою є проблема використання трансдисциплінарного підходу. Трансдисциплінарність розширює науковий світогляд студента, передбачає осмислення певних явищ поза межами навчальної дисципліни (Nicolescu, Pohl & Hadorn), продукує проблемний характер навчання, у ході якого суб'єкти навчальної взаємодії

аналізують множинність підходів і різноманітних інтерпретацій, не закріплюють їх як щось усталене та вічне, а постійно переосмислюють, проблематизують, спонукаючи до розвитку. Пошук нових проблем і варіантів їх розв'язання маркований ціннісними орієнтирами та пріоритетами трансдисциплінарних практик, за якого стає можливим бачення світу в нових його ракурсах, вимірах і підходах [97].

Вартісним нам видається твердження британського науковця П. Гібса (P. Gibbs), що трансдисциплінарність може сформувати практику тих, хто працює в галузі вищої освіти, з поглядом генерування знань, політики викладання й навчання, її часових горизонтів та змісту. Для нас суттєво, що у науковому доробку вченого вперше зроблено всебічну та серйозну спробу зрозуміти й прокоментувати трансдисциплінарність у вищій школі. Важливим вважаємо акцентування на тому, що вища освіта може швидко втратити свій потенціал в економічних реаліях ХХІ століття, якщо не знайде способів реагування на критичні й часто недисциплінарні проблеми суспільства. Ця зміна зумовлена економічною, політичною глобалізацією можливостей [98].

І що найважливіше у контексті дослідження одним із завдань вищої освіти Великої Британії є формування в майбутніх учителів початкової школи *особливої світоглядної позиції* – трансдисциплінарності, що передбачає трактування міжгалузевих знань крізь призму універсальних закономірностей і моделей дійсності, набуття досвіду розв'язання складних багатofакторних проблем природи й суспільства, професійної сфери.

Слід відзначити, що загалом розвиток сучасної системи педагогічної освіти у Великій Британії відображає зміни суспільного устрою, соціальних взаємин і вимог суспільства до особистості вчителя. І передусім, початкової школи як до основного «провідника» інноваційності в педагогічній діяльності.

Значущим для нас є й те, що система підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії характеризується використанням інноваційних методів і нових гнучких технологій, які забезпечують різноплановість та диференціацію в навчальному процесі. Означена тенденція передбачає навчання майбутніх фахівців обстоювати активну позицію в навчальному процесі, опанувати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення [99], що є суттєвим у контексті дослідження.

ВИСНОВКИ

Таким чином, за результатами міждисциплінарного аналізу *професійну позицію вчителя початкової школи* потрактовано як інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності.

Соціально-особистісний контекст професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи акумулює такі домінуючі позиції: соціальну, громадянську й особистісну (гуманістичну, професійно-суб'єктну, рефлексивну, рольову) педагогічну позицію, що поглиблює розуміння сутності досліджуваного феномена.

Нами виявлено й проаналізовано прогресивні ідеї формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти економічно розвинених зарубіжних країн: Польщі, Франції, США, Великої Британії, врахування досвіду яких сприятиме вдосконаленню національної концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, формування його особистісної професійної позиції, визначенню системи формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Здійснення узагальнень наукових напрацювань дослідників із окресленої проблеми дозволяє по-новому оцінити як її актуальність, так і багатоаспектність, міждисциплінарність як інтегративної особистісно-фахової якості майбутнього вчителя початкової школи.

АНОТАЦІЯ

Актуалізовано необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливої складової його якісної фахової підготовки і професійного становлення. У площині порушеної проблеми проаналізовано і схарактеризовано сутність поняття «професійна позиція вчителя початкової школи», соціально-особистісний контекст та прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді. Професійну позицію вчителя початкової школи потрактовано як інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до

учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності. Визначено домінанти соціально-особистісного контексту професійної позиції вчителя початкової школи (соціальна, громадянська, особистісна (гуманістична, професійно-суб'єктна, рефлексивна, рольова) педагогічна позиція). Окреслено ключові прогресивні ідеї зарубіжного досвіду (Польщі, Франції, США, Великої Британії), пов'язані з формуванням професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти. Констатовано значущість наукових напрацювань дослідників із окресленої проблеми, що дозволяє повному оцінити як її актуальність, так і багатоаспектність, міждисциплінарність як інтегративної особистісно-фахової якості майбутнього вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Татищев В. Н. Избранные произведения. Л.: Наука, 1979. 280 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1990. 117 с.
4. Слостенін В. А., Ісаєв І. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Под ред. В. А. Слостенина: В 2 ч. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002, 256 с.
5. Амонашвили Ш. А. Единство цели (В добрый путь, ребята!): пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
6. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. 2-ге вид., виправлене. Т. 2. К.: Аконті, 2008. 926 с.
7. Словник іншомовних слів [укл. Л. О. Пустовіт та ін.]. К.: Довіра. 2000. 1118 с.
8. Современный словарь по педагогике [сост. Рапацевич Е. С.]. Мн.: Современное слово, 2001. 928 с.
9. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.
10. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. док. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010.

11. Рогов Е. И: Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
12. Варданян Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. М., 1998. 179 с.
13. Педагогика. В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
14. Український педагогічний словник [укл. С.У.Гончаренко]. К., 1997. 374 с.
15. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
16. Сучасний словник іншомовних слів [уклад. Нечволод Л.І.]. Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
17. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
18. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пехота, В.Д. Будак та ін. К.: АСК., 2003. 240 с.
19. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л. В.Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
20. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
21. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2000. 165 с.
22. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. К.: Либідь, 2003.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. М., 1997. 304 с.
24. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования; под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.
25. Лушин П. В. Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений. Теория и практика психотерапии. 2014. № 2 (2). С. 92–97.
26. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько [и др.]. Барнаул : Изд-во БГПУ. 2004. 546 с.

27. Вавилов Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: дис.... доктора пед. наук. Ярославль. 2003. 370 с.

28. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение. 1993. 192 с.

29. Борытко Н. М. Социокультурная позиция педагога. Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Ростов н/Д., 2000. Ч. I. С. 162 – 164.

30. Бондаревская Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д. 1995. С. 74 – 80.

31. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. Волгоград. 2001.

32. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие: СПб. 2005.

33. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль. 1981. 352 с.

34. Кон И.С. Личность и ее социальные роли. М.: Наука. 1989, с.248-261.

35. Гіденс Е. Соціологія / пер. з англ.: В. Шовкун, А. Олійник ; наук.ред. О. Івашенко. Київ : Основа. 1999. 726 с.

36. Калашнікова Л.Ю. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету дис.. к.н. Харків. 2015. 274 с.

37. Тисячник І. В. Проблема громадянського самовизначення особистості. Соціальні технології. 2005. Вып. 26. С. 27–65.

38. Павленко М.А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед.. наук. Харків. 2015. 209 с.

39. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь. 2007. 1440 с.

40. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Т. 2. К.: Рад. шк. 1976.

41. Концепція громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245841402

42. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів. 1996.

43. Залевський Ю. Деякі аспекти формування громадянської спрямованості старшокласників у процесі виховної діяльності. Педагогіка. 2003. № 3. С.12–14.

44. Павленко М.А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед. наук. Харків. 2015. 209 с.

45. Нікітіна Н. П. Формуємо громадянську позицію – експеримент у педагогічному ліцеї. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. [Випуск XXVIII] / За загальною редакцією В. І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ. 2005. 190 с.

46. Хітрова Г. В. Громадянське виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис.канд. пед. наук. Ялта. 2014. 208 с.

47. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса. 2001. 16 с.

48. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип.14. 2015. С. 265-269.

49. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев. 1991.

50. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М. 1992. 704 с.

51. Сухомлинский В.А. Не только разумом, но и сердцем.: Сб.ст. и фрагментов из работ. Сост. и авт. предисл. Л.В. Голованов. 2-е изд. М.: Мол. Гвардия. 1990.

52. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. Ростов-н/Дону. 1999.

53. Амонашвили Ш.А. Размышления о Гуманной педагогике. М., 2002. 464 с.

54. Горшкова В. В. Педагогика отношений. Учебное пособие. Комсомольск-на -Амуре. 1995. 105 с.

55. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К. 2001. 608 с.

56. Холодова Г.Б. Воспитание субъектной профессиональной позиции будущих педагогов физической культуры: дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург. 2011. 193 с.

57. Левицкая И.А. Становление профессионально-субъектной позиции будущего специалиста. Альманах современной науки и образования, №10(65). 2012. С. 121-123.

58. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дисс. ... д. пед. н. Калуга. 2001. 541 с.

59. Абульханова К.А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты): монография. М., 2001. 284 с.

60. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата. 1974. 125 с.

61. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1989. 499 с.

62. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 479 с.

63. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003. 233 с.

64. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М.: Институт психологии РАН. 2004. 424 с.

65. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического исследования рефлексии. Исследование проблем психологии творчества. М. 1983. 250 с.

66. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : уч. пособие. СПб.: Питер. 2004. 316 с.

67. Погребняк Е.В. Развитие профессиональной позиции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2012. 23 с.

68. Кустова О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа. Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 84-89.

69. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова [и др.]; НИИ общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1983. 448 с.

70. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога. Педагогическое образование и наука. 2006. № 3. С. 10-16.

71. Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P. 2004 [Электронный ресурс] EuropeanInventory.URL:<http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>

72. Гибадуллина Ю.М. Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза: дис.. ...канд. пед. наук. Омск. 2016. 308 с.

73. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя. Вопросы психологии. № 2. 1987. С. 99 – 103.

74. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. 324 с.

75. Верзунова Л.В., Кирий Н.В. Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации. Образование и общество. 2010. №1(60). С. 28-31.

76. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: Монография. Омск: БОУДПО «ИРООО». 2009. 180 с.

77. Hausmann G., Stunner H. Zielwirksame Moderation. Renningen–Malsheim. 1994.

78. Шахматова О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации. Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. СПб.: Изд-во Спб. ун-та, 2003. Т. 8. С. 373 – 377.

79. Зоткин А. Идея тьюторства и проблема субъективности в образовании. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск. 2005. С. 23-35.

80. Кулагина М.Г. Рождение и воспитание детей в бреду английской аристократии в XVII–XVIII веках. Вестник всеобщей истории. 1999. Вып. 2. С. 82-91.

81. Буланова-Топоркова В.М. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2002. 544 с.

82. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза. Волгоград : ВГИПРО. 2004. 120 с.

83. Гордієнко Т.В. Из зарубіжного досвіду формування професійної майстерності. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки 2012. № 2. С. 161–164.

84. Євтушенко Н. В.. Концепції підготовки майбутніх учителів у Польщі. Теорія і практика управління соціальними системами 2016. № 3. С. 52–60. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_3_8

85. Lewowicki T. Problemykształceniaipracynauczycieli. Warszawa – Radom: WydawnictwoInstytutuTechnologiiEksplotacji PIB. 2007.

86. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург: Питер. 1999.

87. Кучай О. Професійна підготовка вчителя в умовах євроінтеграційних процесів. В В. Кремень (Ред.). Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека. Київ: Богданова А. М. 2013, с. 323–329.

88. Клонцак О. І. Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США: дис. канд. пед. наук. Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет «Львівська політехніка», Львів. 2018.

89. Брандibuра І. Формування громадянської компетентності бакалаврів політології: досвід Великої Британії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 4, с. 58 – 65.

90. Коса Т. Г. Проектування стратегії як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. №10, с. 39 – 43.

91. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США. Педагогика. 1996. № 2, с. 102–108.

92. Teachers' standards. Retrieved from. 2011. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.

93. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл. 2002.

94. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: дис. канд. пед. наук. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород. 2018.

95. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England. London: Routledge Falmer. 2001.

96. Popovich I. Research work as a component of professional teacher's activity. Intellectual Archive. July-August. 2016. vol. 5, с. 38 – 43.

97. Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філософія». 2014. №15, с. 62-67.

98. Gibbs P. (Ed.) Transdisciplinary Higher Education. A Theoretical Basis Revealed in Practice. London: Middlesex University. 2017.

99. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2011. № 1 (33), с. 128–131.

Information about the authors:

Prima Raisa Mykolayivna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Prima Dmytro Anatoliyovych

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
САМООСВІТНІХ НАВИЧОК ЗАСОБАМИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

Радюк І. В.

ВСТУП

Інтеграція України в європейський освітній простір, реформування системи освіти на всіх ланках зумовлюють необхідність вдосконалення змісту професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти. Актуальності набуває проблема підготовки компетентного педагога, здатного до безперервного навчання протягом усієї професійної діяльності. Необхідність цих змін у системі професійної освіти передбачена низкою нормативно-правових документів, які регламентують освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти. Так, згідно з Болонською декларацією, близько половини обсягу навчальної програми має бути опановано здобувачами освіти самостійно, а Концепція Нової української школи головною метою освіти визначає виховання особистості, яка має «прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації». Таким чином, самоосвітня компетенція є важливим компонентом якісної професійної підготовки вчителя, особистість якого є вирішальним чинником повноцінного функціонування й оновлення системи шкільної освіти.

Особливої ваги набуває проблема формування самоосвітньої компетенції в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічна діяльність яких передбачає постійне опанування новими знаннями та навиками у процесі аналізу різноманітних педагогічних ситуацій, пошуку оптимальних шляхів їх вирішення, проєктування можливих результатів. Завдання сучасної педагогічної професійної освіти – навчити самоосвіті під час освітнього процесу, забезпечити оволодіння раціональними прийомами самостійної навчальної діяльності, сформувати навчально-дослідницькі уміння та навички самостійної навчальної роботи.

Актуальність проблеми дослідження зумовлюється ще й тим, що важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти має стати науково-дослідна діяльність як ефективний засіб активізації самоосвіти. Цей процес не має бути окремим додатковим видом позапрограмної роботи, а повинен передбачати зміну характеру навчання у бік самостійної науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи. Пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти є формування творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення як під час навчання у закладі вищої освіти, так і в майбутній професійній діяльності. Відтак, важливу роль відіграє участь студентів у систематичній і організованій науково-дослідній роботі, застосування творчого підходу до виконання щоденних навчальних завдань.

У свою чергу, залучення студентської молоді до здійснення науково-дослідницької роботи вимагає переформатування освітнього процесу у закладах вищої освіти від традиційної передачі й репродукції знань у процес, де викладач організовує студентів для самостійного здобуття потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та практичні навички. Причому, саме науково-дослідна робота в закладі вищої освіти має бути тим важливим фактором, який спонукає студентів до пошуку нового, його пізнання, осмислення, сприйняття, усвідомлення й на цій основі вироблення умінь і навичок практичного застосування.

Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування ефективності залучення майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької роботи з метою формування самоосвітньої компетенції та розробка методичного забезпечення означеного процесу.

1. Самоосвітня компетенція майбутніх учителів початкової школи як складова їхньої професійної підготовки

Професійна підготовка передбачає опанування сукупністю спеціальних знань, умінь і навиків, які дають змогу продуктивно виконувати певну роботу в тій чи іншій галузі діяльності. Науковцями професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя трактується як процес навчання, засвоєння майбутнім педагогом професійних загально-педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; та одночасно «підготовку його до неперервного

професійного розвитку, виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя» [18, с. 36].

Практика сьогодення свідчить про те, що сучасна школа потребує абсолютно нової якості вчителя, готового до продукування новаторських ідей, постійного навчання, водночас, здатного користуватися перевіреними та дієвими методиками навчання й виховання. Сьогоднішній випускник педагогічного закладу вищої освіти має бути досить мобільним та налаштованим «вчитись все життя». Проте, на даний момент учителі зустрічаються зі значними труднощами щодо готовності організувати свою дослідницьку самоосвітню роботу.

Щодо дифініції «самоосвіта», то найчастіше у словниках можна зустріти трактування самоосвіти як складової частини системи неперервного навчання, що є об'єднувальною ланкою між базовою професійною освітою та додатковим періодичним підвищенням кваліфікації. В Українському педагогічному словнику самоосвіта визначається як «самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо, яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу» [6, с. 296].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про складність і багатоаспектність поняття «самоосвіта», що зумовило наявність різних підходів до його тлумачення. Так, самоосвіта розглядається як: вид пізнавальної діяльності (А. Громцева, Н. Косенко, П. Пшебильський, Н. Хмель та ін.); процес пізнання (Б. Райский); вид навчання (В. Оконь, І. Колеснікова); форма набуття та поглиблення знань (Л. Борисова, Н. Бухлова, О. Лебедева, Р. Скульський); освіта, яка здобувається шляхом самостійної роботи (С. Гончаренко); складова частина самовиховання, удосконалення особистості (Г. Коджаспірова); форма неперервного продовження загальної та професійної освіти (А. Айзенберг, М. Піскунов); готовність людини до самостійного творчого оволодіння знаннями, уміннями та навичками (С. Архангельський та ін.).

У свою чергу, О. Бурлука трактує самоосвіту як інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка здійснюється шляхом придбання, накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності. Автор зауважує, що процес самоосвіти є найбільш складним видом освітньої діяльності, пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки,

самоідентифікації і виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальних знань і трансформувати їх у практичну діяльність [3].

Поняття самоосвіти трактується низкою науковців (О. Айзенберг, І. Колбаско, О. Малихін, В. Рогожкін та ін.) як цілеспрямована, самостійна робота особистості над підвищенням своєї професійної майстерності. Таким чином підкреслено, що самоосвіта є професійною функцією особистості, виконання якої сприяє професійній адаптації, розвитку та професійному удосконаленню фахівця упродовж його професійної діяльності. Виконання означеної функції є умовою і обов'язком фахівця для набуття й підвищення його професійної компетентності [17].

Як процес самостійного пошуку та засвоєння певних знань, умінь та навичок, неперервного саморозвитку та самовиховання розглядає самоосвіту С. Васильєва. Авторка наголошує, що самоосвіта – це процес гармонізації потреб особистості та можливостей особистості з метою її оптимальної самореалізації [4, с.9].

Попри те, що дослідники по-різному трактують сутність самоосвіти, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що у контексті нашого дослідження *самоосвіта – це вмотивована навчально-пізнавальна діяльність особистості, спрямована на активне самостійне здобуття нових знань, формування умінь і навичок, необхідних для переходу на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень.*

У руслі нашого дослідження важливим є аналіз сутності поняття самоосвіти у професійній діяльності вчителя початкової школи. Роль учителя полягає не лише у навчанні молодших школярів основам грамотності, лічби, але й у пізнанні ними навколишнього світу, інших людей і самого себе; в розвитку дитини як неповторної індивідуальності, яка б могла себе реалізувати в сучасних умовах життя. Саме вчитель початкової школи власним прикладом, професійною майстерністю закладає основи формування творчого потенціалу, самостійної пізнавальної діяльності молодшого школяра. Початкова школа нині постійно перебуває в епіцентрі всіх змін, які запроваджуються керівними установами, досить часто зазнає модернізації навчальних програм, що регулюються новими нормативними документами та вимогами. Необхідність втілення у педагогічну практику нових стандартів початкової освіти, постійне ускладнення змістової частини освіти для забезпечення високого рівня освітніх стандартів, опанування оновлених підручників та

навчальних посібників, окрім позитивних зрушень, вносить у освітній процес дещо дестабілізуючий момент та породжує у педагога часто невпевненість і пасивність.

Професійна діяльність учителя початкової школи є специфічною. Учитель початкової школи кожні чотири роки зустрічає на порозі абсолютно нових дітей, не подібних до тих, які навчалися у попередні роки. Адже, як зазначає О. Савченко, змінився світ дитинства і до школи йдуть «більш інформовані та розкуті діти, проте менш підготовлені до навчання і спілкування з ровесниками», не здатні до тривалої концентрації уваги та фізично не готові до навчання. Таких дітей стає все важче навчати та виховувати [21, с.38]. За таких умов педагог має бути налаштований на постійне вивчення індивідуальних особливостей своїх учнів та їх батьків, вироблення ефективних механізмів і моделей налагодження співпраці для здійснення ефективного виховного та освітнього процесу [20].

З огляду на це, *під самоосвітою майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо свідому систематичну самотійну діяльність у рамках освітнього процесу закладу вищої освіти та за його межами, спрямовану на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку.* Результативність цієї діяльності значною мірою залежить від рівня професійної мотивації майбутнього вчителя, забезпечення ним самоорганізації й самоконтролю власних дій, усвідомлення й об'єктивного оцінювання рівня власної навченості й підготовленості до майбутньої професії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що самоосвіта є необхідною складовою процесу професійної підготовки і виконує *низку важливих функцій:*

1) інформаційно-накопичувальну, тобто одержання нової інформації та придбання нових професійних знань, що дає змогу розширити свій професійний світогляд;

2) ліквідаційно-компенсаторну, що виявляється в ліквідації недоліків і прогалин у процесі навчання студента;

3) розвивально-саморегульовальну, що забезпечує вдосконалення особистісних якостей, спонукає майбутнього фахівця до участі у творчій роботі, забезпечує супровід творчої самореалізації;

4) навчально-методичну, яка пов'язана з подоланням професійної обмеженості студента й методичною підготовкою до майбутньої професійної діяльності;

5) спонукально-мотиваційну, яка попереджує застої у професійному розвитку, забезпечує розвиток мотивації до професійної діяльності.

Цікавим, на наш погляд, є підхід до визначення функцій самоосвіти О. Бурлуки, яка доповнює їх такими як: функція всебічного загальнокультурного розвитку особистості, задоволення моральних, інтелектуальних, естетико-художніх і інших духовних потреб, з яких складається особистісний потенціал. Самоосвіта може духовно збагатити життя людини, зробити її більш насиченою, змістовною, цікавою, яскравою й творчою. Поряд з цим, автор також виділяє компенсаторну функцію самоосвіти, тобто можливість за допомогою самоосвіти відновити, надолужити пробіли в освіті. На думку вченої, саме компенсаторна функція самоосвіти дає можливість сублімувати творчий потенціал особистості, знайти вихід і застосування не тільки в професійно-трудовій діяльності, а й в інших сферах (суспільно-політичній, науково-пізнавальній, дозвіллі тощо) життєдіяльності.

На основі аналізу наукових праць (О. Бурлука, Г. Коджаспіров, О. Малихін та ін.) нами зроблено висновок про те, що успішна організація самоосвіти майбутніх учителів початкової школи забезпечується за наявності певних умов. Так, насамперед, має бути науково обґрунтованим вибір навчального матеріалу й забезпечення усвідомлення студентами значущості визначеної освітньої інформації. Важливим є також сформованість у студентів належного рівня вміння самостійного визначення мети, конкретизованої в завданнях і їх реалізації впродовж усього процесу навчання. У закладі вищої освіти має бути така самоорганізація навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала: самостійне програмування процесу навчання; вибір форм самоосвіти; оволодіння методами самостійного набуття знань; самостійне оцінювання проміжних і кінцевих результатів своїх навчальних дій, самоконтроль; розробку власної програми самовдосконалення тощо.

У ході дослідження нами встановлено, що сама педагогічна діяльність створює передумови для формування умінь і навичок самоосвіти вчителя початкової школи, вимагає від нього постійного й системного самовдосконалення та самонавчання, самовиховання й саморозвитку. Ще К. Ушинський писав, що, хоча «багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу складає ту виховну силу, якої неможливо замінити ані

підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, але у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [24, с. 189]. У свою чергу, В. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначає, що педагогічна діяльність неможлива без елемента дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [22, с. 471].

У низці сучасних наукових досліджень педагогічну діяльність часто розглядають у контексті розвитку педагогічних здібностей, вивчення педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, самовдосконалення, самореалізації та самоосвіти. Так, об'єктивною рисою педагогічної діяльності, на думку Л. Лузіної, є формування творчої індивідуальності вчителя, що передбачає вироблення у нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу мислення та життя [15, с. 23]. А. Кочетов зазначає, що треба допомагати вчителю оволодівати творчими прийомами діяльності, серед яких значне місце посідають науково-дослідницькі методи, технологія наукового пошуку, аналіз та узагальнення кращого досвіду [14], Т. Ярмош вважає, що здатність керувати для вчителя сьогодні не менш важлива, ніж його дидактична підготовка. Навчальну функцію вчителя тепер можна сформулювати так: не передавати знання, а вчити, як їх здобувати [26, с. 45]. Сьогоднішній школі потрібний такий учитель, який був би «цікавий не тільки як педагог, від якого залежить успіх у навчанні, але і як особистість, у спілкуванні з якою протікає процес педагогічної взаємодії» [9].

Отже, здатність до самоосвіти у педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його професіоналізму, що передбачає використання ним сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Педагог перестає бути лише носієм знань, а насамперед мотивує молодших школярів до навчання, до пізнання нового, до творчої діяльності. У такому випадку навчальна інформація є лише засобом організації навчальної діяльності, а не ціллю навчання; а учень виступає в якості суб'єкта діяльності поруч з учителем.

Таким чином, нами встановлено, що самоосвітню компетенцію як важливу складову професійної діяльності доцільно розглядати, з одного боку, як наявність у майбутніх учителів початкової школи розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх

поповненні, а з іншого, – як певну суму знань, умінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу. Визначивши готовність до самоосвіти як важливу складову професійної підготовки педагогів початкової школи, можна в повній мірі стверджувати, що здатність та уміння здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності є для студентів ключовою компетентністю.

2. Науково-дослідна робота як чинник формування в майбутніх учителів початкової школи самоосвітньої компетенції

Важливою ознакою професійної діяльності вчителів початкової школи є її творче спрямування. Адже дослідницька діяльність учителів початкової школи має за мету не стільки опанування нових наукових теорій, скільки критичне їх осмислення та пошуки нових ідей, їх обґрунтування та формування необхідних умінь. Така робота за своєю суттю є предметною, просвітницькою і, за умови ефективної організації, формує якісно нову характеристику, що передбачає готовність до самовдосконалення протягом усієї практичної діяльності.

На відміну від педагогів, що викладають загальноосвітні дисципліни, у функції вчителя початкових класів входить не лише передача відносно сталих теоретичних знань та контроль за їх засвоєнням, а й формування навичок навчальної діяльності, стимулювання інтересу учнів до творчо-пошукової та пізнавальної роботи. Внаслідок наближеності вчителя початкової школи до підростаючого покоління, відбувається безпосередній вплив на розвиток особистості дитини. Сприяння вчителем творчому розвитку молодшого школяра передбачає забезпечення умов для поступового природного процесу переходу від дитини до творчо обдарованого дорослого, поступовий шлях самопізнання. Завданням творчого вчителя також є здійснення пошуку ефективних шляхів спільної роботи сім'ї і школи, уміння залучати до процесу розвитку обдарованості батьків, координувати свої дії з ними, надавати їм допомогу в усвідомленні власних життєвих прагнень і потреб та потреб їхніх дітей [12, с. 330].

Професійна діяльність учителя початкової школи є дослідницькою за змістом. Як свідчить практичний досвід, діти молодшого шкільного віку за своєю природою є дослідниками і з великим інтересом беруться за виконання різних дослідницьких завдань, успішна реалізація яких залежить від правильної організації цього процесу. Основною задачею вчителя є створення таких умов, які б сприяли повноцінному розкриттю

творчих здібностей молодших школярів. Саме тому вчені наголошують, що в початковій школі варто реалізовувати креативний підхід, який полягає у максимальній орієнтації педагогів на творче начало у навчальній діяльності, введення діалогічності на протигагу монологічності, проектуванні і супроводі розвитку творчо обдарованої особистості. Таким чином, формується здатність використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя.

Звідси, актуальним є дослідження використання науково-дослідної роботи як чинника формування в майбутніх учителів початкової школи самоосвітньої компетенції, що є складовою професійної підготовки. Йдеться про те, що студенти мають оволодіти як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями, а також навчитися здобувати знання самостійно; логічно мислити; досконало володіти методами наукового пізнання навколишньої реальності: індукцією, дедукцією, узагальненням, систематизацією, аналізом, синтезом, абстрагуванням тощо. Саме це дасть можливість запобігти репродуктивному накопиченню знань у процесі навчання й сприятиме формуванню творчого наукового професійного мислення майбутнього вчителя. Виникає необхідність концепції логічної побудови організації навчально-дослідної роботи, яка б розкривала етапи формування понять, розумові дії, їх сутність, засоби виконання завдань, які в подальшому стануть основою організації та проведення самоосвітньої роботи.

Виходячи з вищезазначеного, припускаємо, що формування самоосвітніх навичок найефективніше відбувається шляхом практичної реалізації єдності діяльнісного, пізнавального та когнітивного компонентів досліджуваного нами поняття. Розглядаючи самоосвіту як вид діяльності, більшість науковців приходять до висновку, що процес здійснення самоосвіти має у своїй основі *дослідницький характер* і є способом здійснення пізнавальної діяльності. Саме у дослідницькій діяльності отримують розвиток творчі сили, за рівнем актуалізації яких можна стверджувати про рівень творчого потенціалу особистості в цілому.

Досліджуючи процес формування науково-дослідної компетентності, Н. Анісімова та О. Ракітіна виокремили низку закономірностей на засадах наступності й послідовності реалізації цього складного процесу. Так, ученими було встановлено, що формування науково-дослідної компетентності здійснюється за рахунок розвитку низки вмінь, які виявляються на всіх ступенях освітнього процесу і перебувають у діалектичному взаємозв'язку зі

спеціалізованими дослідницькими компетенціями, які нарошуються за рахунок звуження проблеми, наукового пошуку внаслідок зацікавленості студента певним колом соціально-педагогічних проблем, які він має досліджувати в межах науково-дослідної лабораторії і сформулювати згодом у вигляді наукової кваліфікаційної роботи [2].

У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій зазначено, що науково-дослідна діяльність «забезпечує систематичну науково-дослідну, експериментальну, конструкторську і винахідницьку діяльність студентської молоді з різних галузей науки, техніки, мистецтва і культури та спрямовується на створення умов для творчого самовдосконалення, розвитку та підтримки молодих талантів та обдарувань». Це найцікавіший вид занять, який в повній мірі дозволяє розкритись творчому потенціалу студентів і на практиці закріпити отримані знання [23, с. 65]. Таким чином акцентується увага на необхідності створення у закладі вищої освіти особливої творчої атмосфери, яка має на меті сприяти продукуванню студентами новаторських та креативних ідей.

В енциклопедії освіти зазначено, що «науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах – важлива, органічна складова навчального процесу, частина освіти, базовий елемент і рушійна сила її розвитку. Науково-дослідна робота має на меті відтворення науково-педагогічного потенціалу вищої кваліфікації, трансформацію науково-технічних знань і розробок у практичну діяльність» [8, с. 554]. У свою чергу, в словнику педагогічних термінів дослідна робота трактується як «метод навчання, що передбачає пошукові завдання і проекти, які дають змогу індивідуалізувати навчання, розширити обсяг знань студентів та учнів» [13].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, терміни «навчально-дослідна діяльність» та «науково-дослідна діяльність» різняться за своїм значенням. Так, під науково-дослідницькою роботою розуміють таку роботу студента, яка виявляє самостійне творче дослідження теми. Як зазначає Д. Цхакая: «...науково-дослідна робота студента повинна містити певну, хоч і невелику новизну» [25]. А під навчально-дослідною роботою розуміють оволодіння технікою творчості, знайомство з технікою експерименту, так як «навчально-дослідна діяльність учнів – справа творча і тому має розглядатися як інноваційна та орієнтована на пошук невідомого» [5, с. 60]. Більше того, актуалізація колишніх знань є неодмінною умовою навчально-дослідницької діяльності.

В контексті нашого дослідження, доречно розглядати навчально-дослідну роботу як форму науково-дослідної роботи студентів, яка забезпечує набуття навичок самостійної теоретичної та експериментальної роботи, вивчення методики організації та виконання наукового дослідження з подальшим впровадженням елементів наукових досліджень в навчальний процес.

Існує думка вчених і про те, що навчально-дослідницька і науково-дослідницька робота студентів – це два основних напрями одного поняття. Тобто, «науково-дослідницька діяльність студентів ЗВО здійснюється за наступними напрямками: 1) навчально-дослідницька, що є невід’ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов’язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства» [11, с. 38].

Аналіз науково-методичних джерел, освітніх програм і навчальних планів закладів вищої освіти дає підстави для твердження, що реалізована в комплексі науково-дослідна робота студентів спрямована на вирішення таких основних завдань: формування наукового світогляду, світоглядної картини світу, оволодіння методологією і методами наукового дослідження та пізнання навколишньої дійсності; сприяння професійному становленню майбутнього фахівця; здатності до творчої роботи за фахом, формування розуміння потреби постійного оновлення своїх знань шляхом самоосвіти; розвиток креативності особистості студента, творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні практичних завдань; розвиток пізнавального інтересу, прагнення до пошуку нових знань та рішень; формування умінь і навичок самостійної науково-дослідницької й пошукової діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; усвідомлення необхідності постійного оновлення і вдосконалення своїх знань, їх модифікації. формування різних науково-дослідницьких умінь.

У контексті формування самоосвітньої компетенції саме у майбутніх учителів початкової школи шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи вдалою є класифікація, зроблена на основі аналізу наукових робіт дослідників Б. Аканова, М. Каразіна, В. Крутова. Так, ученими виділено такі *функції науково-дослідної роботи студентів*:

– Освітня та самоосвітня, яка полягає в забезпеченні студентів додатковими знаннями з обраного напрямку науки, опануванні ними

знань з основ науково-дослідницької роботи, вимог до такої діяльності.

– Комунікативна, спрямована на обмін інформацією, сприяє розвиненню умінь спілкуватися, доводити результати дослідження аудиторії, відстоювати власну точку зору, передбачає встановлення ділових взаємозв'язків.

– Функція самореалізації полягає в наданні студентам можливості проявити власні творчі здібності в певній галузі науки, розвинути навички самоорганізації та самоконтролю.

– Креативна, що забезпечує прояв творчих здібностей при вирішенні науково-дослідницьких завдань.

– Виховна функція спрямована на формування якостей дослідника, на засвоєння і встановлення власних морально-етичних та естетичних цінностей [1].

Саме реалізація цих функцій і обумовлює специфіку організації науково-дослідної роботи як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Забезпечити наявність перелічених вище особистісних характеристик і професійних якостей у майбутнього педагога можливо шляхом формування у майбутніх учителів початкової школи нової компетенції, що передбачає готовність до креативної та дослідницької діяльності.

Науково-дослідна робота, з її досить високим рівнем пізнавальної активності, як ніяка інша навчальна діяльність повною мірою забезпечує творчу та дослідницьку атмосферу, як під час занять, так і в позааудиторній роботі. Крім того така діяльність являється найбільш оптимальним способом отримання та подальшого аналізу необхідної інформації, яка доповнює та поглиблює отримані під час основного навчального процесу знання, а відтак, сприяє формуванню самоосвітніх професійних умінь і навичок.

Виконання науково-дослідних завдань є стимулюючим фактором до самостійного пошуку нових джерел отримання знань. Саме у процесі науково-дослідної роботи самостійно опановуються теоретичні основи наук та виробляються практичні вміння самоосвітньої діяльності, що дає можливість говорити про початок формування самоосвітньої компетенції у майбутніх педагогів.

З аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що організація науково-дослідної роботи студентів має відповідати певним вимогам, що визначають специфіку організації науково-дослідної роботи студентів.

1. Забезпечення тісного зв'язку творчої складової самоосвіти майбутнього учителя з науково-дослідною роботою на всіх етапах її виконання (творче спрямування).

2. Суб'єкт-об'єктна єдність процесу, що передбачає здатність студентів не лише до здійснення самоосвіти у процесі проведення наукових досліджень, а й практичне використання у педагогічній діяльності навичок керівника творчою роботою (самостійною, дослідницькою) майбутніх школярів.

3. Поетапність залучення студентів до науково-дослідної роботи, що передбачає три основні етапи організації такої роботи з поступовим ускладненням дослідницьких завдань.

Як засвідчив теоретичний, аналіз з-поміж особливих ознак науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи нами виділено, насамперед, її *творче спрямування*. У педагогічній літературі здатність до творчості характеризується як вид діяльності, що виникає у процесі соціалізації та проявляється у творчій активності. У свою чергу, готовність до стабільної творчої праці спирається на активність свідомості, що орієнтована на динамічні перетворення. Для творчо зорієнтованого педагога потреба у постійному самовдосконаленні є неодмінною і передбачає особливий спосіб мислення і життя. Досвід творчого пошуку, здобутий у процесі виконання науково-дослідницьких завдань, формує стійку установку на здатність працювати в інноваційних умовах та успішно проектується на майбутню професійну діяльність. Адже, як вважає Н. Кичук, важливою ознакою педагогічної творчості є розвинуте творче мислення та творчий потенціал педагога, який виражається у пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній та емоційній активності [10].

Другою важливою ознакою самоосвіти у майбутніх педагогів виділяємо *суб'єкт-об'єктну єдність процесу самоосвіти вчителя початкової школи*. Самоосвіта педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, специфіка якої полягає в тому, що в процесі самоосвіти суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Відмінною ознакою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи одночасно є як власний розвиток, так і розвиток вихованця. Тому від особистості вчителя початкової школи, який є прикладом для своїх учнів, залежить успіх усього навчально-виховного процесу у подальшому. У цьому контексті І. В. Малафіїк зазначає, що «процес навчання відбувається під час спільної діяльності тих, хто вчиться, і тих, хто вчить; ... діти мають велику

потребу в ідеалі, в допомозі, в орієнтації оцінки успішності та в поведінці» [16, с. 64].

Учитель початкової школи, здійснюючи навчально-виховну діяльність, перебуває у постійному дослідницькому пошуку оптимальних рішень різних навчальних, пізнавально-розвивальних і виховних задач. Така діяльність потребує високої сконцентрованості на кінцевій меті, вмінні вчасно та професійно застосувати набуті під час навчання навички науково-дослідної роботи. Вчителю доводиться виконувати низку циклічних дій: навчати та виховувати, аналізувати результати, досліджувати, самовдосконалюватися, самонавчатися та впроваджувати результати у практику, знову навчаючи та виховуючи [7, с. 73]. Поєднання в одній особі й педагога-дослідника, й того, хто навчає бути пошуковцем та дослідником обумовлює специфіку підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в цілому й до самоосвіти зокрема. Підготувати вихованця до ведення наукового дослідження спроможний лише підготовлений належним чином педагог, який не тільки володіє сукупністю знань, добре орієнтується в сучасних методиках, а передусім є вправним психологом, що вміло вибудовує свої відносини зі школярами.

Отже, приходимо до висновку, що майбутній учитель повинен не лише сам бути суб'єктом постійного науково-дослідницького пошуку, а й вміти навчити своїх вихованців здобувати нові знання, застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовувати сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвивати критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формувати бажання і здатність самостійно вчитися.

3. Практична реалізація процесу формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи

Наступним кроком дослідження є розробка та практична реалізація методичного забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи.

Окреслимо декілька основних напрямів організації науково-дослідної роботи студентів, які на нашу думку сприяють активізації самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. *По-перше, це досягнення органічної єдності навчання, наукової творчості та педагогічної практики студентів. Цей напрям роботи реалізується шляхом забезпечення прав студентів на участь у наукових*

дослідженнях і практичних розробках; збагачення навчального процесу новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, в тому числі й використання в ході навчання результатів наукової діяльності студентів; проведення викладачами та студентами спільних досліджень.

Другий напрям роботи має на меті підвищення масовості та результативності участі студентів в науково-дослідній роботі. Реалізація цієї мети відбувається через розвиток організаційних форм такої роботи в позааудиторний час; розширення тематики наукових досліджень студентів, виконання ними завдань, актуальних для освіти (міста, регіону, держави); організацію та сприяння діяльності творчих об'єднань студентів; розвиток мотивації і науково-творчої активності викладацького складу в керівництві науковими дослідженнями студентів; виявлення, узагальнення, розповсюдження перспективного досвіду використання нових організаційних і методичних форм і заходів науково-дослідної роботи.

Третій напрям – це робота, спрямована на формування передумов для виховання і самореалізації творчих здібностей студентів, розвиток у майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок. Вона передбачає оволодіння основами методології раціонального та ефективного засвоєння і використання знань, наукової та науково-дослідної діяльності; виконання науково обґрунтованої професійної діяльності; використання наукових знань для визначення своєї ролі у педагогічній діяльності відповідно до особистих здібностей, знань, навичок та прагнень, а також для швидкої адаптації до змінюваних ситуацій професійної діяльності; володіння сучасними методами і технологіями в галузі педагогічної науки, практикою вибору оптимальних рішень; постійну самоосвіту.

У ході дослідження нами також з'ясовано, що науково-дослідна робота студентів-майбутніх учителів початкової школи є поетапною, до неї потрібно послідовно готувати студентів упродовж всіх років навчання.

Ми поділяємо думку вчених щодо доцільності умовного виділення основних етапів реалізації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи: початкового (підготовчого), організаційно-діяльнісного та результативного.

Як свідчать практичні дослідження на початковому етапі залучення до науково-дослідної роботи, яка є головним інструментом у формування готовності до самоосвіти, найефективнішими є ті прийоми, що створюють навчальні

проблемні ситуації. При вирішенні таких ситуацій увага акцентується на суспільно соціальному значенні одержаних результатів у подальшій практичній педагогічній діяльності. На цьому етапі відбувається трансформація студента-майбутнього вчителя з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності.

Як встановлено нами у ході дослідження на цьому етапі забезпечується мотивація й спрямованість діяльності студентів таким чином: організовується вплив на мотиваційні чинники, які б формували навчально-дослідницький інтерес у студентів; чітко формується мета роботи та відбувається усвідомлення її студентами; забезпечується чітке бачення студентами практичних результатів та цілей своєї діяльності; здійснюється підбір відповідних ресурсів (інформації, навичок, вмінь), засобів, методів, способів здійснення науково– дослідної роботи.

Завершення підготовчого етапу характеризується сформованою готовністю до виконання науково-дослідної роботи та складається з наступних елементів: знання, уміння, творчість, бажання.

Практичне виконання науково-дослідної роботи відбувається на наступному етапі – діяльній. На цьому етапі реалізується план дослідження: збір та обробка інформації, безпосередня робота над проектом, виконання експерименту, оформлення науково-дослідної роботи.

Викладач на даному етапі виступає в ролі консультанта і помічника. Студенти залучаються до роботи наукових конференцій, семінарів, де вони виступають з результатами власних досліджень, захищають самостійно підготовлені реферати тощо. Це дозволяє здійснювати контроль над процесом роботи, вчасно вирішувати виникаючі проблеми, підтримувати інтерес і рівень інформованості про дослідження тощо.

На заключному, *результативному* етапі відбувається практична робота на експериментальному майданчику щодо впровадження нововведення в педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експерименту, самоаналіз науково-дослідної діяльності. На цьому етапі підводяться підсумки проведеної роботи, які подаються у вигляді методичних рекомендацій. Важливо, щоб на цьому етапі висновки відповідали поставленим завданням. Слід також відмітити не лише позитивні моменти дослідження, а й виявити недоліки та запропонувати шляхи їх подолання. На цьому етапі формується дослідницька позиція майбутнього вчителя як система його поглядів і установок, розвиток його індивідуального стилю діяльності. Учені доводять, що саме

поетапність науково-дослідної роботи забезпечує формування у студентів науково-дослідницьких умінь.

Проаналізувавши результати дослідження реального стану сформованості самоосвітніх навичок, ми з'ясували, що більшість студентів поверхнево володіють знаннями з досліджуваної проблеми, недостатньо орієнтуються в системі понять щодо самоосвіти та шляхів її здійснення; мають нечіткі уявлення про роль самоосвіти та дослідницької діяльності у професійному становленні майбутнього педагога. Тому доцільним, на нашу думку, стало *впровадження в освітній процес розробленого нами навчального курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи»*. Навчальна програма курсу містить опис навчальної дисципліни, анотацію курсу, перелік компетентностей, результати навчання, інформаційний обсяг навчальної дисципліни, теми та плани для самостійної роботи і практичних завдань, питання для індивідуальних завдань, критерії оцінювання знань студентів та список рекомендованої літератури [19]. Так, предметом навчальної дисципліни є формування у студентів системи знань щодо теоретико-методологічних основ здійснення самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, зокрема: теоретичних положень, позицій, професійних особливостей, методів та засобів, що становлять основу дослідницької діяльності майбутнього педагога. *Метою курсу* є підготовка студентів – майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Для виконання поставленої мети нами були визначені основні *завдання* курсу, а саме: ознайомлення студентів-майбутніх учителів початкової школи з теоретичними основами самоосвіти як особливого виду особистісної діяльності; засвоєння майбутніми педагогами психолого-педагогічних основ самоосвітньої роботи; розвиток у студентів наукового педагогічного мислення; формування у майбутнього педагога потреби в інтелектуальному становленні, саморозвитку й самовихованні; формування вміння і навичок продуктивного використання майбутнім учителем системи методів педагогічних досліджень; формування у студентів практичних навичок самоосвітньої діяльності у науково-дослідній роботі.

У результаті засвоєння навчальної дисципліни студенти повинні оволодіти взаємопов'язаними спеціальними та загальними *компетентностями*: обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі

розвиненої педагогічної рефлексії; усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації; вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Студентам запропоновано вивчення тематичних модулів: «Теоретичні основи готовності особистості до самоосвіти» та «Науково-дослідна робота майбутніх учителів початкових класів як засіб формування готовності до самоосвіти». Задля формування теоретичних уявлень студентів на означену тематику і в рамках використання таких методів навчання як лекція-диспут, проблемна лекція студентам було запропоновано до обговорення такі запитання та завдання: «У чому полягає роль самоосвіти у формуванні педагогічного професіоналізму?», «Які компоненти структури самоосвіти є найбільш задіяними впродовж професійної діяльності?», «Які механізми формування самоосвітньої активності є найбільш дієвими на етапі навчання у ЗВО»? Для самостійної роботи були визначені завдання: підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація готовності до самоосвіти у професійну компетенцію» та написати твір-есе: «Роль і умови науково-дослідної діяльності вчителя у педагогічній практиці». Також було запропоновано завдання, які мали на меті моделювання педагогічних ситуацій з приведенням прикладів з реального навчального процесу, де б дослідницька діяльність сприяла формуванню самоосвітніх навичок.

Практичні заняття були спрямовані на активізацію критичного мислення та рефлексію студентів. Під час їх проведення застосовувались як традиційні, так й інтерактивні методи навчання, які спонукали майбутніх учителів до активного самопізнання й самоаналізу, до самостійного пошуку інформації, її аналізу й трансформації в практичне застосування. Так, були використані наступні форми та методи роботи: участь у диспуті: «Роль самоосвіти у діловому іміджі сучасного вчителя», проведення мозкового штурму: «Як розвинути позитивну мотивацію до педагогічної діяльності?» та робота над складанням професіограми «вчитель-новатор» з подальшою презентацією.

Однак, розробляючи комплекс заходів, що складає зміст підготовки до самоосвітньої діяльності, ми керувалися перш за все

практичною значущістю набутих студентами знань та вмінь. Адже, вимога сьогодення – проведення досліджень на договірній основі з навчальними закладами, участь у грантах, стипендіальних програмах, написання проєктів тощо. Варто зазначити, що саме успішний досвід виконання науково-дослідних завдань, участь у роботі проблемних груп, презентація результатів на науково-дослідних заходах освітнього закладу спонукають до розвитку мотиваційної складової самоосвіти, сприяючи росту престижу науково-дослідної роботи у педагогічній сфері.

Однією з можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності є моделювання або відтворення умов і ситуацій професійної діяльності в освітньому середовищі; створення таких умов діяльності, які б активізували застосування наявних знань. Логічним було залучення студентів, що мають виражені здібності до творчої й наукової діяльності до виконання пошуково-дослідницьких завдань у рамках роботи в *проблемних групах та під час проходження педагогічної практики*.

Характеризуючи першу форму роботи, зауважимо, що проблемні групи являють собою тимчасовий науковий колектив, що організовується на факультеті закладу вищої освіти для спільної роботи над певною науковою проблемою під керівництвом керівника – наставника. У нашому дослідженні, пошукова робота студентів над конкретною педагогічною проблемою й використання в освітньому процесі завдань, які мають реальний науковий характер, допомагає пов'язати теоретичні знання з практичною роботою в школі й є ефективним засобом розвитку самоосвітньої компетенції майбутніх учителів.

Проблемні групи діяли на постійній основі, заняття відбувались у формі засідань, на яких студенти готували доповіді про результати своїх наукових досліджень, обговорювали виступи, формулювали висновки та розробляли практичні рекомендації щодо впровадження результатів досліджень у педагогічну практику. На нашу думку, організація роботи проблемних груп є одним із ключових елементів створення науково-дослідницького середовища.

Нами в дослідженні зроблено акцент на ролі наукового керівника, яка полягає у формуванні творчої атмосфери, в спонуканні студентів до дискусійних виступів, активного обговорення результатів, тощо. Так, нами було залучено студентів до роботи у проблемних групах з наступними напрямками: «Сучасний учитель в умовах реформування шкільної освіти», «Проблематика і перспективи творчої проєктної діяльності в початковій школі», «Формування у

молодших школярів ключової компетентності – уміння самостійно вчитися», «Сучасний учитель НУШ». Структуру заняття проблемної групи ми визначали згідно вимог до організації проблемного навчання, так було виділено наступні етапи заняття:

1) вступ, на якому керівник проблемної групи має оволодіти увагою студентів і викликати в них інтерес до заняття; з цією метою варто розпочати заняття з певної репліки, цікавого факту, жарту тощо;

2) постановка проблеми, – керівник доводить актуальність проблеми, визначає наявні суперечності й аналізує їх, визначає часткові проблеми, узагальнює їх і таким чином формулюється загальна конкретна проблема; важливо зорієнтувати студентів на її вирішення, звернувшись до їх інтересів і потреб, використавши цікаві факти, висловлювання, різні думки та погляди, втому числі й суперечливі;

3) виділення підпроблем, часткових завдань і запитань – необхідно конкретно й чітко окреслити досліджувані завдання, їх зміст; з цією метою керівник пропонує алгоритм вирішення завдань, доводить його логіку, пропонує певні гіпотези дослідження, його засоби й можливі результати та наслідки розв'язання того чи іншого завдання;

4) аргументація конкретної позиції, підходу, засобів розв'язання проблеми – необхідно показати в порівнянні власні підходи з позицією інших осіб; задля цього необхідним є доказовість суджень, аргументів, використання критичного аналізу й порівняння;

5) узагальнення та висновки – зосередити увагу членів проблемної групи на головній думці, сформулювати резюме досліджуваного; з цією метою необхідним є пошук твердження, що визначає головну думку й ідею проблеми, виявлення найдієвішого аргументу; бачення перспективи дослідження проблеми, її практичного значення.

Отже, студенти під час заняття проблемної групи вчилися: чітко й конкретно формулювати проблему, усвідомлювали її сутність; робити припущення й гіпотези щодо її вирішення з «прокручуванням» різних варіантів розв'язання; аналізувати вирішення, його доцільність, перспективність, практичність тощо. Нами акцентувалась увага на тому, що студенти під час заняття проблемної групи не лише активізують внутрішній дослідницький потенціал, але й розвивають уяву, інтуїцію, увагу, критичне мислення, креативність, що й є необхідним у самоосвітній діяльності.

На заняттях проблемної групи результативними виявились такі прийоми, як: опосередковане формулювання проблеми, проблемне завдання – запитання, суперечлива інформація, подача фактів, які є незрозумілими або суперечливими, порівняльний аналіз наукових понять з життєво-практичними та ін.

Для успішної діяльності проблемних груп дієвими виявились інтерактивні методи навчально-пізнавальної діяльності: метод моделювання педагогічної ситуації, кейс-метод, метод проєктів тощо, а також використання стратегій «Асоціативний куш», «Діаграма Ейлера-Венна» тощо. Так, метод моделювання педагогічної ситуації створює умови, за яких майбутні вчителі початкової школи отримують можливість успішної соціалізації в майбутній професійній діяльності, оскільки розкривають зв'язки педагогічної теорії з практикою, виявляють труднощі і допомагають віднайти шляхи до їх подолання. Студентами були змодельовані наступні ситуації: ситуація-ілюстрація «Самопрезентація вчителя при першій зустрічі в класі», ситуація-вправа «Я-вчитель» на прикладі проведення конкретного уроку, ситуація-проблема «Я– молодий спеціаліст» на прикладі ситуації в педагогічному колективі тощо.

Як нами вже зазначалося вище, одним із змістових компонентів формування самоосвітніх навичок є виконання студентами комплексу науково-дослідних завдань під час проходження педагогічної практики. Ці завдання були спрямовані на вирішення реальних проблем, які доводилось виконувати майбутнім учителям під час проходження педагогічної практики, а саме: збір інформації про учнів та освітнє середовище, проведення експерименту з означеної проблематики; пошук засобів для активізації пізнавальної діяльності учнів, розробка нововведень; оцінка ефективності технологій, методів та прийомів, обраних для вирішення конкретної задачі; аналіз та узагальнення результатів дослідження; підготовка звіту з педагогічної практики, включаючи науково-дослідну роботу.

Саме виконання студентами дослідницько-пошукових завдань є, на нашу думку, одним із елементів сприятливого науково-дослідницького середовища. Для забезпечення підготовки студентів до виконання дослідницько-пошукових завдань, як під час роботи в проблемних групах, так і під час проходження педагогічної практики й презентації результатів досліджень, їх публічного обговорення дієвим і результативним було створення ситуації успіху. Студенти самі вибрали для своїх занять лозунг: «Щоб дійти до мети, треба перш за все йти». Звідси логічними стали дії керівників проблемної

групи, практик: зняття страху й упевненості в досягненні результату, авансування успішного результату, чітка мотивація.

Отже, як висновок, зауважуємо, що вивчення студентами навчального курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи», їх системна діяльність у роботі проблемних груп, чітка організація практичної підготовки в контексті самоосвітньої діяльності забезпечують створення в закладі вищої освіти науково-дослідницького середовища, сприятливого для формування готовності до самоосвіти.

Результатом упровадження й успішної реалізації навчального курсу, залучення студентів до роботи в проблемних груп та впровадження результатів дослідницької діяльності у практику навчального процесу стали усвідомлені самоосвітні знання, вміння осмислювати та аналізувати явища, віднаходити потрібну наукову літературу й методичні джерела, самостійно пізнавати нове, аналізувати педагогічні процеси, працювати над собою з метою самоосвіти та самовиховання.

Презентація студентами-майбутніми вчителями початкової школи одержаних результатів самоосвітньої діяльності перед студентською аудиторією виступала важливим і дієвим чинником мотивації інших студентів до участі в науково-дослідних заходах і в організації самоосвіти. Студенти – майбутні вчителі початкової школи, які вмотивовані до науково-дослідної роботи та самоосвіти й вважають їх важливими напрямками професійної підготовки, плідно й результативно працюючи над собою, спостерігаючи результат своєї діяльності, самоосвітню діяльність визначають як одну із професійних та особистісних цінностей.

ВИСНОВКИ

Отже, як висновок, нами зауважено, що науково-дослідна робота майбутнього вчителя початкової школи є не лише способом отримання наукових результатів, що містять новизну, а, насамперед, ефективним методом формування самоосвітніх навичок. Наукове педагогічне дослідження розглядаємо як процес формування нових педагогічних знань, один із видів пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку. З огляду на низку особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи, обґрунтовано, що самоосвіта у педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його діяльності, важливою компетентністю та складовою

професійної підготовки педагогів початкової школи. Самоосвітня компетенція трактується як важлива складова професійної діяльності, яку доцільно розглядати, з одного боку, як наявність у майбутніх учителів початкової школи розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, – як певну суму знань, умінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу.

У дослідженні науково-дослідна робота розглядається як чинник формування в майбутніх учителів початкової школи самоосвітньої компетенції. Виконання науково-дослідних завдань є стимулюючим фактором до самостійного пошуку нових джерел отримання знань. Саме у процесі науково-дослідної роботи самостійно опановуються теоретичні основи наук та виробляються практичні вміння самоосвітньої діяльності, що дає можливість говорити про початок формування самоосвітньої компетенції у майбутніх педагогів.

Запропоновано практичну реалізацію методичного забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи. Зокрема, розроблено курс навчальної дисципліни «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи», виконання дослідницьких завдань в рамках роботи проблемних груп та під час проходження педагогічної практики.

АНОТАЦІЯ

У науковій праці на основі аналізу теорії та вивчення емпіричного досвіду здійснено узагальнення і практичне розв'язання проблеми формування в майбутніх учителів початкової школи самоосвітніх навичок засобами науково-дослідної роботи. Актуальність теми зумовлена динамічними змінами, що відбуваються в освіті та суспільстві, зокрема, впровадженням в освітній процес Концепції «Нова українська школа» та зміною вимог щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Виявлено стан розроблення досліджуваної проблеми шляхом виокремлення й аналізу таких взаємопов'язаних складових як: самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкової школи, теоретичні та практичні аспекти самоосвіти у контексті професійної підготовки, специфіка та особливості професійної діяльності вчителя початкової школи, формування самоосвітніх навичок засобами науково-дослідної роботи. З огляду на низку особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи, обґрунтовано, що самоосвіта у

педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його діяльності, важливою компетентністю та складовою професійної підготовки педагогів початкової школи. Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні навчально-методичного забезпечення для формування у майбутніх учителів початкової школи самоосвітніх навичок в процесі науково-дослідної роботи, зокрема: спецкурсу «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», системи науково-дослідницьких завдань у рамках педагогічної практики та загальноуніверситетських наукових заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аканов Б., Каразин Н. Основы научных исследований. Алма Ата: Мектеп, 1989. 121 с.
2. Анисимова Н. П. Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования. / Н. П. Анисимова, О. В. Ракитина. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : монография / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 129–130.
3. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. ... канд. філос. наук :17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
4. Васильєва С. О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2007. 32 с.
5. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів. *Рідна школа*. 2012. № 6. с. 58 –62.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
7. Дубасенюк О.А. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць . Житомир: ФОП Левковець, 2014. С. 56–75.
8. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / головн. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Захарченко Є.Ю. Учитель очима учнів: взаємовідносини між учителем і учнем. *Педагогіка*. 1999. № 1. С.60-63.

10. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. Київ: Либідь, 1991. 96 с.

11. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. Чернівці: Чернівцівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260 с.

12. Коновальчук М. В., Обломієва К.В. Роль творчого вчителя у розвитку обдарованості молодшого школяра. *Вісник Чернівцівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2015. № 125. С. 327-330.

13. Короткий термінологічний словник. Психологія та педагогіка. URL: <https://shag.com.ua/psihologiya-ta-pedagogika-korotkij-terminologichnij-slovnik.html?page=2>

14. Кочетов Г.М. Механизмы процесса профессионализации (Концептуальная постановка задачи). Томск : Изд-во Томского ун-та, 1975. 189с.

15. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. Ташкент: ФАН, 1986. 95с.

16. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.

17. Малихін О.В. Потреба як спонукаюча сила професійної самоосвіти майбутніх педагогів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків: ХДПУ, 1997. Вип. 3. С. 164–168.

18. Пехота О. М., Зязюн І. А., Будак В. Д., Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібн. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.

19. Радюк І.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності: посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 146 с.

20. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.

21. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського*. Серія: педагогічні науки. 2010. Вип. 1. С. 36-50.

22. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором школи: Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4. 630 с.

23. Глумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / упоряд. Я. В. Крупський, В. М. Михалевич, Вінниця: ВНТУ, 2010. 72 с.

24. Ушинський К.Д. Рідне слово: Вибр. пед. твори у 2 т. – Київ:Радянська школа, 1983. Т 2. 359 с.

25. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы рационального управления в высшей школе: автореф. дис...канд. пед. наук. Тбилиси, 1989. 23 с.

26. Ярмош Т.П. Проектні технології в процесі вивчення предметів учнями початкових класів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2012. № 2(18). С. 44-48.

Information about the author:

Radiuk Inna Volodymyrivna

Doctor of Philosophy (PhD)

Subject Areas – Educational, Pedagogical Sciences,
Assistant at the Department of Theory and Methods
of Primary Education

Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

КНИГОТВОРЕННЯ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

Чабайовська М. І.

ВСТУП

В умовах реалізації концепції НУШ перед педагогічними закладами вищої освіти ставляться вимоги щодо вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи в цілому та до навчання письма зокрема [1; 9; 16, 44].

У зв'язку з цим уже здійснено корективи Галузевого стандарту підготовки вчителя початкових класів: в освітньо-професійну програму «Початкова освіта» (освітній рівень – бакалавр, галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 013 Початкова освіта) введено навчальну дисципліну «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі» (видозмінена назва – «Методика навчання письма»).

Освітня нормативна програма курсу «Методика навчання письма» передбачає вивчення розділу «Письмо в історичному аспекті», зокрема питання про походження і розвиток писемності на українських землях; роль Кирила і Мефодія в становленні слов'янських азбук; основні форми кириличного письма: устав, напівустав, скоропис, в'язь; сучасний український алфавіт; початки книготворення; історія українського друкарства тощо [13].

Дослідження означеної проблеми стає також актуальною в контексті прийняття Закону України «Про функціонування української мови як державної» (2019 рік) та внесення змін до правопису української мови. Реалізація цього Закону сприятиме розвитку української мови, культури, зокрема і українського книготворення.

Писемність – найголовніша складова частина культури будь-якого народу, один з найбільших винаходів людства. Без писемності немислимий розвиток суспільства. Слово «писемність» має два значення. Перше – це система графічних знаків (букв, ієрогліфів тощо), уживаних для писання в тій чи іншій мові або групі мов. Друге – це сукупність писемних, літературних пам'яток будь-якого народу [15, с. 52].

9 листопада проголошено Днем української писемності та мови Указом Президента України в 1997 році. Свято запроваджено на підтримку ініціативи Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені

Т. Г. Шевченка та з урахуванням важливої ролі української мови в консолідації українського суспільства (Указ № 1241/97 «Про День української писемності та мови»). У цьому документі зазначено: «Установити в Україні День української писемності та мови, який відзначати щорічно 9 листопада в день вшанування пам'яті Преподобного Нестора Літописця» [18]. Цей захід має на меті відродження української культури і духовності, утвердження української мови як єдиної державної мови в Україні.

1. Про рукописне книготворення

Справжнє зацікавлення літературними пам'ятками і церковнослов'янською мовою почалося з добою слов'янського національного відродження (кінець XVIII – початок XIX ст.). У цей час учені Німеччини, Австрії (з усіма слов'янськими країнами, що перебували в її складі), Росії (з більшою частиною України, що була під її пануванням) почали видавати знайдені в монастирях і книгозбірнях пам'ятки з коментарями і словниками, зайнялися дослідженням історії походження і граматики церковнослов'янської мови як джерела інших слов'янських літературних мов. Найбільший внесок у цю справу зробили П. Шафарик, Ф. Челаковський (Чехія); Ян Колар, Я. Йордан, Е. Смоляр (Німеччина); С. Лінде, Й. Лелевель (Польща); Ю. Крижанич (Хорватія); В. Григорович, І. Срезневський, О. Бодяньський (Україна) та багато інших. Наукові дослідження церковнослов'янської мови здійснювали: І. Огієнко, М. Возняк, О. Потебня, С. Грушевський та ін. [3, с. 55].

Цю проблему також вивчали: В. Німчук, Г. Півторак, Ю. Шевельов, А. Майборода, М. Станівський, О. Леута; Л. Біленька-Свистович, І. Кирей, Н. Рибак та ін.

У статті «Про українознавчу функцію змісту дисципліни «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі» нами висвітлено питання впливу літературної діяльності Кирила і Мефодія на розвиток давньоруської книжності. Йдеться про те, що «з іменами солунських просвітильників пов'язується написання цілої низки творів, які відіграли велику роль у християнській просвіті слов'янських народів (у тому числі й наших предків)» [5, с. 136].

«Найперші пам'ятки церковнослов'янської мови, написані самим Кирилом і Мефодієм, до наших часів не збереглися. Вони були знищені після вигнання їх учнів із Моравії. Тому найдавніші з відомих пам'яток належать до X – XI століть» [14, с. 194; 3, с. 40].

Книга – одне з найбільших чудес, створених людиною, яке відкриває нам світ, допомагає поринути в минуле, заглянути в майбутнє.

Шлях розвитку книги був довгим і складним. “Сторінками” найдавніших книжок ставали камені, стіни печер. Згодом люди писали на глиняних табличках. Для виготовлення книжок використовували: дощечки з виїмками, заповненими воском і зробленими з ялівцю (цери), кору дерев, шкіру тварин, бамбук, папірус, шовк.

У Русі-Україні книги писали від руки в монастирях і храмах. Центром освіти і книгописання був Києво-Печерський монастир. Професія переписувача книжок була в пошані. Найчастіше матеріалом для письма була береста (тонка білосніжна кора берези) та пергамент (оброблена шкіра тварин) [17, с. 16].

Наші предки дуже любили і цінували книги. Рукописна книга стала одним із найважливіших факторів розбудови національної свідомості. Про це ми можемо довідатися із літопису «Повість минулих літ».

«Любив Ярослав книги, читав їх часто і вдень, і вночі, і зібрав скорописців багато, і перекладали вони з грецького на слов'янське письмо. Написали книг вони велику силу, ними повчаються віруючі люди й тішаться плодами глибокої мудрості. Начебто один хтось зорав землю, а другий посіяв, а інші жнуть і споживають багату поживу, – так і тут: батько всього цього Володимир, він землю зорав і розпушив її, тобто просвітив християнство. А син його Ярослав засіяв книжними словами, а ми тепер пожинаємо книжну науку. Велика бо користь від навчання книжного» [17, с. 18].

«Велесова книга»

«Велесова книга» – одна з найдавніших пам'яток української писемності, публіцистики, історіографії (час написання – друга половина IX століття). Це – дощечки з давніми письменами. Розмір дощечок, своєрідних книжкових сторінок, 38 на 22 см, товщина – до 1 см, круглі отвори у верхній лівій стороні призначені для з'єднання шкіряними нитками.

Написана так званою «буквицею», варіантом протокириличної писемності. Письмо «Велесової книги» є перехідною формою від складового до буквеного, бо в ньому присутні як знаки на позначення окремих звуків, так і знаки на позначення складів, а також такі, звучання яких у різних положеннях різне; більшість знаків ідентичні знакам «черт» і «різів».

Інша назва пам'ятки – «Дошечки Ізенбека». Донедавна була відома лише вузькому колу мовознавців, які не бажали сприймати її всерйоз і байдуже відмахувалися від нав'язливих запитань про неї. Але з незалежністю України ми, разом з іншими замовчуваними фактами, пізнали й цю пам'ятку нашої історії та духовної культури. Уперше в Україні «Велесова книга» була опублікована професором Олександром Білодідом у часописі «Дніпро» (1990 р., № 4) [8, с. 7].

Найважливіші пам'ятки церковнослов'янської мови

У Русі-Україні в середині IX століття сформувалися передумови для виникнення літератури.

Середина IX століття (доба Аскольда) в історії країни була поворотним моментом. Київська Русь могутньою ходою виходить на історичний кін як одне з найсильніших політичних утворень, достойний контрагент Візантії, Хозарії, Халіфату, не говорячи вже про менші об'єднання типу Болгарії, Угорщини, Моравії тощо, – зазначає Михайло Брайчевський у праці «Походження слов'янської писемності». – Перше, Аскольдове, хрещення 860 року розглядалося як безповоротний акт з усіма його наслідками. Тому в Русі за часів Аскольда було створено церковну організацію – єпархію в ранзі архієпископії або метрополії. Держава почала реалізацію широкої програми заходів на утвердження нової віри – нищення капищ і будівництво церков. Одним із таких заходів було створення канону – переклад біблійних та службових книг на давньоруську мову [5, с. 131-132].

Справді перші книги в Русі, про які нам відомо, належали до християнського канону. Це Євангеліє та Псалтир, «руськими письменами писані», що їх Кирило бачив у Херсонесі Таврійському взимку 860-861 рр. [5, с. 134].

У 860-861 рр. Кирило відбув хозарську місію, для чого мусив здійснити мандрівку до Північної Надчорноморщини. Зиму 860-861 рр. він прожив у Херсонесі Таврійському (нинішній Севастополь). І от, перебуваючи в Криму, він, за твердженням Панонської легенди, «знайшов Євангеліє і Псалтир, руськими письменами писане, і людину, що розмовляла тою мовою, і вів бесіду з нею; и силу річи пріим, своеи бесіди приклади розличнаа письмена, гласна, сьгласнаа, и Богу молитву творя» [8, с. 260].

Інформативне значення цього повідомлення важко переоцінити. Воно засвідчує цілий ряд таких явищ, котрі рішуче суперечать поширеним уявленням. З цього випливає, що:

1) Русь-Україна часів Аскольда (60-ті рр. IX ст.) була християнською країною і вже почала створювати власну церковну літературу;

2) переклади християнських книг на слов'янську (руську) мову були ще до моравської місії Кирила та Мефодія;

3) існував алфавіт, яким були написані ці книги [5, с. 121].

Глаголичні рукописи переважно надходять із Македонії. За всіма ознаками вони є безпосередніми копіями перших перекладів, тому що зберігають їх мовні особливості: зокрема, більш архаїчний характер мови порівняно з кириличними пам'ятками й велику кількість неперекладених грецьких слів. Перелічимо найважливіші глаголичні пам'ятки, серед яких – пам'ятки часів Русі-України [3, с. 41-42]:

– **Преславські настінні написи** (839-927) – найдавніші пам'ятки глаголичного письма. Вони були видані в Софії 1961 року І. Готевим. Преславські написи, а також підпис Григорія (на грецькій грамоті 982 року) – єдині точно датовані глаголичні пам'ятки.

– **Київські листки**. Збереглося 7 сторінок тексту, який написаний у 10 ст. і вважається однією з найнайдавніших глаголичних пам'яток. Назва пам'ятки пов'язана з Київською духовною академією, де вона була знайдена в 1874 році І. І. Срезневським, видана в 1900 році у Відні В. Ягичем. Київські листки – це уривок з католицької меси, звідси друга їх назва – Київський міссал. Існує версія, що ця пам'ятка моравського походження.

– **Синайський псалтир**. За змістом і особливостями мови його відносять до кирило-мефодіївської епохи. Зберігається в монастирі Святої Катерини на горі Синай у Єгипті. Рукопис налічує 177 сторінок. Пам'ятка видана С. Север'яновим у Петербурзі в 1922 році, перевидана у 1954 році в Граці.

До глаголичних пам'яток також відносять: **Зографське Євангеліє, Марійське Євангеліє, Ассеманієве (Ватиканське) Євангеліє, Боянське Євангеліє, Збірник Клоца, Синайський требник (Молитвослов), Рильські листки, Охридські листки** та ін.

Кириличні пам'ятки

Кириличні пам'ятки – це рукописи та написи (графіті) на могильних плитах і стінах церков. До найдавніших пам'яток належать:

– **Новгородський ко́декс (Новгородський псалтир)** – найстародавніша книга Русі, яка була знайдена в 2000 році. Складається із липових дощечок із чотирма воцаними сторінками. Пам'ятка на кілька десятиліть старша від Остромирового Євангелія, яке

вважалося найстародавнішою книгою Русі. Радіовуглецевий аналіз воску, зроблений в Упсальському університеті (Швеція), показав, що з вірогідністю 84% його вік становить 1015 рік \pm 35 років [19].

– **Реймське Євангеліє** (поч. XI ст.). Цю книгу привезла із собою до Франції дочка Ярослава Мудрого Анна – дружина французького короля Генріха I – разом з багатим посагом, високою християнською мораллю та вищою, ніж у Європі тих часів, культурою 1049 або 1051 року (щодо дати їх шлюбу у вчених немає єдиної думки). Анна була письменною, на відміну від свого чоловіка французького короля Генріха I. На багатьох державних документах Франції збереглися її підписи – найдавніші зразки слов'янського письма. Французькі королі аж до 1825 року під час коронації присягали на цьому Євангелії. Зараз зберігається в Національній бібліотеці в Парижі.

– **Остромирове Євангеліє** (1056-1057) – одна з найвидатніших пам'яток старослов'янського письменства в давньоруській редакції. Книга переписана із староболгарського оригіналу в Києві дияконом Григорієм для новгородського посадника Остромира і складає 294 сторінки якісного пергаменту, які дійшли до нас у дуже доброму стані й гарно оформлені. Зберігається в бібліотеці імені Салтикова-Щедрина в Петербурзі.

– **Пересопницьке Євангеліє**. Видатна пам'ятка українського відродження XVI ст. (1561 р.). Рукопис має 960 сторінок. Написане Євангеліє в Пересопницькому монастирі (тепер Рівненська обл.) на пергаменті правильним уставом, великими каліграфічними літерами з дотриманням товстих і волосних ліній. Дослідники відзначають орнаментальність цього почерку й різноманітність накреслення літер. Основний мотив орнаменту – рослинний: пагони зі спірально закрученими листками й квітами лотоса, ірису та інших рослин. По кутах – амури. У рукописі дуже багато заставок із традиційним для слов'ян плетивом. Палітурки дубові, колись були обтягнені зеленим оксамитом.

Після проголошення України незалежною державою раз на чотири роки новообраний Президент присягає на вірність народові України, тримаючи правицю на Пересопницькому Євангелії. Поряд із цією духовною святинею кладуть Акт проголошення незалежності й Конституцію України. Відрадно, що зараз в Україні зроблено кілька копій цієї пам'ятки, яку можна придбати в книжкових магазинах для власної бібліотеки.

З погляду сучасності Пересопницьке Євангеліє – неоціненна пам'ятка історії українського народу, його мови, яка чекає нових дослідників [15, с. 78-79].

Пам'ятки української редакції

До пам'яток української редакції належать **перекладна і оригінальна література**, а також **літописи**.

У Київській Русі книжки, які прийшли з південнослов'янських земель, написані давньоцерковнослов'янською мовою, – переписувалися; грецькі ж – перекладалися. Як стверджує в «Історії української літератури» академік Михайло Возняк, перекладна література користувалася більшою популярністю, ніж оригінальна й переписна. Але розуміння самого перекладу дуже відрізняється від сучасного. Перекладач міг змінювати твір відповідно до своїх уподобань. До перекладачів належали не лише ченці, священники, єпископи, але й князі та княгині. За свідченням літописця, князь Ярослав Мудрий зібрав багато писарів і з ними перекладав книжки з грецької на слов'янську [3, с. 50 – 51].

Перекладна література

До перекладної літератури належать найбільш вагомі та найстаріші два **«Збірники Святослава»**, переписані в 1073 і 1076 роках для чернігівського князя Святослава. Вони містили: фрагменти Святого Письма, деякі історичні відомості. Збірник 1073 року зберігається в Московській патріаршій бібліотеці, а збірник 1076 року – у Публічній бібліотеці в Петербурзі. Давніший збірник оздоблений чудовими мініатюрами, на одній з яких зображено князя Святослава з позолоченою книгою в руках. Збірник 1076 року простіший і за мовою, і за змістом. Складається зі статей повчально-релігійного змісту.

Оригінальна література

Хоча перекладних творів у XI – XII ст. у Русі було багато, проте важливе місце належить пам'яткам українського письменства. До нашого часу не дійшли пам'ятки оригінальної літератури з X ст.; з XI ст. дійшло близько 30 рукописів, а з XII ст. – близько 65-ти. Через татарський погром ці твори збереглися лише в копіях XV–XVI ст. [3, с. 52].

«Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона. Твір першого Київського митрополита-українця. За жанром це панегірик – похвальне слово київським князям Володимирі Святославовичу і його сину Ярославу Мудрому.

«Повчання дітям» Володимира Мономаха – це заповіт-повчання батька своїм дітям. Повчання складається з 3 частин: частина – релігійні правила, II – звернення до дітей, а III – життєпис самого автора.

Подаємо уривок з першої частини: «Велика розумом людина, та не може осягнути вона усіх чудес землі. Дивіться, як усе мудро

влаштовано в світі: як небо влаштовано, або як сонце, або як місяць, або як зірки, і тьма, і світло, і земля як на водах покладена. Господи, завдяки волі твоїй!

А ось цитата з II частини: «Ніколи не майте гордошів у своєму серці і в розумі, а кажіть: сьогодні живий, а завтра помру; смертні ми. Старих шануйте, як батька, а молодих, яко братів.

Найбільше шануйте гостя, звідки б він до вас не прийшов: простий чи знатний, чи посол; якщо не можете пошанувати його дарунком, то пригостіть їжею і питвом, бо він, мандруючи далі, прославить вас у всіх землях доброю чи злою людиною. Хворого навідайте, покійника проведіть в останню дорогу, бо всі ми смертні. Не промініть ніколи людину, не привітавши її, і добре слово їй мовте» [11].

Але про жоден твір давньої української літератури не написано стільки, як про «Слово о полку Ігоревім». Пам'ятка знайдена в Спаському монастирі Ярославля в списку XV ст. На щастя, рукопис тут же скопіювали, бо оригінал згорів 1812 року в пожежі в Москві. Це єдиний твір такого жанру серед давніх пам'яток. Дата його написання – 1187 рік, як приблизно називають учені. За своєю красою, самобутністю й впливом на всю українську (і не лише) літературу «Слово» не має собі рівних.

Літописи

Разом із церковною літературою в Русі у середині IX ст. почала формуватися й література світська. Зокрема, саме на цей час припадають початки літописання, що становить собою унікальне явище в історії світового письменства. Жодна інша країна Європи (за винятком Візантії) не має такої багатой і розвиненої історіографії. Літописання утвердилося з того часу, коли Київ став столицею великої держави, тобто, з другої половини IX ст. Активна зовнішня політика, сміливі походи, організовані Аскольдом, корінні зміни в сфері духовного життя – все це вимагало з одного боку ідеологічного обґрунтування, а з другого – фіксації для пам'яті наступних поколінь.

Відкриття «Літопису Аскольда» вважається одним з найвидатніших досягнень історичної науки нашого часу [4]. У 1964 р. Б. О. Рибаківу пощастило виявити в тексті Никонівського літопису (обширна компіляція XVI ст., у якій використано величезну кількість давніх джерел, у тому числі таких, які не були відомі раніше, низку уривків, які він вважав фрагментами хроніки, започаткованої близько 865-866 рр., тобто, за часів правління Аскольда. Реконструйований текст у перекладі на сучасну

українську літературну мову опублікований 1988 року в журналі «Київ» (№ 2).

Найбільша збірка літописів, яка дійшла до нас у п'яти списках, починаючи з XVI ст., – **«Іпатіївський літопис»**. Найдревнішу частину літопису, яка розповідає про події до 1113 року, опрацював чернець Нестор і дав їй назву **«Повість минулих літ, звідки пішла Руська земля»**.

У XII ст. у Києві постав **«Київський літопис»**, який становить другу частину Іпатіївського збірника. До нього ввійшло багато різних уривків з інших літописів. Описує події до 1200 року – боротьбу Русі з половцями, міжусобні війни. Тут вперше з'явилося слово «Україна» на позначення території, заселеної українцями (1187 рік).

Галицько-Волинський літопис – третя частина Іпатіївського збірника. Головне джерело вивчення історії західноукраїнських земель. Як і попередні частини «Іпатіївського літопису», містить заклик до єдності й припинення міжусобиць.

До «Іпатіївського літопису» входив також **Чернігівський літописний звід**, запозичення з якого знаходимо у творах XII ст. [3, с. 54].

Книги в Русі писалися півуставом, а іноді й уставом. Скоропис застосовувався дуже рідко. У рукописах до 18 століття переважало злите письмо для економії місця, бо пергамент був дорогий. І лише з виникненням книгодрукування з'являється окреме написання слів. «Роздільне письмо вперше застосував Іван Федоров спочатку в Апостолі (1564), а згодом і в Букварі (1574)» [10, с. 54]. Стародавні літописці використовували також такий вид старовинного письма як в'язь у заголовках рукописів, фресках та виробих із металу для декорації та економії місця.

2. Становлення українського рукописного шрифту

Питання виникнення та розвитку письма, зокрема й на українських землях, його значення в житті людства вивчали лінгвісти й методисти: С. П. Бевзенко, С. О. Висоцький, О. І. Леута, В. В. Німчук, І. І. Огієнко, Г. П. Півторак, О. Д. Пономарів, В. М. Русанівський, І. І. Срезневський, О. О. Шахматов, Ю. В. Шевельов, І. П. Юшук; Л. В. Біленька-Свистович, І. Ф. Кирей, О. М. Палійчук, В. А. Трунова та ін.

Вивчення означеної проблеми стало особливо актуальним в плані відзначення 1150-ліття слов'янської азбуки. У зв'язку з цією подією в пресі з'явилося ряд публікацій, як-от: В. Хазарін «Херсонес – недооцінена батьківщина...» [30], П. Кралюк «Слов'янській писемності – 1150 років...» [23], В. Рижков «Загадка абетки Кирила і

Мефодія: кирилиця або глаголиця?» [27], Л. Белей «Кирило і Мефодій: закарпатський аспект» [21], С. Федака «Поширення на Закарпатті кирило-мефодіївського хрещення можна вважати достовірним» [29] та ін.

У нашій статті «Про українознавчу функцію змісту дисципліни «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі» висвітлено окремі аспекти проблеми розвитку писемності на українських землях – письмо трипільців, роль Кирила і Мефодія у становленні слов'янської азбуки тощо [31, с. 195].

Поняття шрифту, його види, графічні форми букв, загалом історію української графіки досліджували такі зарубіжні та українські вчені-мистецтвознавці й художники-графіки: Карл Фаулман, Альберт Капр, Еміль Рудер, Абрам Шіцгал; Г. І. Нарбут, А. О. В'юник, А. В. Чебикін, В. Я. Чебанік, В. С. Мітченко та ін.

Термін «шрифт» має такі значення: 1. Повний комплект друкарських літер певного типу й малюнка, необхідний для набору якого-небудь тексту; сукупність рельєфних літер, цифр, розділових знаків у друкарській машинці // Відбитки друкарських літер на папері. 2. Графічна форма літер при писанні, характер малюнка написаних літер [22, с. 1631].

На думку професора Василя Яковича Чебаніка, відомого українського каліграфа та книжкового графіка, «шрифт – це візуальне зображення мови символами, які пластично співпадають з особливостями мовної мелодії і, як органічне ціле з мовою, живляться одним корінням з глибини історії» [26, с. 116].

Шрифт нас оточує скрізь: **друкований і рукописний**. Букви – це не тільки знаки на позначення звуків, у них закодована історія й культура будь-якого народу. Літери заповнили простір держави. Ми іноді цього просто не помічаємо, бо звикли. Але якщо попадаємо в чужу країну, то зразу нам в очі кидаються виконані іншим шрифтом тексти газет, журналів, книжок, а також написи на вивісках, вітринах, рекламній продукції тощо.

Шрифт рукописний – це графічна форма написаних букв. Під рукописними шрифтами ми розуміємо написи, зроблені яким-небудь інструментом на певному матеріалі. Набірний шрифт (комп'ютерний, фотонабірний) використовується для різних видань, а рукописний більш індивідуальний. Однією з принципових відмінностей рукописного шрифту від набірної є те, що під час письма відбувається з'єднання букв у слово, а в процесі друкування головним елементом напису є літера (ми можемо регулювати тільки відстань між буквами). Залежно від техніки виконання рукописні

шрифти можна поділити на **каліграфічні, мальовані**, а також створені в графічній техніці (офорт, літографія, лінорит, ксилографія) [26, с. 6]. Каліграфічні шрифти зображують за допомогою тільки одного інструмента (наприклад, пера, ручки тощо). Мальований шрифт – це шрифт, написаний кількома інструментами: тонким пером і пензлем, часто з допомогою лінійки, кутника, кальки та ін. Предметом вивчення курсу «Методика навчання письма» є рукописний каліграфічний шрифт.

«Сукупність усіх літер певної писемності, розміщених у встановленому порядку», називають абеткою (від українських букв «а» і «бе»); азбукою (від двох старослов'янських букв «азъ» і «букъ»); алфавітом (від перших двох букв грецького алфавіту «альфа» і «віта») [24, с. 10].

У вчених зараз не виникає сумнівів у тому, що **кирилична азбука стала основою сучасної української, російської, білоруської, болгарської, сербської та македонської писемності**. Старослов'янським алфавітом (кирилицею) після занепаду Русі-України тривалий період користувалися всі східні слов'яни.

З часом азбука вдосконалювалася – змінювалися кількість і форми літер. У написанні кирилиці виділяють такі форми письма, як **устав, напівустав, скоропис, в'язь**.

Найдавнішою формою письма був **устав** (X–XIV ст.). Цей шрифт характеризується великими й прямолінійними буквами, які писалися перпендикулярно до рядка, кожна літера стояла окремо, не сполучаючись із сусідніми, заставки й кінцівки розмальовувалися красивими візерунками.

**ШЪЛЪКЪСНПОГОУ
БНТЪНАСЪ БЪ
МЪТАКЪТОКЪСН**

Рис. 1. Зразок уставу

З XIV ст., у зв'язку з широким застосуванням письма в побутових потребах, повільне уставне письмо починає змінюватися формами швидшого і простішого письма, яке називається **напівуставом**. У цьому письмі букви менші за розміром і заокругленіші, замість прямих ліній уставу з'являються ламані, втрачається правильність кутів, уживається більше скорочень. Із виникненням

книгодрукування в 15-16 століттях друкарський шрифт був зроблений за зразками напівуставу.

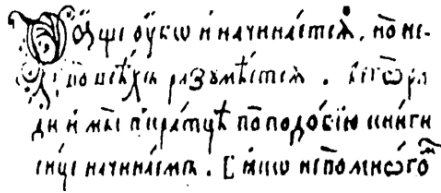


Рис. 2. Зразок напівуставу

З прискореним розвитком суспільства й розширенням ділових зв'язків між людьми виникає невідкладна потреба в ще простішому й швидшому типі письма. Так з'являється десь у XVI-XVII ст. нова його форма – *скоропис*. Літери писалися заокруглено та зв'язно, окремі виносилися над рядком. Скоропис застосовувався в приватному листуванні, для ділових паперів і документів, книги ж писалися півуставом, а іноді й уставом.

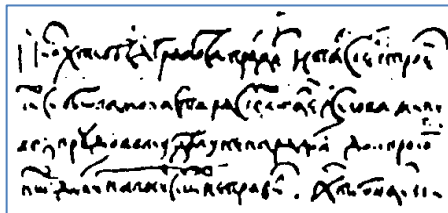


Рис. 3. Зразок скоропису

Стародавні літописці наприкінці XIV почали використовувати *в'язь*. В'язь – 1) вид старовинного письма, у якому окремі літери й слова зливаються в суцільний орнамент; 2) злиття двох чи кількох літер в один знак чи групу знаків, напр., у арабському письмі [24, с. 67]. Такий тип письма найчастіше застосовували в заголовках рукописів, у фресках та виробках із металу з декоративною метою та економією місця й фарби. Найчастіше в'язь виконувалася кіновар'ю. Розглядаючи різного роду зразки в'язі, можна зробити висновок, що тут головні букви високі й вузькі, причому займають увесь рядок, інші, менші за них, або приєднані до них, або вставлені у вільні проміжки.



Рис. 4. Зразок в'язі

У рукописній книзі провідне значення мав устав та напівустав. Скоропис використовувався дуже рідко. Устав і напівустав давали можливість зробити красиву, ритмічно насичену сторінку. Як правило, текст писали у два кольори: чорним і червоним. Червоним – перші рядки, звідси вираз «червоний рядок», а також окремі слова або речення, на які читач повинен був звернути особливу увагу. У рукописах великого формату текст компонувався у два стовпчики. У книжках малого розміру на кінцевих сторінках за наявності вільного місця текст закінчувався фігурним трикутником.

Для прикрасення українських рукописних книг наші дуже давні митці використовували *буквиці* та *заставки* (орнамент). Буквиця (від лат. *initium* – початок) – це заголовна літера, яка часто мала складне зображення, вживалася на початку розділів, абзаців, пісень із метою поділу тексту на окремі частини. У посібнику професора Дмитра Степовика «Українська християнська абетка» для ілюстрування видання підібрано репродукції всіх літер-буквиць. Багатоколірні заставки й буквиці, за словами автора, – це «шедеври давньої української спадщини» [28, с. 2].

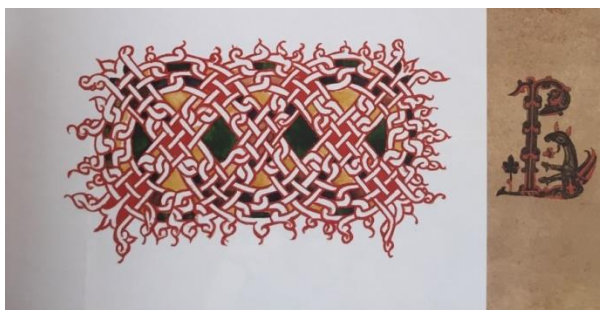


Рис. 5. Зразок заставки та буквиці

На початку XVIII ст. (1708 р.) Петром I була проведена реформа графіки (азбуки). Внаслідок цієї реформи стали використовувати *громадянське письмо*, так званий *громадянський шрифт*, або «*громаданку*». Цей шрифт розроблявся за участю й українських учених. Старе ж письмо зберігалось лише в церковному вжитку.

«Громаданка» становила новий шрифт, у якому були замінені самі накреслення букв: вони заокруглюються, малюнок їх спрощується. Деяких змін зазнав і алфавіт. Із азбуки, зокрема, були вилучені зайві літери: «юси» (великий і малий), «фіта», «ксі», «псі», «іжиця», «омега» тощо. Натомість було закріплено вживання букв **ю** та **я**. Поступово «громадянський шрифт» набув сучасного вигляду. Протягом XIX ст. до нього було введено букви **і** (1818), **є** (1837), **ї** (1873); буквосполучення **йо**, **ьо** (1837) тощо. З часом вийшли з ужитку букви **ѣ**, **ѡ**, **Ѣ**, **ѣ**, **Ѥ**, **ѥ** як такі, що не відбивали особливостей української фонетики [32, с. 91].

З деякими незначними змінами цей алфавіт використовується в сучасному українському, російському і білоруському письмі. Сучасне ручне письмо з пов'язаними буквами називають **курсивом**.

Отже, українська абетка до 1710 року, тобто до введення «громадянського шрифту» внаслідок реформи Петра I, мала іншу форму. «Громадянський шрифт», на думку відомого українського каліграфа, художника-графіка, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка, професора Василя Чебанника, є таким собі спрощеним «гібридом» кирилиці та латинки; як самостійна держава – Україна повинна володіти всіма символами державності і, перш за все, державною мовою з відповідною цій мові графічною абеткою (із матеріалів IX Міжнародного фестивалю «Книжковий арсенал», Київ, 22-26 травня 2019 року).

В. Я. Чебанник поставив собі за мету повернути графіку літер справжньої допетровської кирилиці, віднайшовши в архівах українську абетку, на основі якої **створив сучасний шрифт «Рутенія»** (Рутенія – назва українських земель Русі в історичних джерелах, написаних латиною XIII-XIX століттях, яку ніколи не вживали по відношенню до Московії або Росії).

РУТЕНІА
АБВГДЕЄЖЗИК
ЛМНОПРСТУФ
ХЦЧШЩЬЮА

Рис. 6. Шрифт «Рутенія» (фрагмент)

Повернення до своїх джерел, тобто, до первозданного кириличного письма, було б найоптимальнішим, компромісним рішенням між прихильниками переходу на латинський шрифт та прихильниками чинної абетки. У контексті нового Закону України «Про функціонування української мови як державної» це питання потребує детального обговорення в суспільстві.

Шрифти Василя Яковича використовуються вже сьогодні у вівісках, документах, офіційних назвах, зокрема Національною академією мистецтв України, Києво-Могилянською академією та ін.

3. 3 історії українського книгодрукування

Становлення української писемності, зокрема книгодрукування, досліджували українські вчені Є. Безродний, М. Брайчевський, О. Губко, Я. Запаско, І. Крип'якевич, М. Кубанська-Попова, М. Марченко, О. Мацюк, І. Огієнко, П. Плющ, М. Савка, о. Климентій Василь Стасів, Г. Сургай, М. Тимошик, Д. Чижевський та ін.

Питання виникнення і розвитку українського друкованого слова в контексті поширення друкарства в слов'янських народів вивчали такі відомі у західному світі дослідники, як Є. Бандтке, Д. Зубрицький та ін.

В умовах розбудови Української держави іде переосмислення багатьох суспільних явищ, фактів історії та культури. Українське друкарство – складова української культури.

Проблема з'ясування походження друкованого слова кожного народу має принципове значення, оскільки йдеться про стан розвитку культури цього народу, освіти, його роль у загальноцивілізаційному поступі [36, с. 12].

Про історію книгодрукування на українських землях перш за все можна дізнатися з наукової праці Івана Огієнка (митрополита Іларіона) «Історія українського друкарства» [36].

Ця книга більше шести десятиліть була заборонена. «Які ж принципові положення цього дослідження викликали заперечення в нашій офіційній науці? Передусім, йдеться про обрану й науково обґрунтовану І. Огієнком концепцію виникнення і розвитку українського друкованого слова як складової української культури. Особливість її в тому, що автор із самого початку поставив під сумнів домінуючі до цього у вітчизняній науці твердження щодо підпорядкованості українського друкарства російському, а також діюче донедавна датування початків і подальших етапів розвитку книгодрукування для українців», – зауважує професор, письменник Микола Тимошик [36, с. 12].

Протягом останніх 75 років українські науковці змушені були повторювати в різних варіантах єдиний постулат і щодо виникнення українського друкованого слова: після заснування друкарні в Росії в 1564 році (рік виходу Апостола в Москві) перший російський друкар Іван Федоров через десять років, прибувши через Білорусь в Україну, до Львова, засновує там друкарню і 1574 року видає Апостол. Ця дата донедавна і вважалася початком заснування українського друкарства.

Іван Огієнко доводить, що **друкарство в Україну прийшло не зі Сходу, а з Заходу**, до того ж задовго до виходу в Москві 1564 року першої датованої друкованої книги – Апостола Івана Федорова [36, с. 13].

Детально вивчивши історію нашого друкарства, учений констатує, що стан книгодрукування «давав нам тоді повну змогу не тільки займати почесне місце серед цілого слов'янського світу, але й дорівнюватися технікою своїх видань культурним народам Європи» [36, с. 30].

«Розпочавшись в Німеччині, друкарство надзвичайно швидко ширилося на всі сторони, але рух поширення його на периферії все зменшувався в міру віддалення від Німеччини. Перша друкована книжка Європи з'явилася в Майнці, у друкарні Гутенберга, 1450 року. Дальше поширення друкарства по Європі видно з цієї таблички початків друкарства:

Італія – 1464 р.	Іспанія – 1474 р.
Венеція (не слов.) – 1469 р.	Флоренція – 1477 р.
Мілан – 1469 р.	Лондон – 1480 р.
Нюрнберг – 1470 р.	Данія – 1482 р.
Париж – 1470 р.	Португалія – 1484 р.
Сицилія – 1472 р.	Відень – 1492 р.
Голландія – 1473 р.	Америка Північна – 1638 р.

Звичайно, із слов'янських народів найскоріше прийшло друкарство до тих, що найближче стикалися з німцями. Це були чехи, і вони перші розпочали слов'янське друкарство, ще року 1478. І чим далі на схід, тим пізніше пробивалося друкарство; головним чином серед слов'ян ширилося друкарство вже з початком XVI віку. Ось ця табличка покаже нам поширення друкарства серед слов'янського світу:

чехи 1478 р.	білоруси 1517 р.
українці 1491 р.	серби 1553 р.
чорногорці 1493 р.	росіяни 1564 р.
поляки кін. XV в.	болгари 1641 р.

Як бачимо, після чехів українці займають друге місце серед цілого слов'янського світу по запровадженню в себе друкарства» [36, с. 30-31].

Іванові Огієнку, на жаль, на той час не було відомо, що у Львові перша друкарня існувала вже в середині XV ст. Збереглися документи, що в 1460 році львівський громадянин Степан Дропан для матеріальної підтримки подарував монастирю святого Онуфрія свою власну друкарню.

У Центральному державному історичному архіві України у Львові містяться два документи, які однозначно вказують на існування друкарні ще до 1460 року [36, с. 17].

Дослідник О. Мацюк на підставі цих документів стверджує, що **1460 рік є роком існування друкарні у Львові, а Степан Дропан – «зачинатель українського друкарства».**

Ученому вдалося відшукати інвентар книг Словітського монастиря, куди ввійшли й книги почаївського, київського та львівського друку першої половини XV ст., тобто дофедорівські [35, с. 47].

Відомий дослідник у царині історії української книги Яким Запаско пише: «Звичайно, така рання поява друкарства в Україні, зокрема у Львові, дещо несподівана, адже друкарня Степана Дропана буде **другою в Європі** після гутенбергівської» [34, с. 60].

Отже, нині маємо свого **оберега національної книги – Степана Дропана, який відкрив у столиці Галичини першу українську друкарню ще за 112 років до прибуття з Москви у Львів Івана Федорова, тобто українське друкарство давніше від російського більше, ніж на століття.**

Ніяк не применшуючи ролі Івана Федоро'вича (Федорова) в розвитку книговидавничої справи, Іван Огієнко однак вважав його не засновником книгодрукування в Україні, а **фундатором постійного друкарства на українських землях** [36, с. 13]. Іван Федоров «відновив занедбане книгодрукування», про що написано на його могильній плиті, а також у післямові до львівського Апостола. Ці факти свідчать, що задовго до Федоровича у Львові вже існувала друкарня, але була в занедбаному стані.

Відомий польський дослідник Єжи Бандтке, аналізуючи у своєму дослідженні «Історія друкарень у Королівстві Польському і великому Князівстві Литовському і в краях закордонних, де польські справи творилися» зародження друкарської справи у Львові, також стверджує: «Іван Федоров не заложив, а обновили тут друкарню руську року 1573» [41].

У багатьох історичних джерелах згадується, що саме в монастирі святого Онуфрія у Львові була найдавніша українська релігійна

друкарня ще з XV ст., у якій трудилися отці василіяни, зокрема Мина й Панфутій, а також бібліотека, архів і невеликий музей. У деяких історичних дослідженнях є свідчення, що василіяни мали навіть не одну, а дві друкарні перед Іваном Федоровим у Львові [38, с. 32-33].

Існують припущення, що Іван Федоров походив з Білорусії, з села Пiткови́чi. Здобув ступiнь бакалавра Ягеллонського унiверситету в Кракові (Польща). В архiвах Краківського унiверситету було знайдено в 1969 році документ, що ступеня бакалавра в Кракові був удостоєний Іван Федоров Москвитин.

Працював він разом із білорусом Петром Мстиславцем у Москві. Але переписувачі книг спалили їхню типографію, звинувативши майстрів у ересі, яку вони нібито вносять у свої книги. А насправді книгодрукування віднімало в них хліб.

Звіди дякон Іван Федоров та Петро Мстиславець утекли в Литву. Пізніше вони працювали в Заблудові у маєтку литовського гетьмана Ходкевича, де випустили Євангеліє в 1569 році та Псалтир із Часословом у 1570 році.

У Заблудові Іван Федоров змінив своє московське прізвище на Федоро́вич. Найменування Федоров – за іменем батька – свідчить про те, що він не належав до знатної родини. У Московії так називали людей не іменитих, бо лише знатним дозволялося вживати форми на -ич. У Білорусі та Україні таких обмежень не існувало, і друкар називав себе «Іваном Федоровичем», додаючи до цього пояснення «з Москви», або «москвитин» [43].

Десь у кінці 1572 року Іван Федоров переїхав до Львова, де він надрукував у 1574 році Апостол.

Друкар Іван Федорович, людина всебічно обдарована, був інженером-винахідником, удосконалював шрифти, друкарський верстат тощо. Він добре знав традиції давньоруської книги, оскільки після приїзду в Україну швидко зумів на основі багатой української народної орнаментики та кращих взірців тогочасного західноєвропейського книжкового мистецтва витворити свій стиль книжкової графіки, який був взірцем для наступних поколінь майстрів.

Того самого 1574 року Іван Федорович у Львові, на замовлення українських міщан, видав один із найвидатніших своїх творів – **Буквар**, що був першою спробою створення навчального посібника з граматики старослов'янської мови в історії української науки « [40, с. 32].

За словами професора Є. Безродного, «це був перший друкований підручник у цілому слов'янському світі». Нині знаходиться в бібліотеці Гарвардського університету в США.

Слід також мати на увазі, що в США, зокрема у Нью-Йоркській публічній бібліотеці, розміщені такі цінні й рідкісні скарби українських першодруків, як «Тріод» Швайпольта Фіоля, надрукований у Кракові в 1491 році. Там є також рідкісні друківані праці Івана Федорова Апостол (1564 і 1574 pp.), Острозька Біблія (1584 p.).

В Єпархіальному музеї в Едмонтоні (Канада) знаходяться праці Івана Федорова: львівський Апостол, Острозька Біблія, українські рукописи XV ст. та ін. Варто б ще видати бібліографічний показник наших першодруків з метою полегшення праці дослідникам української старовини, – зауважує професор Євген Безродний [33].

Відомо, що Іван Федорович помер у Львові 5 грудня 1583 року. 18 грудня 2014 року відбулося перепоховання його останків разом із сином з приміщення Музею мистецтва давньої української книги Львівської національної галереї мистецтв до храму монастиря святого Онуфрія у Львові. Заховали їх у тій же ніші стіни, де на них натрапили в 70-х роках минулого століття в храмі Онуфріївського василіяньського монастиря під час археологічних досліджень. На церемонії владика Ігор, митрополит львівський, зазначив: «Іван Федорович – це давній діяч східнослов'янської культури. Один із перших східнослов'янських типографів... Він відновив у монастирі святого Онуфрія друкування книг» [37, с. 30].

У XVI ст. на українських землях було кілька осередків книгодрукування, а в першій половині XVII ст. уже працював цілий ряд друкарень у багатьох містах та при монастирях, кожна з яких зробила свій внесок у розповсюдження книжкової справи та літератури в цілому.

Після львівської постала друкарня в Києві. У 1615 році архімандрит Єлисей Плетенецький заснував друкарню у Києво-Печерській лаврі, а також першу в Центральній Україні паперову фабрику. У Кременці (сучасна Тернопільщина) діяла друкарня, що випустила в 1638 році «Граматику слов'янську» Мелетія Смотрицького, що систематизувала церковнослов'янську мову. У 1639-1667 pp. у Львові, крім братської, працювала друкарня Михайла Сльози, де було випущено 42 книги. Книги друкували в Умані, Почаєві, Чернігові... Справу Івана Федоровича продовжили його учні – син Іван, друкар Гринь Іванович із Заблудова, Сачко Сенькович Сідляр, Сенько Корунка та ін.

У кінці XVII ст., на час приєднання України до Московії, в Україні існувало двадцять друкарень, а в Московії – одна.

«Давня Україна, запровадивши в себе друкарство, хутко переконалася у великій освітній силі його. Цікаво підкреслити, що з українських друкарень виходили книжки не тільки богослужбові, але багато книжок і світського змісту, і при тому різними мовами – церковнослов'янською, польською та латинською, чим українське друкарство так відрізняється, скажімо, від друкарства московського, де друкувалися книжки переважно церковні» [36, с. 32].

Навіть тоді, коли друкування книг остаточно, здавалося б, мусило витіснити переписування, але книги переписувалися й списані ходили по руках. Остаточно друкування книг витіснило переписування в Україні лише у другій половині XIX ст. [42].

Фундаментальні Огієнкові дослідження з історії українського друкарства представили цивілізованому світові у всій її повноті «силу та вагу нашої давньої культури», що найвиразніше проявилася саме в друкарській справі.

Результати цих досліджень виявили високий технічний стан давніх українських друкарень, які випускали книги, що за художнім, змістовим рівнем не поступалися кращим взірцям друкарської справи західноєвропейських країн [36, с. 26].

ВИСНОВКИ

Матеріали про творення рукописних книг в Русі-Україні; основні форми кириличного письма – устав, напівустав, скоропис, в'язь, буквиці як заголовні літери; український рукописний шрифт, зокрема шрифт «Рутенія»; про книгодрукування на українських землях пропонуємо застосовувати в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти під час вивчення курсу «Методика навчання письма» або окремого розділу «Методика навчання письма» навчальної дисципліни «Методика навчання української мови та літератури», а також у початковій школі.

Вивчення в розділі/модулі «Письмо в історичному аспекті» тем «Початки книжності в Русі-Україні» та «Українське книгодрукування» поглибить знання студентів про книготворення на українських землях, сприятиме формуванню їх національно-культурної ідентичності. Ці матеріали можна використовувати як на лекціях, практичних і семінарських заняттях, для самостійної та індивідуальної роботи (написання рефератів тощо), так і в науковій роботі студентських гуртків та проблемних груп.

Інформація пригодиться також учителям початкових класів для уроків української мови, літературного читання, українознавства (предмета за вибором) та позакласної роботи з молодшими

школярами в процесі відзначення таких свят, як День української писемності та мови (9 листопада), Міжнародний день книгодарування (14 лютого), Міжнародний день дитячої книги (2 квітня) та День слов'янської писемності та культури (24 травня).

Пропонуємо долучати здобувачів освіти до таких заходів:

– залишити свою цікаву книгу в класній бібліотеці, щоб її прочитали інші;

– подарувати книжку рідним або друзям;

– віддати книгу тим, хто цього потребує (у дитячі будинки, сільські бібліотеки, лікарні та ін.) [40, с. 32];

– по можливості відвідати Державний музей книги і друкарства в Києво-Печерській лаврі тощо.

Отже, використання матеріалів про українське книготворення сприятиме здійсненню національного виховання, формуванню як у студентів ЗВО, так і в учнів початкової школи морально-етичних та естетичних цінностей.

АНОТАЦІЯ

Актуальність означеної проблеми визначається тим, що в умовах реформування української школи перед педагогічними закладами вищої освіти ставляться вимоги щодо вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у цілому та до навчання письма зокрема.

Дослідження книготворення в Русі-Україні стає також актуальним в контексті прийняття Закону України «Про функціонування української мови як державної» (2019 рік). Реалізація цього Закону сприятиме розвитку українського книговидавництва.

Освітня програма з «Методики навчання письма» передбачає вивчення розділу «Письмо в історичному аспекті».

Розглянуто питання про найважливіші пам'ятки церковнослов'янської мови і пам'ятки української редакції (перекладна й оригінальна література та літописи).

Розкрито окремі аспекти проблеми творення рукописних книг в Русі-Україні; охарактеризовано основні форми кириличного письма – устав, напівустав, скоропис, в'язь, буквиці як заголовні літери; подано відомості з історії українського рукописного шрифту, зокрема шрифту «Рутенія»; висвітлено питання про виникнення та розвиток книгодрукування на українських землях.

Подано методичні рекомендації щодо опрацювання названої теми в педагогічних ЗВО в процесі засвоєння курсу «Методика навчання

письма» або окремого розділу «Методика навчання письма» навчальної дисципліни «Методика навчання української мови та літератури», а також у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

I

1. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика : монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук; за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.

2. Андрусишин Б. І., Гуз А. М. Пам'ятки історії держави і права України. Київська Русь. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 62 с.

3. Біленька-Свистович Л. В., Рибак Н. Р. Церковнослов'янська мова : підручник зі словником. Київ: Криниця, 2000. 334 с.

4. Брайчевський М. Літопис Аскольда. Київ: Український центр духовної культури, 2001. 128 с.

5. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 154 с.

6. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Закон_України_»Про_забезпечення_функціонування_української_мови_як_державної«.

7. Лавров П. Кирило та Мефодій у давньослов'янському письменстві. К.: Укр. акад. наук, 1928. 263 с.

8. Лозко Г. С. Велесова книга – Волховник. Наукове текстологічне дослідження, переклад на сучасну українську мову, релігієзнавчий коментар, публікація архівних матеріалів та оригінальних текстів Ю. Миролубова, укладання словника на 8,5 тис. слів, покажчики, бібліографія, ілюстрації. Вінниця: Континент-Прим, 2007. 516 с.

9. Матвієнко О. В. Інноваційна діяльність в освіті як фактор підвищення її якості та ефективності / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, 2017. Том 15. Випуск 58. С. 80-84.

10. Одинцова Г., Кодлюк Я. Цікаве мовознавство в початковій школі: посібник для вчителя початкових класів. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 208 с.

11. Повчання Володимира Мономаха дітям / у кн. «Повість минулих літ». К.: Веселка, 1989. 222 с.

12. Тимошик М. С. Історія видавничої справи : підручник. 2-ге вид., випр. Київ : Наша культура і наука, 2007. 496 с. : іл.

13. Чабайовська М. І. Методика навчання письма: освітня програма навчальної дисципліни підготовки бакалаврів (галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 013 Початкова освіта). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 30 с.

14. Чабайовська М.І. Про українознавчу функцію змісту дисципліни «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі» / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 18: збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 185-196.

15. Чабайовська М. І. Розвиток писемності на українських землях : у кн. «Навчання письма у сучасній початковій школі» : навч. посібн. для вчителів поч. кл., викладачів і студентів ВПНЗ I-IV рівнів акредитації / Н. М. Боднар, О. Ю. Прищеп, В. А. Трунова, І. В. Цєпова, М. І. Чабайовська // за наук. ред. В. А. Трунової. Х.: Вид-во «Ранок», 2017. 464 с.

16. Чабайовська М. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання письма // Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 382-388 (404 с.).

17. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Синільник В. В. Я люблю Україну: інтегрований посібник-зошит для учнів 3 класу. Тернопіль : Астон, 2016. 108 с.

18. http://uk.wikipedia.org/wiki/День_української_писемності_та_мови

19. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/Новгородський_кодекс (дата звернення: 21.05.2019).

20. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/Остромирове_Євангеліє (дата звернення: 21.05.2019).

II

21. Белей Л. Кирило і Мефодій: закарпатський аспект / Л. Белей // День. 11-12 січня 2013 року. № 3-4.

22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.: іл.

23. Кралюк П. Слов'янській писемності – 1150 років... / П. Кралюк // День. 11-12 січня 2013 року. № 3-4.

24. Мала філологічна енциклопедія / Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2007. 478 с. : іл.

25. Матвієнко О. В., Дідур Н. А. Тенденції модернізації соціокультурної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Innovative processes in education: Collective monograph. – АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 103-116.

26. Мітченко В. С. Естетика українського рукописного шрифту / вст. слово А. В. Чебикіна. К. : Грамота, 2007. 208 с.

27. Рижков В. Загадка абетки Кирила і Мефодія: кирилиця або глаголиця? / В. Рижков // День. 11-12 січня 2013 року. № 3-4.

28. Степовик Дмитро. Українська християнська абетка. К. : Грані-Т, 2007. 80 с.: іл.

29. Федака С. Поширення на Закарпатті кирило-мефодіївського хрещення можна вважати достовірним / С. Федака // День. 11-12 січня 2013 року. № 3-4.

30. Хазарін В. Херсонес – недооцінена батьківщина... / В. Хазарін // День. 1-2 лютого 2013 року. № 18-19.

31. Чабайовська М. І. Про українознавчу функцію змісту дисципліни «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі» / М. І. Чабайовська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 18: Збірник наукових праць. К.: Вид.– во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 185-196.

32. Ющук І. Українська мова / І. Ющук. К. : Либідь, 2004. 640 с.

III

33. Безродний Є. Де тепер Буквар Івана Федорова? Освіта. 1998. 16-23 вересня.

34. Запаско Я. Про дофедорівське книгодрукування в Україні / Я. Запаско // Палітра друку. 1995. № 4. С. 60.

35. Мацюк О. Ще про початки книгодрукування в Україні // Архіви України. 1971. № 1. С. 47.

36. Огієнко І. Історія українського друкарства / Упоряд., авт. передмови М. С. Тимошик. К.: Наша культура і наука, 2007. 536 с.

37. Перепоховання останків Івана Федорова у Львові / Місіонар: український католицький журнал. 2015. № 1. С. 30.

38. Стасів о. Климентій Василь «Місія високого слова. Василянське книговидання: минуле, сучасне і майбутнє. Жовква (Львів. обл.) : Місіонер, 2015. 464 с.

39. Чабайовська М. І. Реформування кириличного письма / М. І. Чабайовська // Оцінювання професійної компетентності випускників педагогічних ВНЗ: матеріали Міжнародного науково-

методичного семінару, 14 березня 2013 р. К.: Вид.-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 208.

40. Я люблю Україну. 3 клас: метод. посібник для вчителя / авт.-упор. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Синільник В. В. Тернопіль: Астон, 2016. 152 с.

41. Bandtkie J. S. *Historia drukarn w Krolewstwie Polskem*. Tom 1. Krakowie, 1826. S. 382.

42. <http://www.refine.org.ua/pageid-2667-1.html>

43. https://uk.wikipedia.org/wiki/Іван_Федоров

44. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Information about the author:

Chabaiovska Mariia Ivanivna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Methods of Teaching Ukrainian and Foreign Languages
at the Faculty of Pedagogy
National Pedagogical Drahomanov University
9, Pyrohova str., Kyiv, 01601, Ukraine

TENDENCIES AND CHALLENGES IN THE MODERN SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-11>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Брушневська І. М., Сидорук І. І.

ВСТУП

Мовленнєва компетентність, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України, виступає в якості інтегрованої характеристики розвитку дитини дошкільного віку й передбачає сформованість мовної та мовленнєвої складових, що забезпечує наявність якісного інструментарію та умінь використовувати його з метою комунікації.

Потреби у пізнанні, комунікації та самореалізації дитини дошкільного віку спонукають її до активного засвоєння мовлення. Саме мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Важливість комунікативних навичок полягає в налагодженні продуктивної діалогової взаємодії з метою адаптації до повноцінного соціокультурного життя.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є достатньо дослідженою у різних галузях наукового пізнання. Зокрема, своєрідність перебігу мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) досліджувала ціла плеяда вчених (Т. Візель, Г. Волкова, В. Воробйова, Ж. Глозман, І. Гудим, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Ковшиков, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, З. Ленів, А. Маркова, Н. Мікляєва, І. Омельченко, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, І. Омельченко, І. Сухіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Мовленнєва діяльність досліджується різноаспектно: Т. Ахутіна, О. Леонтєв, О. Лурія, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін. – як

складнофункціональний двобічний процес; Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Годовікова, М. Лісіна, В. Мухіна, С. Рубінштейн, К. Щербакова та ін. – у паралелі з іншими видами пізнавальної діяльності людини; А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздев, Т. Коршун, В. Тихоша, І. Синиця, Ф. Сохін, Л. Щерба – з погляду лінгвістичного функціонування; Л. Андрусишина, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Собонович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко – з позицій поліструктурності (поєднання лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного аспектів).

Більшість наукових розвідок з проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку за умов звичайного онтогенезу (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Кононко, К. Крутій, О. Лещенко, Т. Піроженко, О. Савченко, Є. Флорина, О. Шахнарович та ін.) та дизонтогенезу (Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Л. Баряєва, Р. Белова-Давід, Т. Волковська, Т. Волосовець, А. Воронова, О. Гаврилушкіна, Ю. Гаркуша, Г. Голубева, Ю. Кислякова, О. Корнев, З. Ленів, Л. Лопатіна, Л. Мороз, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Фотекова, Г. Чіркїна, М. Шеремет, С. Forlin, T. Loreman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson та ін.) зосереджена на розвитку саме її лінгвістичного компонента і стосується переважно дітей шостого року життя. При цьому, на відміну від лінгвістичного, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, що є основою вербальної взаємодії, досліджений науковцями лише побіжно.

Водночас саме у дітей п'ятого року життя фіксується потенційна сформованість основних лінгвістичних і комунікативних парадигм, максимально зростає потреба у комунікативній взаємодії, що зумовлює інтенсивність формування складових комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Однак, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку мовленнєва діяльність у цей віковий період зазнає деформуючого впливу несприятливих факторів, зумовлюючи вторинні відхилення у комунікативній діяльності.

1. Специфіка мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Одним із показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої

думки. Однак тривожною на сучасному етапі є прогресуюча тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їхнього поєднання з гіперактивністю, дефіцитом уваги, перинатальними ураженнями мозку, мінімальної мозкової дисфункції тощо. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому.

Сьогодні ця актуальна проблема вимагає подальшого поглибленого вивчення, оскільки недоліки мовлення суттєво деформують мовну особистість дитини, ускладнюють її взаємовідносини з оточуючими, негативно впливають на її характер, породжують невпевненість дошкільника у власних силах.

Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення.

Вперше термін «загальний недорозвиток мовлення» введений у науковий обіг в 50-х-60-х роках ХХ століття Р. Левіною, Н. Нікашиною, Г. Каше, Л. Спіровою, Г. Жаренковою та ін. Р. Левіною вперше було аргументовано розгляд взаємопов'язаних порушень у формуванні фонетичного, лексичного і граматичного компонентів мовлення у дітей з первинним недорозвитком мовлення. Окремо було виділено поняття «загальний недорозвиток мовлення» і розроблено вчення про закономірності його прояву. Р. Левіна зазначала, що загальний недорозвиток мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення.

Фундаментального значення при вивченні особливостей мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення набули принципи аналізу мовленнєвих порушень:

- принцип розвитку (передбачає аналіз процесу виникнення дефекту);

- принцип системності (підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що визначає мовлення як систему: звуковимови, фонематичних процесів, лексики, граматики);

– принцип розгляду мовленнєвих порушень у взаємозв'язку з іншими сторонами психічного розвитку (сприйняття, увага, пам'ять) (за Р. Левіною).

Виокремлення наявності зв'язку між порушеннями мовлення та іншими сторонами психічної діяльності дитини стало поштовхом для пошуку шляхів прямого чи опосередкованого впливу на психічні процеси, що гальмують мовленнєву діяльність.

В 1968 році Р. Левіною була запропонована педагогічна класифікація порушень мовлення, у якій систематизувалися порушення формування мовних засобів і виділялися: а) несформованість звукового аспекту мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення); б) несформованість усіх мовних засобів (загальний недорозвиток мовлення).

Дещо пізніше була презентована психолого-педагогічна класифікація порушень мовленнєвого розвитку, у якій виділялися порушення засобів спілкування та порушення у застосуванні засобів спілкування. До першої групи було віднесено фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення та загальний недорозвиток мовлення, до другої – заїкання.

Під час розробки класифікації порушень мовленнєвого розвитку важливими виявились принципи аналізу структури дефекту, запропоновані Л. Виготським:

- виділення первинного дефекту;
- визначення характеру вторинних відхилень;
- вивчення походження симптомів, що спостерігаються;

класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів (часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, умов виховання і сукупності соціальних факторів, в яких відбувається розвиток дитини).

Таким чином, було започатковано розгляд загального недорозвитку мовлення на лінгвістичному рівні, поза його зв'язком безпосередньо з процесом комунікації. Психолінгвістичні механізми розвитку мовлення дітей не були враховані при формуванні базових положень загального недорозвитку мовлення науковою школою Р. Левіної.

Надалі проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями (В. Воробйова, Г. Чиркіна, Н. Mystkowska та ін.). Зокрема, Б. Гріншпун у 1989 році запропонував свій варіант класифікації порушень мовлення, в якій усі розлади поділялися на: а) порушення фонаційного оформлення висловлювання (дистонія,

брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія); б) порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазії, алалії); в) порушення писемного мовлення (дислексія, дисграфія).

М. Морлі (1957р., 1972р.) розрізняє: а) порушення мови (афазія, алексія, аграфія, затримка розвитку мовлення внаслідок розумової відсталості й порушень слуху); б) порушення артикуляції (анартрія, артикуляційна апраксія, дислалія, дефекти артикуляції, зумовлені порушеннями слуху й аномаліями будови зубо-щелепного апарату); в) порушення реалізації висловлювання (заїкання, прискорене, із спотиканням мовлення); г) порушення голосу (афонія) [18, с. 34].

Однак, всі ці класифікації не враховували психолінгвістичної специфіки здійснення мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Таке недостатньо глибоке бачення мовленнєвого процесу не давало можливості повноцінно з'ясувати причини його порушень, зрозуміти стан мовних процесів та їхнє формування у дітей з патологічним розвитком мовлення, ефективно проводити корекцію. Про це, зокрема, писала у своїх працях Є. Соботович. Тому в наукових доробках вчених з'являються класифікації порушень мовлення згідно психолінгвістичного напрямку.

Д. Арам, Дж. Нейшн (1975р.) до порушень мовленнєвої сфери відносять: неспецифічний дефіцит формувань і повторень; тотальне низьке виконання усіх мовленнєвих тестів; дефіцит фонології, розуміння, формулювання і повторення; дефіцит розуміння; дефіцит формулювання і повторення [17, с. 450].

Б. Вільсон (1986р.) виділяв наступні порушення: а) слухове порушення розуміння змісту; б) слухове і зорове порушення розуміння змісту; в) слухове порушення розуміння змісту з розладами слухової та зорової короткочасної пам'яті; г) експресивне і / або рецептивне порушення; д) глобальне порушення мовлення; е) порушення слухового запам'ятовування і відтворення; ж) експресивне порушення [21, с. 270].

І. Рапін, Дж. Аллен (1988р.) запропонували свій варіант класифікації мовленнєвих розладів: а) фонологічно-синтаксичний синдром із оральною апраксією і без неї; б) тяжкий експресивний синдром зі збереженим розумінням мовлення; в) вербальна слухова агнозія; г) аутистичний синдром із мутизмом; д) аутистичний синдром з ехолалією; е) синдром семантично-прагматичних порушень без аутизму; ж) синдром синтаксично-прагматичних порушень [20, с. 15].

У дефектологічній науці України також започатковується розгляд особливостей загального недорозвитку мовлення на психолінгвістичному рівні. Пріоритет у розробці психолінгвістичної моделі розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі має Є. Соботович. Саме їй належить створення цілісної концепції системних порушень мовленнєвого розвитку, їхнього аналізу та диференціації, а також теорії корекції відхилень, яка в основі має структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми.

У запропонованій Є. Соботович психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності виокремлено лінгвістичний та комунікативний компоненти, що дало можливість розглядати мовлення дитини з позицій засвоєння та використання у процесі комунікації. Також було визначено типи мовленнєвої компетенції, їхній зміст і психологічну структуру.

Принципово новим в дефектологічній науці було розроблення науковцем нормативних показників та критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку у фонетико-фонематичній, лексичній та граматичній ланках. Це сприяло подальшому проведенню об'єктивного аналізу стану мовлення дітей, виявленню механізмів і психологічних причин порушення.

Є. Соботович було створено ґрунтовну наукову школу – її однодумці працюють над подальшим розвитком психолінгвістичного напрямку в корекційній науці, засвідчивши різноплановість шляхів дослідження. Зокрема, дослідженням процесу формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком присвятила свою дисертаційну роботу Ю. Рібцун. Нею було проведено психолінгвістичний аналіз труднощів засвоєння та використання фонетико-фонематичного та лексико-граматичного аспектів мовлення, уточнено психологічні механізми, покладені в основу мовленнєвого недорозвитку молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Ю. Рібцун запропоноване до вживання сучасне трактування терміну «загальний недорозвиток мовлення» з позицій психолінгвістики: «Загальний недорозвиток мовлення – це складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складників мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та/чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних

модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і/чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному)» [8, с. 3].

На сучасному етапі подальшим дослідженням проблематики загального недорозвитку мовлення у дошкільників займаються науковці Е. Данілавічюте, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Недорозвиток мовлення має різне походження і різну структуру аномальних відхилень. До загального недорозвитку мовлення призводять різні несприятливі впливи як у пренатальному розвитку (інфекції під час вагітності, токсикози, несумісність крові за резус-фактором, або груповою належністю крові, захворювання ЦНС, вживання матір'ю алкоголю, нікотину, наркотичних засобів), так і в натальному (родова травма, асфіксія, мозкові крововиливи, гематоми), також сюди належать травми голови дитини у ранньому віці. На ці та інші причини вказують у своїх дослідженнях Л. Рожкова, О. Романенко.

На сьогодні серед науковців немає однозначної точки зору щодо структури дефекту цієї форми мовленнєвої патології. У більшості праць домінує описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів. Так, на думку одних авторів (М. Фішман, Г. Чіркїної, О. Черкасової та ін.), провідна роль в структурі загального недорозвитку мовлення належить первинним порушенням мовленнєвого розвитку, зумовлених органічними або/і функціональними дефектами центрального або/і периферичного відділів мовно-рухового і мовно-слухового аналізаторів. Вони є незалежними від порушень інших форм психічної діяльності, хоча і можуть відчувати на собі їхній вплив. Неповноцінна мовленнєва діяльність зумовлює труднощі формування психічних функцій сприймання, пам'яті, мислення тощо.

Інші ж науковці, зокрема О. Мастюкова, особливого значення в етіології загального недорозвитку мовлення надає перинатальній енцефалопатії і, відповідно, виділяє три групи дітей: 1) необтяжений варіант загального недорозвитку мовлення характеризується наявністю лише ознак загального недорозвитку мовлення, без локальних уражень ЦНС; 2) обтяжений варіант загального недорозвитку мовлення центрально-органічного генезу з неврологічною і психопатологічною симптоматикою; 3) діти з алалією, що мають складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення.

Мовленнєвий недорозвиток є проявом мовленнєвої патології у дітей при різних клінічних формах. Зокрема, Л. Бартенєва вважає, що за умов локального ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи ранньому довербальному періоді розвитку дитини у неї виникає стійкий та специфічний мовленнєвий недорозвиток – моторна алалія [2, с. 53]. Її основними проявами є аграматизми, труднощі вибору фонем та визначення порядку їхнього розташування в словах, порушення складової структури, низька мовленнєва активність, тобто несформованість мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносному збереженні смислових та сенсомоторних операцій.

Загальний недорозвиток мовлення спостерігається також на фоні розсіяної органічної симптоматики чи мінімальної мозкової дисфункції (ММД), яка характеризується підвищенням м'язового тону, порушенням апетиту та сну, надмірною збудливістю, руховим занепокоєнням, затримкою темпів психомоторного розвитку (О. Архипова, С. Бенілова, О. Воробйова, Ю. Рібцун, О. Романенко).

Серед дослідників немає єдиної думки щодо рівнів мовленнєвого недорозвитку у дітей. Так, наприклад, Р. Левіна виділяє три рівні, кожен з яких характеризується певними первинними і вторинними відхиленнями:

1 рівень – відсутність загальнозживаного мовлення, розвиваються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести);

2 рівень – зародження загальнозживаного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами;

3 рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням.

Розмежовані Р. Левіною три рівні загального недорозвитку мовлення були доповнені IV рівнем загального недорозвитку мовлення – нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (Є. Собонович, Г. Чіркїна та ін.), при якому усне мовлення переважно правильне, але наявні труднощі в процесі оволодіння письмом та читанням.

Н. Трауготт, Л. Мелехова виділяли чотири рівні недорозвитку мовлення:

I – дитина нічого не говорить;

II – є окремі спотворені слова;

III – наявні спотворені слова, аграматизм;

IV – елементи недосконалості наявні у всій мовленнєвій системі, особливо у лексико-граматичній ланці.

На сучасному етапі розрізняють чотири рівні загального недорозвитку мовлення. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

I-й рівень загального недорозвитку мовлення характеризується тим, що активний словник дошкільників перебуває на етапі становлення, складається здебільшого із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальноживаних слів. При цьому значення вживаних слів нестійкі, недиференційовані. Пасивний словник у дітей зазначеної групи ширший, ніж активний, проте розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене. Характерною особливістю є те, що фразове мовлення практично відсутнє; здатність відтворювати звукову і складову структуру слова у дітей не сформована [14, с. 42].

У дошкільників із II-м рівнем загального недорозвитку мовлення активний словник поширюється за рахунок іменників, дієслів, деяких (здебільшого якісних) прикметників, прислівників, але залишається ще вкрай обмеженим. Дещо поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, виникає розуміння простих граматичних форм. Але залишається порушеною вимова значної кількості звуків, спостерігається грубе порушення складової будови слів. Характер помилок при відтворенні складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей, ці діти не готові до оволодіння звуковим аналізом і синтезом [15, с. 32]. Зв'язне мовлення перебуває в зародковому стані, дошкільники користуються простими, непоширеними реченнями; яскраво виражений експресивний аграматизм.

Загальний недорозвиток мовлення III-го рівня характеризується недоліками розуміння дітьми мовлення в межах повсякденності, спостерігається імпресивний аграматизм. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту. В мовленні переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій. Характерною є велика кількість помилок при використанні простих прийменників, а складні прийменники майже не використовуються.

У дітей з IV-м рівнем загального недорозвитку мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У них немає

виражених недоліків звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків. Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. М'ява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні труднощі. Стійкими залишаються помилки при вживанні іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників [19, с. 36].

Характерною особливістю психолінгвістичного напрямку дослідження загального недорозвитку мовлення є те, що його представники (Т. Туманова, Г. Чиркіна, Н. Чевельова) акцентують увагу не на рівні недорозвитку мовлення, а навпаки, на рівні мовленнєвого розвитку.

Основним параметром при виділенні чотирьох рівнів мовленнєвого розвитку є сформованість компонентів мовленнєвої діяльності і їхнє використання в процесі комунікації.

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується або повною відсутністю мовлення, або наявністю у словнику невеликої кількості звуконаслідувань та звукокомплексів. Причому діти використовують одні і ті ж комплекси для позначення різних предметів, дій, ознак. Лепетні утворення можуть сприйматися як однослівні речення, в залежності від комунікативної ситуації. Активно використовуються міміка і жести [3, с. 41].

При сприйманні зверненого мовлення дитиною пріоритетним є семантичне значення. Розуміння граматичних категорій відсутнє. Звукова сторона мовлення відзначається нестійкістю фонетичних елементів. Сприймання і відтворення складової структури слова є вкрай обмеженим і спотвореним. Отже, на першому рівні мовленнєвого розвитку мовленнєві компоненти комунікації є вкрай обмеженими.

Другий рівень мовленнєвого розвитку засвідчує перехід до активної мовленнєвої діяльності дитини. Відбувається спілкування з оточуючими шляхом використання хоч і спотвореного, але вже постійного лексичного запасу загальнозживаних слів. Частково використовуються всі частини мови, диференційовано позначаються назви предметів, дій, ознак [3, с. 41].

Мовленнєва діяльність характеризується недосконалістю в усіх проявах. Дитина може розповісти про себе, свою сім'ю, знайомі події із життя, використовуючи прості речення. Рівень словникового запасу є обмеженим та не відповідає віковій нормі. При використанні граматичних конструкцій спостерігаються грубі порушення (змішування відмінкових форм, відсутність узгодження прикметників з іменниками та числівниками, помилки при вживанні роду і числа відмінків).

Фонетична складова мовлення характеризується недосконалістю звуковимови м'яких і твердих, дзвінких та глухих, шиплячих і свистячих звуків, наявністю спотворень, замін та змішувань. Спостерігається невідповідність між можливістю правильно вимовляти звуки ізольовано і у спонтанному мовленні. Залишаються актуальними труднощі у засвоєнні звуко-складової структури слова.

Третій рівень мовленнєвого розвитку характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку. Розуміння зверненого мовлення значно покращується та наближується до норми. Дитина в процесі спілкування активно використовує всі частини мови, правильно вживає прості граматичні форми, однак трапляються помилки в узгодженні числівників з іменниками в роді, числі та відмінку. У власних висловлюваннях частково будує складнопідрядні та складносурядні речення, але переважають прості поширені речення.

Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення [3, с. 42].

Словниковий рівень наближується до вікової норми. Значно покращується засвоєння і відтворення звуко-складової структури слів. Однак недостатній розвиток фонематичного слуху є причиною несформованості навичок звукового аналізу і синтезу. Отже, аналіз компонентів мовленнєвої діяльності дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку дав можливість констатувати їхню недосконалість у всіх проявах.

Четвертий рівень мовленнєвого розвитку характеризує дітей з недостатньою диференціацією звуків мовлення. Вони допускають перестановки складів і звуків, скорочення приголосних при збігові. Фонаційне оформлення мовлення змазане, мляве. Допускаються помилки у використанні лексичних значень слів, узгодженні слів, але

вони незначні та епізодичні. Мовленнєва діяльність дітей на цьому рівні практично відповідає нормі [3, с. 43].

В залежності від рівня мовленнєвого розвитку дошкільників формується система компенсаційної роботи, спрямована на формування всіх компонентів мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Сучасні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення у дітей неможливі без розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення патологічних механізмів та структури цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу. Вона демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології недоліків на виявлення дефіцитарних та збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовленнєвих та немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів компенсаційно-пропедевтичного впливу.

Такі концептуальні зміни обумовлені тим, що контингент дітей із загальним недорозвитком мовлення зазнав сьогодні істотної модифікації: значно збільшилася кількість дітей із пре- і перинатальними мозковими дисфункціями, що призводять до загального недорозвитку мовлення (А. Алмазова, Л. Баряєва, О. Корнев, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, М. Фішман та ін.); стійка тенденція до ускладнення структури дефекту – поряд із «чистими» варіантами зростає частка змішаних (дифузних) варіантів ЗНМ, які не можна кваліфікувати ані як первинні, ані як вторинні (О. Корнев, О. Мастюкова та ін.); поява стійких або резистентних до логопедичного впливу варіантів загального недорозвитку мовлення, які в ряді випадків навіть в умовах компенсаційного впливу залишаються недостатньо компенсованими (О. Грибова); розширення діапазону станів при загальному недорозвитку мовлення, що пов'язані з негативними чинниками соціального розвитку (О. Грибова, О. Корнев та ін.).

Дослідженнями науковців (Л. Андрусичина, Т. Волковська, О. Корнев, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Фотекова та ін.) доведено, що загальний недорозвиток мовлення обумовлює специфічний характер пізнавальної діяльності та емоційно-особистісної сфери дитини. Зокрема, у дітей цієї категорії спостерігаються різні варіанти співвідношення недорозвитку мовленнєвих і пізнавальних процесів: або в структурі дефекту в якості провідного виступає порушення мовлення, або недоліки мовлення й інтелекту посідають рівнозначні

позиції, або домінують лише їхні окремі сторони. Така поліморфність ускладнює як внутрішньогрупову диференціацію дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, так і їхнє відмежування від дітей з іншими типами дизонтогеній, у структурі яких присутні порушення мовлення системного характеру (передусім затримки психічного розвитку і легкого ступеня розумової відсталості).

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Г. Богомазов, Г. Волкова, В. Глухов, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.) свідчить про порушення у дітей із загальним недорозвитком мовлення зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток. Н. Уманська, Л. Давидович вказують на первинну збереженість інтелекту дітей із загальним недорозвитком мовлення, однак дослідники (Л. Андрусишина, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун) вказують на різний рівень сформованості у дітей із недорозвитком мовлення психічних функцій у цілому та інтелектуального розвитку зокрема.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання дошкільники із загальним недорозвитком мовлення з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівнянням і узагальненням.

У більшості дітей цієї категорії переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Зокрема, спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей розподілу уваги. Сміслова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Їм важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання у певній послідовності, забувають, «гублять» елементи

завдань. У деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності.

У дослідженнях О. Корнева, Є. Соботович, О. Усанової, Т. Фотекової та інших відстоюється позиція диференційованого підходу до вирішення питання про співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей цієї категорії. Недостатність пізнавальних процесів, на думку авторів, має складний етіопатогенез.

Л. Андрусишина у своїх працях доводить, що, з одного боку, недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності, що обумовлює вторинність недоліків мислення та інших психічних процесів. З іншого боку, у дітей із загальним недорозвитком мовлення має місце уповільнений темп психічного розвитку, а також дефіцитарність або/і недостатність окремих психічних функцій, обумовлених морфо-функціональним дизонтогенезом мозкових систем (підкіркових структур, систем і підсистем головного мозку) [1, с. 20].

Багато вчених (В. Ковшиков, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ю. Елькін та ін.) звертали увагу у своїх дослідженнях на виражену диспропорцію у розвитку вербального та невербального мислення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Показники вербального інтелекту у таких дошкільників значно нижчі, ніж невербального.

Однак, така непропорційність може спостерігатися і всередині даних видів мислення. Дані Є. Соботович свідчать, що розвиток невербального інтелекту у дітей з первинною мовленнєвою патологією протікає так само непропорційно: стан одних операцій мислення (узагальнення, аналіз, синтез і т.д.) може знаходитися в діапазоні норми або затримуватися у своєму розвитку на 1-2 роки.

За станом інших операцій (симультанний та сукцесивний синтез, ймовірне прогнозування) дошкільники можуть знаходитися на більш низькому рівні, ніж навіть діти з розладами інтелекту. За даними цього автора, невербальний інтелект може затримуватися у своєму розвитку, оскільки темпи розвитку цих дітей знижені.

Відтак, питання про природу відхилень в пізнавальній сфері дітей із загальним недорозвитком мовлення повинно вирішуватися диференційовано, тому що це порушення характеризується різноманітністю форм з різним етіопатогенезом.

Таким чином, у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності. Вивчення науковцями проблеми виникнення, протікання і чіткої диференціації рівнів мовленнєвого

розвитку залишається відкритим через мобільність його ознак у дітей дошкільного віку.

2. Особливості формування компонентів мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення

Як свідчать дослідження Л. Виготського, Н. Лепської, О. Лурія, О. Мартинчук, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших науковців, вплив негативних ендо– та екзогенних факторів різного генезису на організм дитини спричинюють порушення мовленнєвої функції, в основі яких – недостатня сформованість як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, що виражаються у неправильному використанні мовленнєвих елементів у процесі словотвору, розумінні складних граматичних категорій, побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання.

Відповідно концепції, запропонованої Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності (складники: фонетико-фонематичний; лексико-граматичний складники; розуміння мовлення; зв'язне мовлення) спрямований на засвоєння мови, а комунікативний – на її використання в актах комунікації. Без достатнього розвитку та оволодіння цими складниками оволодіння мовленням є неможливим. Згідно вчення Є. Соботович, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння дитиною мови і включає в себе такі складові, як:

- розуміння мовлення;
- фонетико-фонематична складова;
- лексико-граматичну складова;
- зв'язне мовлення.

Розуміння мовлення, або «сміслові сприймання мовлення», є базисною передумовою процесу спілкування. Його складовими є сприймання звуків мовлення (фонем), впізнавання слів, розуміння значень слів, відношень між словами, фраз і змісту зверненого мовлення. В онтогенезі розвиток розуміння є первинним відносно появи активного мовлення у дитини.

У процесі удосконалення розуміння мовлення слово стає стимулюючим фактором для подальшого висловлювання, дії або взаємодії. Важливим стає факт розуміння мовлення при виконанні певної інструкції з боку дорослих. Д. Ельконін зазначає, що воно проходить кілька етапів формування: 1) відсутність реакції або неадекватна реакція; 2) правильне виконання дії; 3) ускладнення дії або її модифікація. Розвиток цієї функції дозволяє слову стати засобом здійснення мети.

Отже, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня розуміння мовлення розвинуте лише в контексті ситуації, поза конкретною ситуацією воно досить ускладнене. Пасивний словник у них значно ширший, аніж активний, тому складається хибне враження, що діти все розуміють, але нічого сказати не можуть.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня розуміння мовлення покращується, пасивний словник розширюється, виникає розуміння простих граматичних форм.

При загальному недорозвитку мовлення третього рівня у дітей п'ятого року життя розвивається розуміння мовлення в межах повсякденності. Розуміння побутового мовлення у них достатнє, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням. Для дітей характерне недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами.

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерним є майже нормативне розуміння як зверненого, так і власного мовлення як у контекстному, так і в ситуативному середовищі.

До складу фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності належать фонематичне сприймання, стан звуковимови, складова структура слів, сформованість просодичних компонентів, слуховий контроль, фонематичні уявлення.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня здатність сприймати звукову і складову структуру слова ще не сформована. Звукова сторона мовлення характеризується невизначеністю, нестійкістю, вимова окремих звуків здебільшого не має постійної артикуляційної позиції. Кількість дефектних звуків у вимові може значно перевищувати кількість звуків, що вимовляються правильно. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові звукокомплекси. Діти на цьому етапі мовленнєвого розвитку не здатні оволодіти звуковим аналізом слів.

Фонетико-фонематична складова мовлення є значно порушеною і у дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня. Не зважаючи на те, що вимова звуків і слів покращується, для фонетичної сторони мовлення характерні спотворення, заміни та змішування звуків.

Найвні значні труднощі і в оволодіння звуко-складовою структурою слова (перестановка, заміна або пропуск складів, звуків). Це зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини, несформованістю фонематичного сприймання.

У більшості дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня зберігаються недоліки вимови звуків, порушення складової структури слова, що є причиною проблемного оволодіння звуковим аналізом і синтезом слів. Фонематичний недорозвиток проявляється несформованістю процесів диференціації звуків за акустико-артикуляційними ознаками.

Для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характерне незначне порушення фонетико-фонематичної складової мовленнєвої діяльності: недостатня диференціація звуків при нормативній звуковимові, персеверації, перестановки звуків і складів, парафазії, випускання складів, додавання звуків і складів. Просодична сторона вирізняється млявістю артикуляції та нечіткою дикцією.

Лексико-граматична складова мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризується хаотичним та безладним поєднанням лексичних та граматичних засобів мовлення, дисгармонією семантичних та формально-мовних компонентів.

Так, діти із загальним недорозвитком мовлення першого рівня не володіють практичними навичками словотворення, вживаючи здебільшого лепетні слова. В імпресивному мовленні дітей суттєву роль відіграє лексичне значення слова, граматична форма не є доміантною. В активному мовленні переважають одно- та двоскладові утворення.

Комунікація дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня характеризується фразовим мовленням, спотвореним у граматичному і фонетичному аспектах. Найвні грубі помилки у використанні граматичних конструкцій, не розрізнення граматичних форм слів. Словозміна має випадковий характер. Словниковий запас значно відстає від вікової норми: лексеми часто вживаються у вузькому значенні, виявляється незнання багатьох слів, що позначають частини тіла, тварин та їхніх дитинчат, одягу, меблів, професій. Рівень мовного узагальнення не відповідає віковій нормі.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення третього рівня відсутність навичок словозміни та словотворення проявляється у численних замінах слів за звуковим та змістовим принципами, обмеженості лексичних засобів. Причиною цього є відсутність навичок оперування словотворчими моделями.

Значні труднощі словотворення характеризують лексико-граматичний розвиток дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня. Практика самостійного

оперування словотворчими навичками характеризується порушеннями звуко-складової організації похідного слова.

В основі розвитку зв'язного мовлення лежить достатнє володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами комунікативного повідомлення. Однак, саме ця ланка лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є найбільш несформованою внаслідок первинного недорозвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових.

Так, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня зв'язне мовлення як таке відсутнє. При загальному недорозвитку мовлення другого рівня воно перебуває у стадії формування, діти користуються простими, непоширеними реченнями при елементарних спробах розповісти про себе, свою сім'ю, актуальні для них події. Зростання умотивованості комунікативного спілкування спонукає до пошуку необхідних лексико-граматичних одиниць, їхнє об'єднання у єдину змістову одиницю.

Діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту. При складанні описів, переказів діти розуміють логічну послідовність побудови сюжету, однак у висловлюваннях обмежуються лише перерахуванням дій, предметів та їхніх частин. Через недостатній розвиток довільної уваги та пам'яті фіксуються пропуски окремих елементів, переплутування імен дійових персонажів, зміна сюжетної лінії. На цьому робить акцент у своїх дослідженнях Р. Лалаєва [3, с. 53].

Розвиток зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. В активному мовленні наявні всі частини мови, прості граматичні форми вживаються правильно, з'являються спроби побудови складнопідрядних та складносурядних речень. Діти вільно складають розповіді з власного досвіду, за серією сюжетних картинок, описують ілюстрації. Однак наявними залишаються аграматизми, недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою

афіксів, розрізнення морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення.

Однак, оволодіння тільки лінгвістичним компонентом мовленнєвої діяльності навіть у повному обсязі не дозволить використовувати особливості мови в повному об'ємі. Тому Є. Соботович виділяє і другий компонент мовленнєвої діяльності, який необхідний для спілкування – комунікативний компонент. Комунікативний компонент у мовленнєвій діяльності – реалізація комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, що означає використання суб'єктом мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій.

Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив, що питанню діагностики та формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з О приділені лише поодинокі наукові дослідження (Л. Андрусишина, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, О. Романенко, Є. Соботович, В. Тищенко, Г. Чіркiна та ін.).

Необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання (за Є. Соботович). Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, куди входять операції:

- випереджувального синтезу (ймовірного прогнозування),
- аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Здійснення комунікативної діяльності неможливе без достатньої сформованості операцій аналізу та контролю (самоконтролю) у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Питання вивчення основних закономірностей, послідовності та поетапності становлення самоконтролю мовленнєвої діяльності в онтогенезі відображені у працях нейрофізіологів, психологів, нейропсихологів, психолінгвістів, педагогів (Т. Ахутiна, Б. Гершунський, О. Лурiя та ін.). Специфікою самоконтролю є не тільки чітке знання зразка дії, але й контроль послідовності власних дій, їхньої якісної сторони, звернення до способу дій або правила в процесі засвоєння нових умінь і навичок.

Окремі науковці вивчали саме мовленнєвий самоконтроль, довівши у своїх дослідженнях, що недостатня сформованість самоконтролю мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення є

одним із факторів, що негативно впливає на специфіку і вираженість системного недорозвитку мовлення. Це проявляється у зниженій мотивації до вербальних видів діяльності, у недостатності аналізу, осмисленості, сприймання еталону, у труднощах збереження програми дій до завершення завдання [19, с. 105].

Учений-лінгвіст М. Баранов класифікує мовленнєвий самоконтроль за двома критеріями: безпосередній самоконтроль (внесення коректив під час мовленнєвої діяльності) та відтермінований (коригування через деякий час). Г. Криничина виокремлює мотиваційно-потребнісний, сенсорно-перцептивний і вербалізаційно-комунікативний самоконтроль. І. Сотова підкреслює, що на різних етапах онтогенезу у кожному виді діяльності самоконтроль є предметом спеціального навчання, а мовленнєвий самоконтроль дослідниця визначає «як зіставлення суб'єктом мовленнєвої діяльності перебігу та результату своїх мовленнєвих дій і операцій зі взірцем (реальним або передбачуваним), яке відбувається з метою регулювання процесу мовленнєвої діяльності та удосконалення її продукту».

Одним із ключових у мовленнєвій діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення є «двоплановий» механізм випереджувального відображення, який по різному проявляється у рецепції та продукції (І. Зимняя).

Предбачення наступної дії об'єднує процеси сприймання та реалізації мовлення. Механізм випереджувального синтезу є своєрідним регулятором специфіки побудови структурних компонентів мовних одиниць. Він поширюється на всі комунікативні елементи – склад, слово, фразу, речення, впливаючи на способи їхнього поєднання. У дослідженнях М. Жинкіна вказується на те, що результатом дії цього механізму є створення цілісного утворення, «в якому наступна ланка має бути передбачена попереднім імпульсом для того, щоб сформувалась наступна» [3, с. 56]. Науковець акцентує увагу на взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємодоповнення механізмів випереджувального синтезу та ймовірного прогнозування. Це проявляється в єдності двох елементарних ланок будь якого мовленнєвого ланцюжка: «наступні елементи цього ланцюжка так само впливають на попередні, як і попередні на наступні» [3, с. 56].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається недорозвиток механізмів випереджувального синтезу. Адже вони, на рівні з процесами осмислення та утримання в пам'яті, визначають двоскладовість операційних механізмів мовлення: складання слів із

окремих елементів та складання фраз із слів. При цьому відбуваються два процеси – відбір і складання. Дослідження науковцями (І. Батраченко, А. Брушлинський, І. Глушенко) зразків мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення фіксує порушення другої ланки – складання слова, фрази, речення з певних елементів. Це дає можливість припустити первинну несформованість першої ланки – відбору мовленнєвих елементів – внаслідок недорозвитку фонематичного сприймання, звукових та смислових диференціацій, нестійкості звукових образів у пам'яті, нестійкості уваги.

Однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є ймовірне прогнозування. Дослідження Л. Мошинської, Л. Регуш, О. Романенко рівня мовленнєвого розвитку дітей п'ятого року життя засвідчує епізодичність і спонтанність формування та використання операції ймовірного прогнозування педагогами. Саме тому набуває актуальності питання діагностики сформованості антиципаційних умінь та навичок у дітей п'ятого року життя.

Ідеї застосування антиципації в різних сферах життя людини висвітлювалися в концепціях Ж. Піаже, Н. Gardner, J. Goodman та інших зарубіжних авторів. Багатьом аспектам антиципації присвячені праці російських та українських дослідників (М. Бернштейн, А. Брушлинський, Л. Регуш, М. Солобутіна, В. Тищенко, О. Топузов, Г. Утенбергена). Визначено, що процеси передбачення та прогнозування, що лежать в основі антиципації, є основоположними у розвитку психіки дитини. Тобто, рівень розвитку ймовірного прогнозування свідчить про рівень розвитку сприймання в цілому.

Поняття ймовірного прогнозування (антиципації) розглядається науковцями та практиками в багатьох площинах (філософії, психології, біології, педагогіці, мовознавстві та ін.). Антиципація – це уявлення про предмет або явище як результат дії в свідомості людини ще до того, як ці дії будуть реально сприйняті, або здійснені [4, с. 8]. Відомо, що це один із засобів інтенсифікації процесів породження і розуміння мовленнєвих висловлювань, що забезпечує передбачення окремих елементів мовленнєвого ланцюга на основі його попередніх елементів, а також досвіду індивіда (Г. Амінев, Т. Ахутіна, В. Тищенко, О. Фейнберг та ін.).

У дошкільному віці відбувається становлення здатності до прогнозування на мовленнєво-мислительному рівні (П. Блонський, А. Запорожець, Ф. Мошер, М. Поддяков, Д. Хорнсібі та ін.). Антиципація розвивається як елемент у структурі пізнавальної

діяльності, завдяки чому дитина вчиться встановлювати закономірності та виражати їх у мовленнєвій формі [16, с. 20]. Розвиток цієї здатності сприяє формуванню у дитини емоційної регуляції поведінки, підвищенню пізнавальної мотивації, що ґрунтується на мотиві очікуваного задоволення від процесу та результату пізнання, усвідомленню себе як соціальної істоти.

Механізм ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності – це передбачення майбутнього граматично, лексично та синтаксично правильно оформленого висловлювання, що ґрунтується на ймовірнісній структурі раніше набутого досвіду [3, с. 58].

Ймовірне прогнозування має дворівневу структуру:

- рівень змістових гіпотез: передбачення ходу розгортання комунікативного повідомлення, розвиток змістових зв'язків;
- рівень вербальних гіпотез: передбачення конкретної реалізації (вербалізації) вказаних змістових зв'язків [3, с. 58].

Тобто, в процесі розгортання комунікативного повідомлення відбувається синхронне прогнозування його змісту та вербальної форми.

Розвиток прогнозування пов'язаний не лише з мовною підготовкою дошкільників, а й з їхнім життєвим досвідом, здатністю переносити навички й уміння, сформовані в рідній мові, на різноманітні комунікативні ситуації [3, с. 58].

Одна з причин незначної динаміки у становленні ймовірного прогнозування – вкрай складний механізм прогнозування (А. Бауер, В. Ейхгорн, Г. Кребер). Для правильного виконання завдання дитина повинна зрозуміти сенс попередньої частини слова або речення, пропуску, проаналізувати граматичні вимоги до пропущеної частини; витягнути з довготривалої пам'яті мовні елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; граматично упорядкувати ці елементи і включити в граматичну схему. Ці операції передбачають:

- наявність певного словникового запасу;
- сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовних елементів;
- сформованість умінь розуміти простий текст;
- володіння основними граматичними структурами мови для побудови висловлювання.

Саме тому при дефіцитарності функції ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення відбувається гальмування процесу формування зв'язності мовлення.

Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує у важливості випереджаючого, ймовірно прогностичного характеру корекції розвитку, навчання і виховання. Вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування компенсаційної роботи не може бути успішним без прогнозування.

ВИСНОВКИ

Аналіз підходів до трактування мовленнєвої діяльності засвідчив багатоаспектність, поліструктурність цього поняття. Представники психолінгвістичної школи найповніше досліджують глибину співвідношення лінгвістичного та комунікативного компонентів в процесі сприймання та продукування мовленнєвого матеріалу, аналізують процес реалізації мовлення у дітей через призму складних психологічних механізмів.

З'ясовано, що процес формування складових мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку здебільшого розглядається вітчизняними та зарубіжними науковцями з лінгводидактичних позицій його паралельного формування з фізичним і розумовим розвитком. Такий підхід не забезпечує реалізації психолінгвістичної мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу дитини у комунікації. Тому дослідження сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є перспективною, але маловивченою темою. Особливої актуальності вона набуває стосовно дітей із загальним недорозвитком мовлення.

АНОТАЦІЯ

Розділ колективної монографії містить окремі аспекти розроблення проблеми формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей, а саме – специфіку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та особливості формування її компонентів. На основі систематизації наукових пошуків означено поняття «загальний недорозвиток мовлення». Розкрито підходи до класифікації порушень мовленнєвого розвитку, схарактеризовано рівні загального недорозвитку мовлення у дітей. Акцентовано увагу на важливості розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення

патологічних механізмів та структури загального недорозвитку мовлення у дітей. З'ясовано, що процес формування складників мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку здебільшого розглядається вітчизняними та закордонними науковцями з лінгводидактичних позицій його паралельного формування з фізичним і розумовим розвитком, що не забезпечує реалізації психолінгвістичної мотивації виникнення певних мовленнєвих одиниць через потребу дитини у комунікації. Схарактеризовано складники мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (лінгвістичний, комунікативний) через призму складних психологічних механізмів. Визначено особливості їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2007. С. 18–23.
2. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2000. 201 с.
3. Брушнєвська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 258 с.
4. Бондарь В. І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією акад. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
5. Ельконін Д. Б. До питання періодизації психологічного розвитку в дитячому віці. *Загальна психологія*. 1971. № 4. С. 6–20.
6. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238 с.
7. Рібцун Ю. В. Вивчення моторної функції молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2006. № 1. С. 44–48.
8. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 210 с.
9. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ: Кафедра, 2013. 283 с.

10. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2011. 292 с.

11. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник*. Вип. 1. 2010. С. 72–81.

12. Романенко О. Методика формування здатності до прогнозування в дітей із церебральним паралічем. *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 36–39.

13. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. № 4. С. 35–38.

14. Федорович Л. О. Сучасні моделі та підходи до надання освітніх послуг дітям раннього віку з особливими потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 32(2). С. 191–196.

15. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 5–7.

16. Forlin, C., Slee, R., Rouse, M., Garner, P., Rose, R. and Ashman, A. (2010). Education for inclusion: changing paradigms. Workshop presented to: Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC): Promoting Diversity and Inclusive Practice, Queen's University, Belfast, 02–05 August 2010.

17. Hemsley-Brown J.V. and Sharp C. The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 2004. 29, 4 pp. 449–470.

18. Kirk S. A., Gallagher J. J. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. 598 p.

19. O'Brien L. M. America's Next Top Model: Parent Behaviors That Promote Reading. *Childhood Education: Infancy through early adolescence*, 2008. Vol. 84, № 2. P. 105–106.

20. Sharma U., Loreman T., & Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2012. 12(1), 12–21.

21. Wilson L. Learning to Read and the Preschool Years. *Childhood Education: Infancy through early adolescence*, 2012. Vol. 88, № 4. P. 270–271.

Information about the authors:

Brushnevska Iryna Mykolayivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Special
and Inclusive Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Sydooruk Iryna Igorivna

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Special and Inclusive Education

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кузава І. Б., Гац Г. О.

ВСТУП

В Україні, яка прямує за вже встановленими світовими стандартами освітнього процесу, зародилася турбота про дитяче навчання, незалежно від фізичних чи психічних можливостей останніх. Зокрема, у рамках означеної тенденції відіграє значну роль інклюзивна освіта, як інша сторона розуміння виховання індивідуальності, пріоритетний напрямок наукових досліджень та розробок. Головними принципами інклюзії є доступність освіти для всіх дітей – як інвалідів, так і «звичайних» (уточнимо, що для осіб без інвалідності немає коректного терміну) та врахування їх інтересів. Оскільки процес позитивного включення осіб із особливостями психофізичного розвитку в соціум є тернистим етапом соціалізації, відповідно і проблема навчання таких дітей залишається складною.

Найважливішою ланкою в сучасній системі організації інклюзивної освіти займає постать спеціального педагога – людини з серйозним «багажем» знань, оскільки для якісного виконання своїх професійних функцій, виправдання довіри суспільства щодо виховання молодого покоління, необхідно мати добру фахову підготовку, що залежить і від його особистих якостей. Як свідчить практика, сучасний спеціальний педагог не готовий працювати з такою дитиною в умовах інклюзії, не готовий до професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах інклюзивного освітнього середовища, не готовий забезпечити формування активної життєвої позиції дітей з особливими освітніми потребами.

Зрозуміло, що якщо існує певна специфіка діяльності, тому мають бути й відповідні їй особливості професійних характеристик, які визначають компетентність викладача. Вказане твердження має особливе відношення до майбутнього спеціального педагога, оскільки останньому, окрім загальних навичок, потрібно навчитися відчувати дітей із психофізичними порушеннями та їх проблеми, а в

кращому разі розвинути, на рівні інтуїції, емоційну чутливість, від якої й залежатиме успіх передачі знань.

Окремі теоретичні та практичні аспекти проблеми професійного розвитку педагогів знайшли висвітлення у працях українських (В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєва, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.) та зарубіжних вчених (Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл та ін.).

Питання інклюзивної /або інтегрованої освіти дітей з особливими потребами в закладах загальної освіти є предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, серед яких В. Бондар, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупасєва, І. Кузава, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В.Тарасун, Andrews & Lupart, Ballard, Barton, Wade та ін. Попри наявні наукові праці вищезазначених авторів у сучасній педагогічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені проблемі формування професійної готовності майбутнього спеціального педагога в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури (О. Гноєвська, О. Мартинчук та ін.) свідчить про необхідність подальшого вивчення можливостей професійного розвитку спеціальних педагогів в умовах впровадження інклюзивного навчання, пошук шляхів удосконалення та застосування інноваційних технологій підготовки. Вивчення науково-теоретичних джерел, нормативно-правових актів та досвіду професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами дало змогу виокремити певні суперечності між:

- сучасною світовою тенденцією виокремлення професійної підготовки спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного середовища одним із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та недостатньою реалізацією цього підходу в Україні;

- вивченням зарубіжного досвіду з реалізації різних видів і форм професійного вдосконалення педагогів, котрі працюють з дітьми з особливими потребами, та адаптацією його в освітньому просторі України.

Тим часом слід зазначити, що сама специфіка роботи спеціального педагога, в свою чергу, ставить низку запитань, що потребують дослідження. Зокрема наступних: яким чином повинна проходити підготовка майбутніх учителів-дефектологів; чи достатньо взагалі отриманих у ЗВО знань, щоб бути готовим до організації спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку і вдосконалити вже напрацьоване; як розпізнати та провести межу між

готовністю навчати та її відсутністю; яким чином пояснити стан готовності, тобто це поняття філософської, психологічної чи все таки педагогічної площини; яке місце в системі критеріїв професійної обізнаності відіграє психологічна готовність і т.п.?

Спираючись на те, що у нових умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розроблення єдиної загальнодержавної стратегії у галузі освіти, слід зазначити важливість та актуальність порушених вище питань. Зокрема, наголосити на доцільності дослідження, так званої «точки відліку» готовності педагогів спеціальних закладів освіти до міжособистісної взаємодії вихованців в умовах інклюзії.

Таким чином, актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній науці та практиці послужили підставою для визначення теми дослідження: *«Формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти»*.

1. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта – це процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі (класі) закладу загальної освіти [8, 194]. Головною *метою* інклюзивної освіти є створення адекватних умов для соціалізації та включення вихованців із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (Віт. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, В. М. Синьов та ін.). Тому успішне її впровадження потребує формування нової філософії державної політики щодо дітей означеної категорії, реалізації та поширення моделі спільного навчання вихованців у загальноосвітніх навчальних закладах.

За визначенням ЮНІСЕФ, *інклюзивна освіта* – це така організація процесу навчання, за якої всі діти, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчання за місцем проживання разом зі своїми здоровими однолітками в одних і тих же загальноосвітніх закладах, які враховують особливі освітні потреби і надають своїм вихованцям необхідну спеціальну підтримку [7]. Іншими словами, інклюзивна освіта – це навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціальній при закладах загальної освіти.

Актуальним на етапі впровадження інклюзивної освіти у якості успішного фактора управління навчально-виховним процесом дітей

із порушеннями психофізичного розвитку є формування професійної готовності майбутніх учителів-дефектологів до інклюзії як невід’ємна умова функціонування сучасної системи спеціальної та загальної освіти. Тому у руслі дослідження потребує конкретизації визначення «професійна готовність спеціального педагога до інклюзивної освіти», зокрема, через розкриття сутності понять «готовність» та «інклюзивна освіта».

У тлумачному словнику С. Ожегова *готовність* у буквальному розумінні має два значення :

1) усвідомлена та добровільна здатність до виконання будь-якої діяльності;

2) опис стану, за якого все зроблено та підготовлено для чогонбудь, що забезпечить виконання певного розв’язання [9, 944].

У цьому контексті конструктивною для нас є позиція В. А. Болотова [6], згідно якої готовність «...є особливим психічним станом, що полягає у наявності у суб’єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості на його виконання, поєднуючи у собі різноманітні установки на усвідомлення завдання, а також модель вірогідної поведінки та оцінку власних можливостей [6, 8-14].

Важливим фактором впровадження інклюзивної освіти у є позитивне ставлення до спільної взаємодії вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку педагогічних та управлінських кадрів, батьків тощо. З огляду на це зупинимось на особливостях професійної готовності майбутніх магістрів і бакалаврів спеціальної освіти до організації спільної діяльності дітей із психофізичними порушеннями зі здоровими однолітками.

Аналіз літературних джерел та стану практики засвідчив, що актуальною проблемою підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів, які працюватимуть в умовах інклюзії, є готовність (моральна, психологічна, професійна тощо) як необхідна умова успішної діяльності і необхідні дефектологічні знання та спеціальні педагогічні технології спеціальних педагогів при навчанні дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [8].

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності не існує єдиної думки. Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що дослідники професійної готовності основними її складовими вважають знання, вміння і навички, мотиви діяльності та особистісні якості. Сучасною наукою готовність майбутніх спеціальних педагогів до умов інклюзивної освіти розглядається через такі показники як психологічна та професійна готовність [5; 8; 11].

Психологічна готовність – це інтегрована якість особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок успішної педагогічної діяльності [12, 87]. Її основними *компонентами* є особистісно-мотиваційний (наявність моральних принципів вихователя та сумніву щодо інклюзії), емоційний (емоційне прийняття дітей із психофізичними порушеннями), когнітивний (готовність включати вихованців у навчальну діяльність), операційно-оціночний тощо [8; 11].

Педагогічна готовність – це сукупність знань, вмінь та навичок у сфері навчання, виховання та розвитку дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. До складу педагогічної готовності входять змістовий та операційно-оцінний компоненти. Змістовий компонент відображає наявні теоретичні знання. Критеріями цього компонента є сформованість знань щодо сутності навчання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, їх особливостей реалізації у навчально-виховному закладі.

Проблема готовності до педагогічної діяльності висвітлена в сучасній науковій літературі з різних позицій: зміст і структура основних педагогічних умінь (О. А. Абдуліна, В. О. Сластьонін); професійно-психологічна готовність (М. Ф. Веселовська, П. С. Левченко, Д. І. Узнадзе); обґрунтування і структурно функціональний аналіз діяльності педагога (О. А. Абдуліна, О. І. Щербаков); сутність і структура фахової компетентності педагога (Г. В. Беленька).

Основоположною умовою успішного впровадження інклюзивної освіти в є *професійна готовність*, яка являє собою динамічне, інтегративне, особистісне утворення, що передбачає наявність та мобілізацію спеціальних знань, умінь і навичок його реалізації [5].

Проблема професійної готовності знайшла широке відображення в науковому доробку психологів і педагогів. Загальні її питання розглядаються у наукових публікаціях А. А. Абдуліна, А. Г. Асмолова, С. М. Архангельського, Є. П. Білозерцева, В. І. Загв'язинського, А. Д. Гонсеєва, М. І. Дяченка, В. М. М'ясищева, Д. М. Узнадзе, Ю. В. Шуміловської та ін. Зокрема, професійна готовність розглядається ними як властивість особистості (М. І. Дяченко), як система стосунків (В. М. М'ясищев), установка суб'єкта (А. А. Асмолов, Д. М. Узнадзе). А в працях І. Н. Хафізулліної акцентується увага на такому важливому аспекті, як *професійна компетентність*, під якою розуміється інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та педагогічної діяльності педагога, що визначає здатність фахівця

вирішувати професійні проблеми та завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, із застосуванням знань, життєвого досвіду, цінностей тощо [11, 42].

Однак, незважаючи на наявність означених наукових праць, проблема професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів в умовах інклюзивної освіти є недостатньо висвітленою. Тому метою написання означеного параграфу є визначення та обґрунтування теоретичних аспектів проблеми професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивної освіти.

Учені по-різному підходять до визначення структурних компонентів професійної готовності. Вивчаючи структурні елементи готовності фахівця до складних видів діяльності, виділяють наступні компоненти: **мотиваційний** (усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу); **орієнтаційний** (усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру); **вольовий** (мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням. Самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей); **оцінний** (оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату).

Виділяючи психологічну готовність як окремий компонент готовності до педагогічної діяльності, В. А.Сластьонін вважає, що вона передбачає сформовану, яскраво виражену спрямованість на педагогічну діяльність, наявність інтересу до дитини і до предмету, який викладає, потребу у самоосвіті у цій сфері професійних знань.

А. А. Деркач, Л. С. Орбан виділяють такі структурні компоненти: **мотиваційний** (позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися); **когнітивний** (наявність необхідних знань, уявлень); **гностичний** (володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності); **емоційно-вольовий** (здатність відчувати задоволення від роботи, самоконтроль та ін.); **оцінний** (самооцінка своєї професійної підготовки).

Аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми дав змогу визначити *структуру професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів* до впровадження інклюзивної освіти:

- 1) інформаційна усвідомленість про інклюзивну освіту;
- 2) знання основ психології (загальної і спеціальної) та корекційної педагогіки;

3) розуміння індивідуальних особливостей вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку;

4) володіння педагогічними технологіями.

У сучасних науково-теоретичних дослідженнях [8; 11] визначено основні *компоненти професійної готовності* спеціальних педагогів до інклюзивної освіти, що складають її структуру:

1) особистісно-змістовий (прийняття педагогом ідеї інклюзії, мотиваційна спрямованість волі, свідомості та почуттів на її впровадження);

2) когнітивний (включає комплекс спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо здійснення інклюзивної освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку);

3) технологічний (практичні уміння педагогів у застосуванні технологій інклюзивної освіти вихованців, зокрема, створення інклюзивного середовища);

4) креативний (творча активність і особистісні якості педагога при створенні нових матеріально-духовних цінностей та розвитку творчого потенціалу вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку);

5) оцінно-результативний (аналіз способів і прийомів, необхідних для впровадження інклюзивної освіти).

Проведений аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми засвідчив, що важливою складовою професійної готовності є «професійно-особистісна готовність педагога», яка включає професійно-гуманістичну спрямованість особистості, зокрема, її професійно-ціннісні орієнтації, професійно-особистісні якості та уміння [8, 24]. Нам імпонує твердження Ю. В. Шуміловської, згідно якого професійна готовність педагога розглядається як сукупність знань і уявлень про особливості психофізичного розвитку дітей, володіння способами та прийомами роботи з ними в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість певних особистісних якостей, які забезпечують стійку мотивацію до даної діяльності [12, 23].

Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми засвідчили, що професійну готовність варто розглядати через призму компетентнісного підходу, який становить методологічну основу інклюзивної освіти, сприяючи досягненню високого рівня підготовки кваліфікованих кадрів. А це потребує внесення змін у цей процес. Зокрема, впровадження інклюзивної освіти в заклади загальної освіти залежить від *професійної компетентності* кваліфікованих кадрів, що розуміється сучасною наукою (Л. А. Карташова, З. Н. Курлянд, В. А. Сластьонін, А. П. Сманцер) як

сукупність відповідних знань та здібностей, що дозволяють застосовувати професійні педагогічні уміння при вирішенні нестандартних проблем, а також наявність загальної культури особистості [11, 2].

Окрім того, професійна компетентність розглядається науковцями як право приналежності до певної професійної групи працівників (В. М. Введенський); як модель фахівця, що включає узагальнені вимоги щодо професії та індивідуального розвитку (В. П. Безпалько, В. А. Сластьонін та ін.); сукупність професійних знань, умінь і навичок (Г. М. Коджаспірова, Е.Ф. Зєр та ін.); психолого-особистісні якості особистості фахівця (І. А. Зязюн, Н. В. Остапчук); єдність теоретичної та практичної готовності педагогів до здійснення педагогічної діяльності (А. К. Маркова); інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та педагогічної діяльності педагога, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми та завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, із застосуванням знань, життєвого досвіду, цінностей тощо (В. М. Введенський, Л. М. Горбунова, І. В. Грішина, В. А. Козирєв, А. К. Маркова, Є. М. Нікітін, І. С. Ніколаєва, Є. В. Піскунова, Н. Ф. Родіонова та ін.).

Професійна компетентність майбутніх спеціальних педагогів передбачає формування їхньої активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти тощо. Результатом підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання є інклюзивна компетентність як вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності. На думку Н. А. Фіголь, інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі здійснення студентами інклюзивної діяльності, яка повинна пронизувати весь освітній процес у закладі вищої освіти [10].

В інклюзивному підході закладені можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Зокрема, майбутній учитель-дефектолог повинен володіти особливим набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику. Тобто, професійно-компетентний фахівець має не лише розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й уміти вирішувати її практично, бути вмотивованим щодо вирішення, а також уміти аналізувати як свою діяльність, так і її наслідки.

Тому важливим аспектом в означеному контексті є обґрунтування конкретних методик і технологій діяльності фахівців, що працюють в умовах інклюзії, як закономірного етапу розвитку національної системи освіти. Адже інклюзивна освіта охоплює глибокі соціальні аспекти діяльності навчально-виховного закладу, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо.

У вузькому розумінні поняття «компетентність» трактується як міра інтегрованості людини в діяльність, а це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів; як володіння знаннями, що дозволяють компетентно стверджувати про будь-що, висловлювати авторитетне судження [1, 478].

У широкому сенсі *компетентність* – це ступінь соціальної зрілості особистості, що передбачає певний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє їй успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього (А. П. Журавльов, А. К. Маркова, Л. А. Петровська, Н. Ф. Тализіна, Б. І. Хасан, Р. К. Шакуров, А. І. Щербаков та ін.).

Тобто, на сьогодні немає усталеного погляду на природу компетентності. Серед одних дослідників (К. Скайє, О. Гиндіна) існують певні протиріччя: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор, інших (А. Бодальов, Л. Лепіхова, Н. Белоцерковець) – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму.

Структуру професійної компетентності складають:

1) *комунікативна компетентність*, під якою розуміють повагу та уважність до співрозмовника, зацікавленість, емпатію, здатність до адекватного вираження власної позиції, здатність до встановлення контактів, вміння працювати у команді (С. Л. Братченко);

2) *педагогічна компетентність*, яка включає знання, уміння та навички, особистісні якості та утворення, а також способи та прийоми їх самореалізації у процесі професійної діяльності (Л. В. Банашко та ін.);

3) *інклюзивна компетентність*, що включає ключові змістові та функціональні компетентності (І. Н. Хафізулліна).

Зокрема, суттєвим для нашого дослідження є визначення І. Н. Хафізулліною *моделі інклюзивної компетентності*, яка ґрунтується на технології контекстного навчання та включає

послідовність взаємообумовлених етапів (інформаційно-орієнтувального, квазіпрофесійного та діяльнісного) [11, 19-20].

На основі теоретичних узагальнень (І. Н. Хафізулліна, Ю. В. Шуміловська та ін.) можна визначити *компоненти* професійної компетентності дефектологів до інклюзивної освіти:

1) мотиваційний (сукупність стійких мотивів в умовах інклюзивної освіти, визнання кожної дитини суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку);

2) когнітивний (система знань та уявлень про особливості психофізичного розвитку та побудови на цій основі педагогічного процесу);

3) креативний (творча активність педагога, що сприяє створенню нових матеріально-духовних цінностей та розвитку творчого потенціалу вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку);

4) діяльнісний (способи та прийоми реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми, що мають психофізичні порушення, а також формування у педагогів відповідних професійних компетенцій [11; 12].

Крім того, О. В. Самсонова розглядає педагога закладу спеціальної освіти, що реалізує інклюзивну практику, як носія *чотирьох типів професійних компетенцій*, що становлять ядро професійної кваліфікації, в саме:

1) *гностична компетенція* (полягає у тому, що вихователь обізнаний з нормативно-правовою базою щодо інклюзивної освіти, а також психологічними теоріями розвитку дітей із різним рівнем психофізичного розвитку та основами корекційної педагогіки й спеціальної психології);

2) *діяльнісна компетенція* передбачає визначення вчителем-дефектологом:

а) особливостей вихованців із психофізичними порушеннями та складання адаптованої освітньої програми;

б) педагогічних засобів досягнення освітніх цілей та завдань відповідно до специфіки розвитку вихованців;

в) предметно-розвивального середовища, на базі якого відбуватиметься вирішення освітніх завдань з урахуванням рівня психофізичного розвитку кожного вихованця;

3) *комуникативна компетенція*, яка передбачає:

а) здатність працювати в міждисциплінарній команді фахівців для вирішення завдань у галузі психолого-педагогічної діяльності з метою формування системи позитивних міжособистісних стосунків, психологічного клімату та організаційної культури у закладі освіти;

б) уміння організувати міжособистісні контакти, спілкування та спільну діяльність дітей та дорослих;

в) здатність до побудови соціальної взаємодії за принципом толерантності;

г) уміння допомогти дітям у новій ситуації (емоційній, поведінковій, когнітивній) у розв'язанні конфліктів;

д) здатність організувати конструктивну взаємодію з батьками на основі партнерських стосунків з метою забезпечення оптимальної підтримки для задоволення потреб вихованців у процесі навчання та розвитку;

4) *професійний розвиток* (спрямований на здійснення демонстрації власних занять із критичним обговоренням, проектування та реалізацію науково-методичних проектів тощо) [8, 171-172].

На основі науково-методичних праць (О. С. Кузьміна, С. І. Сабельнікова) нами сформульовано групи *завдань*, що відображають професійну готовність спеціальних педагогів у галузі інклюзивної освіти:

1) уявлення та розуміння сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм;

2) знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

3) уміння обирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектуючи навчальний процес для спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) реалізація різноманітних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти;

4) створення корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзії із застосуванням ресурсів та можливостей закладу загальної середньої освіти;

5) проектування та здійснення професійної самоосвіти з питань навчання, виховання та розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного середовища [8].

Зокрема, бакалаври і магістри спеціальної освіти мають бути компетентними у таких питаннях:

1) підходи держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку;

2) основні поняття корекційної педагогіки і спеціальної психології;

3) особливості і закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними порушеннями;

4) комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;

5) диференційовані та індивідуальні механізми і прийоми корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей;

6) зміст та методи роботи з родинами вихованців.

Кращому розумінню проблем дітей із психофізичними порушеннями та підвищенню якості їх освіти сприяє налагоджена співпраця вітчизняних закладів спеціальної і загальної середньої освіти.

Таким чином, аналізуючи проблему формування професійної готовності вихователя в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні, ми спробували визначити такі найактуальніші її компоненти:

1) *емпіричний*, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) *свідомоформуючий*, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) *емпатійний* – розуміння вихованців, прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їхні позиції;

4) *почуттєво-комунікативний*, спрямований на розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею;

5) *контрольно-регулювальний* компонент передбачає одночасний контроль педагога за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

б) *оцінювально-результативний* компонент передбачає оцінку педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин.

Отже, у своєму дослідженні *професійну готовність майбутнього спеціального педагога* розглядаємо як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність. Тобто, бакалаври та магістри спеціальної освіти, які працюватимуть в умовах інклюзії, повинні володіти відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

2. Модель формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти

У параграфі розкриємо модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з в умовах інклюзивної освіти.

Модель (з франц. мови «model» – міра, зразок, норма; з італійської «modello» – мірило; з латині «modulus» – образ) – це зменшений варіант і спрощений опис складного явища чи процесу [13, 23]. В українській мові термін «модель» використовується у значенні «взірець, зразок, ідеал». У багатьох наукових концепціях модель виступає деяким спрощеним аналогом об'єкта, функціонування якого за певними параметрами подібне до функціонування реального об'єкта [13, 176].

На основі аналізу наукових джерел (М. Вартофський, Б. Глинський, В. Іванов та ін.) можна виділити такі типи моделей:

1) прогностична, що забезпечує здобуття інформації про можливі стани об'єкта в майбутньому і шляхи досягнення цих станів;

2) параметрична, що виявляє кількісний зв'язок між функціональними і допоміжними параметрами;

3) концептуальна, представлена безліччю понять і зв'язків між ними, що визначають смислову структуру даної предметної галузі або конкретного об'єкта;

4) інструментальна, яка дозволяє отримати інформацію про шляхи досягнення планованих результатів і підготувати засоби для їх виконання;

5) моніторингова модель діагностики і коригування об'єкта при можливих відхиленнях від запланованого результату;

6) рефлексивна модель вироблення рішень у разі виникнення несподіваних ситуацій.

Технологія моделювання потребує вміння визначити завдання досліджуваного явища, прогнозувати його результати, вибрати відповідні адекватні аналогії. Модель формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів ґрунтується на теоретичних уявленнях і науково обґрунтованих припущеннях, які підлягають експериментальній перевірці.

Щоб отримати об'єктивні результати готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку, необхідно визначити критерії оцінки і показники ступеня професійності майбутніх фахівців у галузі інклюзивної освіти. Такими *критеріями* можуть бути [8; 11]:

1) рівень спеціальних знань з проблем корекційної педагогіки та спеціальної психології, технології роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) вміння розробляти та впроваджувати стратегії розвитку, навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку на основі їхніх індивідуальних особливостей;

3) рівень самоактуалізації особистості, як інтегрованого показника здатності вчителя-дефектолога до самовдосконалення, саморозвитку, творчості;

4) рівень позитивної професійної мотивації до роботи в умовах інклюзії;

5) низький рівень професійного вигорання спеціального педагога;

6) усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність;

7) готовність до подолання невдач;

8) упевненість у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати;

9) наявність особистісно значущих якостей, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Удосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найважливішою метою кожного педагога і кожного закладу освіти [3]. Адже, традиційної вузівської

загально-педагогічної підготовки фахівців для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, звичайно, недостатньо. На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені фахівці: вихователі закладів дошкільної освіти, спеціальні педагоги (вчителі-дефектологи), психологи, логопеди. У більшості педагогів відсутня психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи тощо. За даними досліджень [4], 65% педагогів, які були слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методиками роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, 23% – не знайомі із спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії.

Спеціальний педагог є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. Для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, потрібно здійснити діагностику можливостей та потреб дитини, дати їх кваліфіковану оцінку та розробити на цій основі індивідуальні навчальні програми, відмовитися від колективних методів. Для цього фахівець у галузі спеціальної освіти має володіти глибокими знаннями з усіх дисциплін, методики викладання, а також спеціальних методик роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Моделювання професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти передбачає дотримання певних *вимог*:

1) модульна організація з урахуванням виявлених негативних і позитивних тенденцій розвитку інклюзії;

2) орієнтування на формування у майбутніх фахівців професійної готовності та професійного досвіду у галузі спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) безперервний супровід спеціальних педагогів у практиці організації інклюзивної освіти;

4) командний характер навчання;

5) науково-методична підтримка спеціальних педагогів засобами наставництва.

Одним із пріоритетних напрямків їхньої підготовки у закладах вищої освіти є знання спеціальних методик роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку. Змістом такої освіти мають бути основи корекційної педагогіки і спеціальної психології з певними методичними аспектами. Мета означеної підготовки полягає в оволодінні відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з

корекційної педагогіки і спеціальної психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

а) уявлення та розуміння сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм;

б) знання психологічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного середовища, а також уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма його учасниками;

в) знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання осіб із різним рівнем психофізичного розвитку;

г) уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти [4, 45].

Головними *умовами* означеного процесу є:

1) реалізація права на освіту вихованців із психофізичними порушеннями, які мають включатись у звичайні життєві обставини спільного перебування у суспільстві;

2) реальна підтримка членів родини означених осіб;

3) толерантне визнання суспільством людей із психофізичними порушеннями через подолання стереотипів суспільного мислення про необхідність їх ізоляції;

4) можливість осіб із порушеннями психофізичного розвитку брати участь у трудовій діяльності та суспільному житті, що, у свою чергу, знизить їх залежність у державній матеріальній допомозі;

5) акцентування уваги на процесі відновлення в природному середовищі (побут, соціальне оточення тощо).

Принагідно зауважимо, що спеціальні педагоги, які працюватимуть в умовах інклюзії, повинні бути морально готовими до спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари. Важливу роль для зміни стереотипів та професійної педагогічної позиції в інклюзивному просторі відіграють тренінги, міждисциплінарні консилиуми, майстер-класи тощо.

У сучасних умовах підготовки кадрів значна увага надається з боку вищої школи. Зокрема, в навчальні плани закладів вищої освіти III-IV рівня акредитації, що готують фахівців за напрямом 01 Освіта/педагогіка (спеціальності 012 Дошкільна освіта, 013

Початкова освіта, 014 Середня освіта, 016 Спеціальна освіта), уведені дисципліни «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки» (наказ № 691 Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 2 грудня 2005 р., Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-456 від 18 червня 2012 р.), які забезпечують професійну готовність до інклюзивної освіти, сприяючи розумінню різних рівнів готовності дітей до навчання.

Основними завданнями означених дисциплін визначено:

- 1) формування усвідомленого розуміння основних положень інклюзивної освіти;
- 2) вироблення навичок командної роботи при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами;
- 3) забезпечення досконалого володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими потребами;
- 4) формування навичок диференційованого викладання та оцінювання;
- 5) вироблення усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності [8, 4].

У контексті дослідження зазначимо, що з метою реалізації інклюзивної освіти майбутні фахівці повинні *вміти*:

– здійснювати моніторинг індивідуальних досягнень вихованців із порушеннями психофізичного розвитку та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці порушення;

– своєчасно виявляти відхилення у розвитку вихованців та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

– здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців даної категорії;

– формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;

– проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [8, 4].

Організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході закладені можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Тому майбутній спеціальний педагог повинен володіти особливим

набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику. Адже, як свідчить досвід, значна частка учителів-дефектологів відчувають труднощі, тому що не володіють такими знаннями, не мають досвіду роботи в команді, не використовують знання та досвід колег, батьків у організації навчально-виховного процесу осіб з особливими освітніми потребами. Тому дуже важливо підготувати майбутніх фахівців до роботи, надати їм знання спеціальної та інклюзивної педагогіки, забезпечити інструментарієм та моделями альтернативного навчання.

Практика засвідчила, що формами підвищення професійної готовності спеціальних педагогів, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання, можуть бути наступні:

– *індивідуальні* – консультації (спрямовані на розв’язання конкретних проблем чи питань, пов’язаних з реалізацією інклюзивної освіти), залучення фахівців – дефектологів до організації та встановлення консультативних днів для надання адресної та систематичної методичної допомоги педагогам закладів освіти, де впроваджується інклюзивне навчання;

– *масові* – науково-практичні семінари, конференції з обміну досвідом, практичне ознайомлення з досвідом роботи педагогів на базі дошкільних навчальних закладів, семінари-практикуми, «круглі столи», педагогічні читання, де вихователі у процесі виступів та обговорень зможуть знайти відповіді на свої запитання;

– *групові* – творчі групи, тематичні дискусії, слухання лекцій з елементами дискусій, тренінги (для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти за спецкурсами; керівників освітніх закладів з питань створення спеціального освітнього середовища в умовах загальноосвітнього навчального закладу), майстер-класи – як нова форма спілкування в практиці роботи педагогів. Ідею майстер-класу позичено з педагогічної практики музикантів і художників. Вона полягає в тому, що визнаний фахівець демонструє свої унікальні прийоми роботи широкому колу підготовлених слухачів. «Слухачами» можуть стати як викладачі, так і студенти, оскільки майстер-клас дозволяє побачити як роботу над конкретною проблемою, так і загальні принципи та підходи педагогічної діяльності в цілому. Тому, майстер-клас – це і форма підвищення кваліфікації, і особливий методичний підхід. Унікальність цієї форми спілкування в тому, що під час розв’язання педагогічних задач відбувається взаємообмін ідей, технологій, прийомів роботи.

Варто зазначити, що важливим є систематичне вивчення у педагогічних закладах вищої освіти стан готовності майбутніх педагогів щодо роботи з умовах інклюзії із використанням різноманітного інструментарію і засобів (співбесіди, анкетування, створення проблемних ситуацій, опитування, тестування тощо). Рівень готовності спеціальних педагогів до роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку, певним чином, впливає на результативність навчання і виховання таких дітей.

За еталон сформованої моделі педагога з професійною готовністю до інноваційної діяльності (в нашому випадку до роботи в умовах запровадження інклюзивної освіти) нами було обрано професіограму майбутнього спеціального педагога для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Наведемо для прикладу фрагмент, який відображає дві складові частини характеристики: соціальну спрямованість педагога та професійно-педагогічну (див. Табл.1.)

Таблиця 1

Фрагмент професійної характеристики спеціального педагога

<i>Соціальне спрямування</i>	<i>Професійно-педагогічне спрямування</i>
Соціальні потреби (потреби у спілкуванні з «особливими» дітьми та їх батьками, колегами, потреба у самоосвіті)	Знання загальної і корекційної педагогіки та спеціальної психології, що стосуються природи та закономірностей психічного розвитку особистості.
Риси характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість (соціальну активність, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, творчість)	Знання індивідуально-психологічних особливостей дитини з тими чи іншими проблемами в розвитку
Риси характеру, що виражають ставлення до вихованців і людей взагалі, вольові та емоційні риси (емпатія, доброта)	Уміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси
Педагогічний такт (принцип міри, здатність вливати на учня, рівень культури та особистісні якості)	Знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та проявів хвороб нервової системи
Педагогічна освіченість та майстерність	Володіння засобами і методами корекції пізнавальних процесів

На нашу думку, високий рівень готовності майбутнього спеціального педагога до впровадження інклюзивної освіти передбачає: усвідомлену потребу введення інклюзії у власну практичну діяльність;

володіння знаннями з новітніх методик та технологій; бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити корекційно-розвиткову роботу; готовність до подолання труднощів як змістового так і організаційного плану; наявність практичних умінь з освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Теоретичними засадами формування інноваційної діяльності було обрано принципи (за І.М. Дичківською):

1) принцип інтеграції освіти (передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями);

2) принцип диференціації та індивідуалізації освіти (налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця);

3) принцип демократизації освіти (його дотримання зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості дошкільників і вихователів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від загальної до інклюзивної діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Модель формування професійної готовності майбутнього спеціального педагога до інклюзивної освіти включає три послідовні *етапи*: когнітивно-збагачувальний; діяльнісний; емоційно-регуляторний (див. Рис. 1.)



Рис. 1. Модель формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивної освіти

При визначенні змістових характеристик формування готовності майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії було ураховано, що цей процес відбувається за трьома напрямками.

Перший – позначається в зміні всієї системи діяльності особистості, її функцій. За мірою зростання професіоналізму, ступенем оволодіння професійною діяльністю, її успішністю, розвивається особлива система способів виконання цієї діяльності, що стають притаманні певній особі та які складаються і функціонують як індивідуальний стиль її діяльності.

Другий напрям пов'язаний з якісними змінами самої особистості, що виявляються в зовнішніх формах її поведінки і діяльності, формуванні відповідних елементів професійної свідомості, мислення, уваги, емоційно-вольової сфери тощо.

Третій напрям виявляється в змінах настанов особистості як суб'єкта відповідно до об'єкта своєї діяльності й інших суб'єктів, залучених до цієї діяльності. Ці зміни охоплюють і виявляють себе в когнітивній сфері як зростання поінформованості про властивості об'єкта, можливості їх використання та перетворення; в емоційній

сфері – як зростання інтересу, схильності і задоволеності від взаємодії з визначеним об'єктом, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – як усвідомлення реальних можливостей у взаємодії з виокремленим об'єктом.

Зважаючи на це, критерії професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивної освіти було виокремлено в такий спосіб: обізнаності як виміру ступеня їхньої поінформованості; зорієнтованості в предметі, способах і засобах здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі на засадах толерантності; спроможності як виміру ступеня їхньої практичної навченості до реалізації професійної діяльності в зазначених обставинах; схильності як виміру ступеня вмотивованості до відтворення професійної діяльності щодо спільної взаємодії дітей на засадах толерантності.

Складовими професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивної освіти в корекційно-розвивальному середовищі закладу освіти на засадах толерантності визначено когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти. *Когнітивний компонент* виявляється в усвідомленні і прийнятті складності, багатомірності реального світу, варіативності його сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми; відносності, неповноти і суб'єктивності власних уявлень про картину світу, тобто визнання різноманіття її індивідуальних інтерпретацій як об'єктивної реальності.

Емоційний компонент знаходить свій вияв у комунікативних ситуаціях через прагнення знайти спільність у поглядах і позиціях з партнером по спілкуванню, подолати розрив зв'язків один з одним, подолати роз'єднаність і нетерпимість по відношенню один до одного. Цей компонент пов'язаний з позитивним прийняттям, розумінням і терпимим ставленням до різноманітних індивідуальних проявів інших людей.

Діяльнісний компонент становить найбільш очевидну частину вияву означеної готовності. До нього належать конкретні уміння майбутніх вихователів, які вони виявляють при налагодженні і реалізації стосунків з оточуючими. Зокрема, це здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції (Я-висловлювання і т.п.), готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, що має право на існування, незважаючи на відмінність їх власних поглядів), здатність до компромісу і конструктивного діалогу, взаємодії з іншими, уміння домовлятися,

узгоджувати позиції, досягати компромісу та консенсусу, незважаючи на наявні розбіжності. Набуваючи загальних властивостей, означена готовність виявляє свої специфічні характеристики нерівномірно, досягаючи в кожному своєму компоненті різних ступенів прояву.

Професійна готовність *адаптивного рівня* характеризується ситуативним інтересом до полікультурного виховання дітей і зазвичай згасає з появою труднощів. Мотиви толерантної взаємодії відсутні. Незважаючи на те, що студент поінформований про роль і місце в професійній діяльності інклюзивної освіти дітей, він не усвідомлює значущості відповідних знань та вмінь. Має уривчасті уявлення про цілі інклюзивної освіти, засоби і принципи її здійснення, його знання не систематизовані, умінь мало, не має навички розв'язання професійних завдань у контексті даного напряму виховної роботи з дітьми. Студент не може самостійно здійснювати таку професійну діяльність, не має схильності до зміни своєї позиції і поглядів. Толерантність і емпатія не розвинені.

Професійна готовність *репродуктивного рівня* характеризується інтересом студента до проблем інклюзії. Однак усвідомлення значущості їх вирішення як складової професійної діяльності вихователя не виходить за межі опанування навчального матеріалу. Сформовано елементи вмінь толерантної поведінки і планування інклюзивного навчання дітей дошкільного віку. Однак, застосування їх для розв'язання завдань спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку у практиці професійної діяльності в закладі освіти обмежено відтворенням відомих зразків або їх удосконаленням. Наявні окремі неусталені прояви толерантності й емпатійності.

Професійна готовність *оптимального рівня* характеризується усталеним відтворенням у професійній діяльності проблем і цілей інклюзивної освіти дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Студент свідомо дотримується принципу толерантності в професійній діяльності в усіх стандартних і нестандартних ситуаціях не тільки задля вирішення завдань інклюзивного навчання, але й у всіх інших випадках. Володіє різноманітним арсеналом форм і методів інклюзії дітей у закладі освіти, умінням толерантного розв'язання конфліктних ситуацій. Толерантність і емпатійність складають сутність його позиції в професійній діяльності.

Зміст програми вивчення професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти презентовано в таблиці 2.

Таблиця 2

Програма вивчення професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти

Критерії професійної готовності	Показники професійної готовності	Методи оцінювання
Мотиваційно-ціннісний	1) знання сутності, змісту і принципів інклюзивної освіти; 2) виявлення особистісної зацікавленості процесу інклюзії; 3) демонстрування ціннісного ставлення до дітей з психофізичними порушеннями та інклюзивної освіти в цілому; 4) власна мотивація на виконання певних дій та досягнення успіху при організації інклюзивної освіти.	Анкетування, експертиза
Операційно-діяльнісний	1) розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 2) обрати оптимальні способи організації інклюзивної освіти; 3) реалізація ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивної освіти; 4) організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзії; 5) здійснення професійної самоосвіти щодо організації спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.	Експертна оцінка результатів діяльності вихователя (конспекти, планування і т.п.)
Рефлексивно-оцінний	1) аналіз професійних змін та труднощів власної педагогічної діяльності при реалізації інклюзивної освіти; 2) здійснення професійної самооцінки вибору методів і засобів організації інклюзивної освіти; 3) вміння оцінювати результати організації інклюзивної освіти для усіх дітей.	Вирішення професійних завдань

Для ефективної роботи спеціального педагога в інклюзивній групі ми пропонуємо кілька правил спілкування, які стануть в пригоді на початковому етапі праці:

1. *Не сприймайте дитину з особливими потребами як відмінну(іншу).*

2. *Не виказуйте жалю та не наголошуйте на функціональному обмеженні.*

3. *Не намагайтеся бути надто уважною та надто люб'язною з нею, тим самим виокремлюючи її у колективі.*

4. *Розмовляючи з дитиною з особливими потребами, звертайтеся безпосередньо до неї, а не до людини, що її супроводжує.*

5. *Якщо перед вами дитина з порушеннями зору, розмовляючи з нею обов'язково називайте себе і всіх, хто з вами. Якщо у вас відбувається спільна бесіда у групі, не забувайте пояснити, до кого в цей момент ви звертаєтеся, і назвати себе.*

6. *Аби привернути увагу дитини зі зниженим слухом, зробіть її знак рукою або торкніться плеча. Під час розмови дивіться їй в очі і говоріть чітко.*

7. *Розмовляючи з дитиною, яка користується кріслом колісним, намагайтесь розташуватись так, щоб ваші очі були на одному рівні.*

8. *Формулювання навчальних завдань та постановка цілей повинні бути чіткими та зрозумілими. Не користуйтесь складною термінологією та словами іншомовного походження.*

9. *Будьте терплячими, дайте дитині з особливими потребами більше часу на обдумування та формулювання думки.*

10. *Вірте у дитину з особливими потребами, поважайте і любіть її як особистість.*

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що професійна готовність майбутнього спеціального педагога до впровадження інклюзії формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а в процесі системної спеціальної теоретичної підготовки та педагогічної практики, акумулюючи всі нагромаджені знання та досвід в Україні та в зарубіжних країнах. Сьогодення вимагає рухатися у напрямку втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних шкіл, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Тому сучасні майбутні спеціальні педагоги повинні бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

Отже, модель формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти є цілісним педагогічним процесом, спрямованим на створення для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку відповідного корекційно-розвиткового середовища, його адаптацію до потреб дітей цієї категорії та їх підтримку в умовах спільного навчання (виховання) усіх вихованців. Означена модель включає змістовий та організаційний компоненти. Зміст підготовки визначається метою, що полягає у розвитку у майбутніх вихователів професійної готовності, яка включає спеціальні знання, професійний та життєвий досвід. Організаційний компонент моделі професійної готовності презентує поетапну технологію підготовки майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, зокрема, занурення у діяльність, цілепокладання і планування, конструювання та реалізація вирішення професійних завдань.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних джерел виявлено найтипівіші труднощі й помилки, які допускає спеціальний педагог у процесі спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Причинами їх виникнення є різні фактори, зокрема, використання в навчанні принципів, змісту, методів та засобів, які недоступні дітям цієї категорії, стереотипність дій в різних ситуаціях неуспіху, завищення вимог до обсягу, повноти та якості знань, непідготовленість майбутнього спеціального педагога до такого навчання, відсутність чітких уявлень про структуру, зміст, методи й прийоми надання дитині корекційної допомоги.

Професійну готовність розглянуто як інтегральну характеристику рівня підготовленості майбутнього спеціального педагога до спільного взаємодії дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах закладу освіти, засновану на сукупності теоретико-методичних знань, умінь і досвіду, необхідних для здійснення корекційно-педагогічної діяльності, вмінні аналізувати й прогнозувати її ефективність для досягнення педагогічно значущого результату.

Обґрунтовано та виявлено компоненти професійної готовності спеціального педагога до впровадження інклюзивної освіти, педагогічна діяльність якого відбувається в умовах інклюзивної освіти, зокрема, когнітивний, мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Критерієм когнітивного компоненту професійної готовності майбутнього спеціального педагога визначено володіння спеціальними знаннями й уміннями щодо організації навчального процесу з урахуванням принципів індивідуального та диференційованого підходу до вихованців. Критерій мотиваційного компоненту професійної готовності – здатність майбутнього вчителя-дефектолога мотивувати себе на здійснення корекційно-педагогічної діяльності. Критерій діяльнісного компоненту професійної готовності включає в себе наявність навичок організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань у процесі інклюзивної освіти.

Встановлено, що підвищення ефективності навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в закладі освіти є можливим за умови формування у майбутнього спеціального педагога системи спеціальних знань: творчих здібностей, особистісних якостей, умінь спостерігати за дитиною, вивчати індивідуальні особливості психічного розвитку, можливості, пізнавальні потреби та інтереси дітей.

Розроблено та обґрунтовано модель формування професійної готовності майбутнього спеціального педагога, що має три етапи реалізації, кожний з яких передбачає мету, завдання, напрями, методи і прийоми роботи, побудовані на основі корекційно-педагогічного підходу. Практична реалізація моделі формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти свідчить про її дієвість, ефективність і доцільність застосування в роботі професійної підготовки. Доведено, що під впливом різних форм навчання студентів за розробленою моделлю підвищився інтерес до спільної взаємодії, усвідомлювалась необхідність і значення поповнення спеціальних знань з основ корекційного навчання та досвіду практичної його реалізації.

Отже, спеціальний педагог має бути компетентним у питаннях специфіки організації інклюзивної освіти, особливостей психофізичного розвитку дітей з різними пізнавальними можливостями, змісту, методів і прийомів надання корекційної допомоги таким вихованцям у структурі навчального заняття та в позанавчальний час.

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячене проблемі формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти. Зокрема, визначено теоретико-методологічних

засад їхньої підготовки до інклюзивної освіти, а розроблено та схарактеризовано модель формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти. Професійну готовність майбутнього спеціального педагога розглянуто як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність. Обґрунтовано та виявлено компоненти (когнітивний, мотиваційний та діяльнісний) професійної готовності спеціального педагога до впровадження інклюзивної освіти, педагогічна діяльність якого відбувається в умовах інклюзивної освіти. Встановлено, що підвищення ефективності навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в закладі освіти є можливим за умови формування у майбутнього спеціального педагога системи спеціальних знань: творчих здібностей, особистісних якостей, умінь спостерігати за дитиною, вивчати індивідуальні особливості психічного розвитку, можливості, пізнавальні потреби та інтереси дітей. Доведено, що під впливом різних форм навчання за розробленою моделлю у майбутніх спеціальних педагогів підвищився інтерес до спільної взаємодії, усвідомлювалась необхідність і значення поповнення спеціальних знань з основ корекційного навчання та досвіду практичної його реалізації. Узагальнено, що майбутній спеціальний педагог має бути компетентним у питаннях специфіки організації інклюзивного навчання, особливостей психофізичного розвитку дітей з різними пізнавальними можливостями, змісту, методів і прийомів надання корекційної допомоги таким вихованцям у структурі навчального заняття та в позанавчальний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Н. А. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Абрамова. Якутск, 2006. 202 с.
2. Алёхина С. В., Алексева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83-92.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. і заг. ред. О. Л. Кононко. К.: Світич, 2009. 430 с.

4. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали Метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). К. : Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.
5. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. К. : Світоч, 2006. 304 с.
6. Болотов В. А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8-14.
7. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку: монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2020. 345 с.
8. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 14. 2010. С.40-44.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 1999. 944 с.
10. Фіголь Н.А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Серія 5. Випуск 77, 2020. С. 199-202.
11. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*, 2007. Том 13. С. 83 – 88.
12. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. Шуя, 2011. 26 с.
13. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем. *Искусство и наука* [перевод с англ.]. М., 1978. 424 с.

Information about the authors:

Kuzava Iryna Borysivna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Gats Georgiy Opanasovich

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Special
and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

ЕФЕКТИВНІСТЬ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Мацюк З. С., Фенко М. Я.

ВСТУП

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей світу та ґрунтована на тому, що всі діти – цінні й активні члени суспільства. Саме тому організація освітнього простору повинна будуватися на таких складових інклюзивного навчання, як *інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика*.

Нові концептуальні засади сучасного суспільного розвитку на основі визнання різноманіття людської спільноти та забезпечення рівноправності людей визначають шляхи реформування національної системи освіти. На зміну державно-центристській освітній системі, де головна мета – формування особистості за усталеними взірцями й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією освітнього процесу, має утвердитись «дитиноцентризм» – система освіти, у якій домінують інтереси дитини, задоволення її освітніх потреб. Цей принцип визначає цілі й концепцію інклюзивної освіти й освітньої системи загалом, що реалізує одну з головних демократичних ідей – рівність прав людей на здобуття освіти. Інклюзивна освіта як освітня парадигма базована на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії (залучення всіх членів суспільства до соціального середовища) та є складовою стратегією розвитку демократичного суспільства, оскільки рівноправність, доступність і забезпечення якості освіти є наріжним імперативом її функціонування [14].

Кардинальні перетворення в освіті, які відбуваються у зв'язку з інтеграцією України до європейського освітнього простору, суттєво впливають на стратегію організації навчального процесу, який передбачає, окрім традиційних методів навчання, застосування інтерактивних та інноваційних технологій і методів. На нашу думку, арттерапевтичні методи роботи особливо актуальні в інклюзивному середовищі, оскільки, діти з особливими освітніми потребами через різні техніки та спеціально підібрані матеріали, отримують

можливість виразити себе, виразити емоції, поділитися своїми переживаннями і, таким чином, поліпшити свій емоційний стан.

Наукові уявлення про освітні можливості арттехнологій ґрунтовані на фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях, а саме: концепції педагогіки свободи та педагогічної підтримки (О. Газман), самоорганізовній педагогічній діяльності та сенсорозвивальних засобах пробудження творчої активності (С. Кульневич), специфічній природі педагогічної діяльності (В. Загвязинський, І. Колеснікова, В. Сластенін), використанні арттерапії як методу навчання та особистісного розвитку (О. Вознесенська); інноваційній технології особистісно орієнтованого навчання та виховання (О. Деркач), технології створення особистісно орієнтованих ситуацій (В. Серіков) тощо [2]. Актуальність і ефективність використання різних видів арттерапії у навчально-виховному процесі освітнього закладу підтверджено низкою наукових праць із музикотерапії (Г. Батищева, Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Євстігнеєва, Т. Крижанівська, З. Ленів, В. Петрушин, Г. Побережна та ін.), терапії за допомогою художньої творчості (О. Деркач, А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко та ін.), танцювально-рухової терапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, В. Паробій, І. Шептун та ін.), пісочної терапії (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, М. Кисельова, Н. Маковецька, Н. Сакович, Н. Юрченко та ін.), лялькотерапії (Н. Зинов'єва, Н. Михайлова, О. Федій, Т. Шишова та ін.), казкотерапії (І. Вачков, О. Тихонова та ін.) тощо [24].

Науковці стверджують, що найважливішим для процесу становлення дошкільника є його якісний розвиток, особистісна активність, яка втілена в різноманітних видах дитячої творчості. Використовувати арттерапевтичні технології педагог може на різних заняттях. А, оскільки, одним із головних завдань виховання та навчання дітей дошкільного віку є розвиток мовлення, то ми безпосередньо акцентуємо увагу не лише на розвитку рідної мови як пізнання навколишнього світу, а й на розвитку комунікативних здібностей дитини засобами арттерапії. Пам'ятаємо, що рівень володіння мовою має значний вплив на подальші успіхи дитини під час навчання у школі, її соціальну адаптацію.

Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному віці – складова цілісної особистості дитини, головна умова майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту. Дитина оволодіває словом передусім для спілкування. Несвоєчасно чи неправильно сформоване мовлення позначається на становленні

особистості дитини, негативно впливає на її емоційний стан: викликає відчуття неповноцінності, сором'язливості, втрати інтересу до навчання, а також зниження мовленнєвої активності дитини, гальмує її розвиток. Усунення недоліків мовлення – діяльність надзвичайно специфічна, вона потребує від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи на результат, який з'являється не відразу і не завжди в тому вигляді, якого очікуємо. Тому, на заняттях для отримання бажаного результату, потрібно створити такий психологічний клімат й атмосферу, які допоможуть дітям зняти напруження, полегшити та прискорити вирішення основної мети – усунення вад мовлення. Для розв'язання цієї проблеми, досягнення активізації в мовленнєвих та інших психічних процесів велику увагу приділяємо арттерапії [6, с. 5–8].

Арттерапія – це корекція мовленнєвих, психоматичних, психоемоційних процесів і відхилень в особистісному розвитку дитини за допомогою різних видів мистецтва. Корекційно спрямоване мистецтво є джерелом позитивних емоцій дитини, сприяє зародженню творчих мовленнєвих здібностей, активізує та прискорює корекцію різних порушень у її розвитку. Термін «арттерапія» використовують порівняно недавно – декілька десятиліть. Первинна основа арттерапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що зберігалися в народній творчості, яка характеризується наївністю, безпосередністю, опорою на символічну мову несвідомого і які є джерелом душевного здоров'я людини [13]. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою. Тому арттерапія – це технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; це інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять.

На думку Т. Мірошніченко, існують різні погляди на визначення самого поняття «арттерапія». М. Кисельова визначає арттерапію як «метод, пов'язаний з розкриттям творчого потенціалу індивіда, звільненням його прихованих енергетичних резервів, знаходженням ним оптимальних способів вирішення своїх проблем» [24, с. 28–30]. В енциклопедії освіти арттерапію визначають як «лікувально-профілактична й корекційна діяльність із використанням мистецтва; складова психотерапії, складний синтез галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки» [12].

Арттерапія у корекційній педагогіці – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі й дають змогу за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку [17].

Підсумовуючи різні погляди науковців, на нашу думку, арттерапія – це спеціалізована форма психотерапії, заснована на мистецтві, насамперед образотворчій і творчій діяльності, через яку відбувається вираз емоційних переживань і почуттів дитини за допомогою спеціально підібраних технік (пензлика, фарби, пластиліну, глини тощо). Під час виконання роботи дитина вивільняє свою підсвідомість і через самовираження творчого потенціалу відбувається поліпшення психоемоційного стану. Сам процес змін відбувається непомітно і безболісно для дитини, коли негативні емоції трансформуються в позитивні. Основна мета арттерапевтичних методів лежить у створенні гармонійного розвитку особистості за допомогою формування здібностей самовираження і пізнання.

Як відомо, емоційні переживання – невід’ємна складова внутрішнього світу будь-якої людини. Оскільки кожна емоція має фізіологічну складову, а більшість хвороб мають психосоматичний характер, робота з емоційним станом дитини спрямована на зміцнення його психологічного ресурсу соматичного здоров’я. Вона важлива для всіх дітей, однак особливо для тих, у кого є порушення в розвитку, поведінці та здоров’ї. Методи арттерапії належать до найбільш гнучких, однак, у той же час, вагомих методів, пов’язаних із вивільненням прихованих енергетичних резервів і емоцій дитини. Арттерапію особливо доречно використовувати там, де інші методи важко застосувати. Адже головна умова для використання дитячої арттерапії – доступність засобів, привабливість, зрозумілість і безпека. Заняття позбавлені примусу сприймають насамперед як гру і цікаве проведення часу. Перевага арттерапевтичних методик полягає ще й в тому, що завжди можна підібрати ту форму роботи, яка найбільш близька та цікава дитині. Здебільшого ці методи успішно застосовують у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають різні поведінкові й емоційні проблеми, порушення фізичного розвитку, соматичні захворювання.

Використання арттерапевтичних технологій особливо рекомендовано в роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивних

освітніх закладах, які мають різні види нервово-психічних порушень, таких як гіперактивність, затримка психічного розвитку, швидка стомлюваність, імпульсивність, дратівливість, агресивність, страхи, погана концентрація уваги та інше. Арттерапія є одним із найбільш дієвих способів для корекції подібних станів і поліпшень самопочуття дитини, а також засобом розвитку його творчих і когнітивних здібностей. Арттерапія не має ні обмежень, ні протипоказань, будучи м'яким і безпечним методом під час роботи в інклюзивних дошкільних центрах, зокрема з дітьми з порушенням мовлення [7, с. 57–58].

Досить часто розлади мовлення та мови є супутньою ознакою інших порушень у дітей, зокрема порушень слухової сфери, когнітивної, фізичної. Зважаючи на те, що мова – це складна система знаків, символів, правил їхнього використання, а мовлення є відтворенням цієї системи знаків, розлади мови й мовлення фіксуються тоді, коли мова і мовлення людини відрізняються від мови й мовлення осіб її віку, національної чи етнічної групи. Розлади мовлення та мови досить часто призводять до порушень комунікації, іноді досить складної форми, що впливає на все подальше життя.

Зазвичай під час діагностики усного мовлення у дітей арттерапевтичні прийоми використовують виключно як допоміжний елемент, оскільки застосування засобів мистецтва, особливо музики, малюнку, казки, драматизації у процесі обстеження мовлення вже є вагомою допомогою дітям із мовленнєвими розладами, адже це сприяє встановленню контакту, доброзичливого мікроклімату, налаштуванню дитини на гру, а не на процес її обстеження, створенню «ситуації успіху», відволіканню від основної проблеми, у чому й полягають діагностичні функції арттерапії. Предметом діагностування є навчально-мовленнєві досягнення дітей дошкільного віку з розвитку кожного компонента мовленнєвої системи, а також невербальних чинників, які здійснюють вплив на формування усного мовлення в означеній категорії дітей.

Використання арттерапевтичних методик у роботі з дітьми з порушенням мовлення відзначається позитивною динамікою мовленнєвого розвитку, зокрема: збагачення словникового запасу, вдосконалення граматичної будови та розвиток зв'язного мовлення.

Розглянемо детальніше найфективніші арттерапевтичні методики, які ми рекомендуємо впроваджувати в практику: кольоротерапію, ізотерапію, пісочна терапію, казкотерапію, лялькотерапію тощо. Дуже часто спостерігаємо інтеграцію зазначених методів у одному занятті.

1. Кольоротерапія

Кольоротерапія є складовою арттерапії, що означає «лікування мистецтвом». Насправді арттерапія спрямована не стільки на лікування, скільки на розвиток особистості та гармонізацію дитини. Існує безліч арттерапевтичних технік: малювання, розігрування сценок, ліплення, оригамі, створення масок тощо. Проте кольоротерапія супроводжує кожную із цих технік, оскільки дитині потрібно обирати певні кольори для поробок, малюнків чи навіть костюмів, які будуть одягнені персонажі з театральних постановок.

Кольоротерапія – це цілеспрямований вплив кольором на самопочуття, фізіологію людини; активізація кольором діяльності органів і систем; метод психологічного лікування з метою розслаблення, зняття стресів, підняття настрою та тону за допомогою кольорів [33; 36].

Мета кольоротерапії різноаспектна: корекція психоемоційного стану; розвиток слухової та зорової уваги; зниження емоційно-психічного та тілесного напруження; підвищення рівня емоційної чуйності й комунікативності; формування навичок самоконтролю через знайомство з прийомами управління почуттями.

Умовно можна виділити три рівні використання кольоротерапії:

- організаційні можливості кольору (система освітлення та кольорове оформлення інтер'єру приміщення);
- педагогічні та діагностичні можливості кольору (діагностика психічних станів, навчання, розвиток, виховання дітей);
- реабілітаційні можливості кольору (оздоровлення, лікування, психологічний колорит) [34].

Сучасні заклади дошкільної освіти та спеціалізовані інклюзивні заклади активно впроваджують у свою роботу принципи кольоротерапії. Колір є одним із елементів інтер'єру, тому вже це можна використовувати з терапевтичною метою, наприклад, пофарбувати стіни в ті кольори, які стимулюють розумову діяльність і допомагають дітям почуватися комфортно.

Колір слугує потужним стимулятором емоційного й інтелектуального розвитку дітей. Необхідно враховувати, що дошкільне дитинство є ще й періодом інтенсивного сенсорного розвитку. Дитина і колір – речі взаємопов'язані. Адже діти за своєю природою більш сприйнятливі до різнобарвності нашого світу і особливо гостро його потребують. Тому колір для дитини – має особливе значення в будь-яких критичних ситуаціях. Спосіб коригування психоемоційного стану дитини за допомогою певних кольорів – це особлива методика, заснована на впливі фотонів

кольору різної довжини хвилі на мозок дитини. Завдяки такій простій методиці, впливу певного кольору на дитину, можна домогтися значних результатів у лікуванні апатії, дратівливості, надмірної активності та навіть керуванням своїх емоцій [34].

В інклюзивному освітньому середовищі кольоротерапію використовують для визначення схильностей і творчого потенціалу дитини з особливими освітніми потребами. Також за допомогою кольорів можна з'ясувати емоційний стан дитини і скоригувати його поведінку. Застосовуючи елементи кольоротерапії у роботі з дітьми для корекції їх психологічного стану (зняття страху, інертності, замкнутості, перезбудливості), відновлюється фізичний стан після хвороби, значно розширюється індивідуальна сфера, підсилюється художня насолода і також збагачується світосприйняття.

Із точки зору фізіології та медицини особливе біологічне значення мають окремі кольори сонячного спектру. За класифікацією всі кольори поділяють на дві групи – пасивні (білий, сірий, чорний) та активні (червоний колір має довгу хвилю, блакитний – середню, синій і фіолетовий – коротку) [35, с. 15].

Діти з раннього дитинства починають відчувати колір і підбирати його для зображення свого настрою. Вибір кольору тісно пов'язаний із психологічними особливостями, станом здоров'я. Діти послуговуються в основному 5–6 кольорами – це нормальний середній емоційний розвиток. Більш ширша палітра кольорів розкриває чуттєву, емоційно багату особистість. Якщо дитина використовує тільки один або два кольори – вказує на її негативний емоційний стан: тривога (синій), агресія (червоний), депресія (чорний). Використання простого олівця іноді трактується як «відсутність» кольору, таким чином дитина повідомляє про те, що в її житті не вистачає яскравих фарб і позитивних емоцій. Найбільш важливі речі дитина виділяє більшою палітрою кольорів, а осіб, яких не сприймає – чорним або темно-коричневим кольором.

Фахівці рекомендують використовувати колір по-різному, тобто «опромінювати» або «купатися» з ним, «одягатися», «візуалізувати», «вдихати» чи «медитувати». Можна застосовувати «кольоровий пляж», експериментувати, грати з кольором (розфарбувати себе вигаданим пензликом). Можна використовувати кольорові тканини, прикладаючи їх до тіла [35, с. 15]. Такі дослідження стали основою численних методик кольоротерапії, які можна досить ефективно застосовувати в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Використовуючи технологію кольоротерапії, при корекції звуковимови в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, можна

відзначити, що діти швидше виконують завдання вчителя-логопеда/дефектолога, оскільки зацікавлені різноманітністю кольорних відтінків, які оточують їх на заняттях. Використання кольоротерапії оптимізує процес корекції мовлення дітей із загальним недорозвиненим мовленням і сприяє оздоровленню всього організму дитини, зокрема: автоматизація та диференціація виправлених звуків за допомогою предметів різних кольорів; формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення; формування правильного дихання.

Отже, кольоротерапія – це дієвий метод психологічного впливу на дитину, зокрема на емоційно-вольову сферу психіки, який можна використовувати в роботі з діагностичною, педагогічною, профілактичною та лікувальною метою, що позитивно впливає на фізичне і психічне здоров'я дитини. Впроваджуючи кольоротерапію в практику, вдається коригувати поведінку дітей, їх настрій, емоційний стан, тобто створювати сприятливий психологічний клімат.

2. Образотерапія

Сьогодні дослідники виявили, що пишучи, малюючи чи ліплячи із пластиліну, людина повністю розслабляється, частота її пульсу суттєво знижується і це дозволяє їй бодай на короткий час опинитися у стані гармонії з собою.

Ми розглядаємо використання всіх образотворчих форм мистецтва: живопис, графіка, скульптура, різьба, фотографія, інсталяція, вироби з тканини і шкіри тощо.

Основні завдання образотерапії: самовираження, розширення особистого досвіду, самопізнання, внутрішня інтеграція особистості (різних її аспектів і компонентів) та інтеграція зі зовнішньою реальністю (соціальної, етнічної, культурної). В образотерапії спонтанне малювання і ліплення є різновидом діяльності уяви, а не проявом художнього таланту.

Важливим поняттям образотерапії є сублимація – вираз несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх у витвори мистецтва.

Переваги методу образотерапії в тому, що вона:

1) надає можливість для вираження агресивних почуттів у соціально-прийнятній манері (малювання, живопис фарбами або ліплення є безпечними способами розрядки напруги для дітей з особливими освітніми потребами, дітей групи ризику та дітей з девіантною поведінкою);

2) прискорює прогрес в терапії (підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше виражаються за допомогою зорових образів, ніж у розмові під час вербальної психотерапії, невербальні форми комунікації можуть із більшою ймовірністю уникнути свідомої цензури);

3) дає підстави для інтерпретацій та діагностичної роботи в процесі терапії (творча продукція з огляду на її реальності не може заперечуватися, зміст і стиль художньої роботи надають фахівцю величезну інформацію, крім того, сам вихованець може зробити внесок в інтерпретацію своїх власних творінь);

4) дозволяє працювати з думками і почуттями, які здаються непереборними (втрати, перенесені травми і насильство, страхи, внутрішні конфлікти, спогади дитинства, сновидіння). Іноді невербальний засіб виявляється єдиним інструментом, розкриває і прояснює інтенсивні почуття і переконання;

5) допомагає зміцнити терапевтичні взаємини (елементи збігів у художній творчості можуть прискорити розвиток емпатії і позитивних почуттів)

6) сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку;

7) розвиває і посилює увагу до почуттів;

8) підсилює відчуття власної особистісної цінності, підвищує художню компетентність (побічним продуктом терапії мистецтвом є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих умінь та їх розвитку).

Фактори психотерапевтичного впливу в арттерапії:

1) фактор художньої експресії – втілення почуттів, потреб і думок дитини в його роботу, досвід взаємодії з різними художніми матеріалами та художнім образом;

2) фактор психотерапевтичних відносин – динаміка взаємин дитини –дефектолога, проєкції, вплив особистого досвіду;

3) фактор інтерпретацій і вербального зворотного зв'язку – трансформація, переклад матеріалу (процесу і результату творчості) з емоційного рівня на рівень розуміння, формування смислів [36].

У структурі образотерапевтичного заняття виділяються дві основні частини:

– невербальна, творча, неструктурована. Основний засіб самовираження – образотворча діяльність (малюнок, живопис). Використовуються різноманітні механізми невербального самовираження та візуальної комунікації.

□ вербальна, апперцептивна і формально більш структурована. Вона передбачає словесне обговорення, а також інтерпретацію намальованих об'єктів і виниклих асоціацій. Використовуються механізми невербального самовираження та візуальної комунікації.

Таким чином, образотерапія – це один із найбільш поширених і широко застосовуваних видів арттерапії. Лікування і рішення різноманітних проблем за допомогою образотворчого мистецтва дуже поширене. Дитина може виразити себе, свої думки, переживання, емоції і почуття – усе, що приховано в його внутрішньому світі – за допомогою ліній, форм і кольорів на папері або полотні. Це ефективний і дієвий метод, який допомагає дитині впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічне напруження.

3. Ізотерапія (малюнок терапія)

Арттерапія або «лікування мистецтвом» – досить новий, проте популярний засіб психотерапії. Мистецтво – це чудова можливість для дитини «відкритися», поділитися своїми емоціями та страхами. Саме арттерапія допомагає віднайти душевну гармонію, може використовуватися як окрема форма лікування при нервово-психічних розладах або стати доповненням до основної терапії. Вона є невід'ємним елементом лікування дітей з порушенням мовлення. А також виступає як один із засобів розвитку дошкільника.

В інклюзивних освітніх центрах діти із задоволенням відвідують заняття ізотерапії, адже малювання і розвиває чуттєво-рухову координацію, і вимагає узгодженої участі багатьох психічних функцій.

Ізотерапія – це чудова можливість особливій дитині відкрити свої проблеми контактуючи з малюнком, і якщо спершу мистецтво буде для дитини терапією, то згодом воно може перерости в захоплення. Малюнок приховує безліч завуальованих відомостей, які допоможуть краще зрозуміти дитину, його думки, причини певних вчинків і мотиви [35, с. 15].

Діти з особливими освітніми потребами ще не вміють аналізувати і об'єктивно сприймати поведінкові чинники людей, особливо дорослих. У багатьох ситуаціях дитина просто не здатна розпізнати в словах оточуючих певну логіку або зрозуміти самого себе. Ізотерапія – це ефективний засіб для адаптації в соціумі, вираження свого внутрішнього світовідчуття і підвищення самооцінки. Малювання вивільняє творчу енергію і особистісні переживання, за допомогою ізотерапії, дитина вивільняється від скутості та замкнутості.

Терапія малюванням виконує такі основні завдання:

- 1) усунення агресії: зайва агресивність може виникнути через накопичення хвилювань і почуттів, які ще складно усвідомити; малювання допоможе проаналізувати ці відчуття і звільнитися від надмірної напруги;
- 2) профілактика або посильна допомога під час лікування серйозних психологічних проблем;
- 3) накопичення корисного для роботи психоаналітика матеріалу, який у подальшому допоможе краще розбирати та інтерпретувати схожі проблеми;
- 4) вивільнення пригнічених думок і переживань, що виникли в результаті психологічної травми;
- 5) навчання дитини зосереджуватися на своїх емоціях і думках – емоційний розвиток;
- 6) вивільнення творчого початку: розвиток когнітивних функцій [36].

Завдання педагогів полягає не лише в навчанні малюванню, а й у вирішенні набутої проблеми. Малювання – ефективний спосіб виявлення, аналізу та вирішення психологічних труднощів.

4. Піскотерапія

Sandplay (сендплей) – унікальний спосіб спілкування зі світом і самим собою; спосіб зняття внутрішнього напруження і відкриття нових шляхів розвитку. Ігри з піском дають дитині змогу відчути себе впевненою та вмілою: вона створює нове, не боїться ламати старе і щось змінювати. У пісочниці створено оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу дитини, активізації її просторової уяви, образно-логічного мислення, тренування дрібної моторики рук. У процесі колективних ігор дошкільник усвідомлює морально-етичні норми, у неї формується гармонійний образ світу [8].

Пісочна терапія – один із різновидів ігрової терапії. Природна потреба дитини «гратися» з піском визначає можливості використовувати пісочницю в своїй роботі не тільки психотерапевта, а й вчителя-логопеда. Пісочну логотерапію доцільно використовувати з раннього віку дітей.

Технологія пісочної терапії: розвиває активність, розширює життєвий досвід; удосконалює візуально-просторове орієнтування і мовленнєві можливості; розширює словниковий запас; освоює навички звукового аналізу та синтезу; розвиває фонематичний слух і сприйняття; розвиває зв'язне мовлення та лексико-граматичні категорії; допомагає у вивченні літер, освоєнні навичок читання та письма.

Пісок – один із перших природних матеріалів, із яким знайомиться малюк, а ігри з піском – буденна справа кожної дитини на прогулянці. Гра з піском – універсальна, захоплююча й цікава для дітей будь-якого віку. Дитина будує в піску свій індивідуальний і неповторний світ у мініатюрі, включається в гру повністю – емоційно, психічно та фізично [28, с. 32].

Роботу з піском доцільно розпочинати з ігор на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук: *«Пальчики, долоньки, кулачки – друзі ви мої й помічники»*. Тактильно-кінестетичні відчуття – це відчуття, які ми отримуємо через рецептори на шкірі. Вони тісно пов'язані з розумовими операціями, з їх допомогою ми пізнаємо світ.

Перенесення традиційних навчальних і розвивальних завдань у пісочницю дає додатковий ефект. З одного боку, суттєво підвищується мотивація дитини до занять. З іншого – розвиток пізнавальних процесів відбувається інтенсивніше й гармонійніше. А якщо врахувати, що пісок має чудову властивість «заземлювати» негативну психічну енергію, то в процесі освітньо-виховної роботи відбувається гармонізація психоемоційного стану дитини.

Педагоги використовують ігри-вправи і для індивідуальної роботи, і для роботи з підгрупою дітей. Заняття проводять у кілька етапів: робота на поверхні піску; занурення рук у пісок; ігри на поверхні мокрого піску; виконання побудов із мокрого піску [41].

Варто запропонувати дітям зробити на піску відбитки кисті руки внутрішнім і зовнішнім боком. Діти можуть затримати руки на піску, злегка притиснувши їх і прислухатися до своїх відчуттів. Вихователь розпочинає цю гру, розповідаючи: *«Мені приємно. Я відчуваю прохолоду піску. Коли я ворушу руками, мої пальці й долоні відчувають кожну піщинку. А що відчуваєте ви?»*. Діти по черзі діляться своїми відчуттями та враженнями.

Ігри з піском дають дитині змогу бути впевненою і вмілою: вона творить нове, не боїться ламати старе і щось змінювати. Під час ігор із піском створюються оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу дитини, активізації її просторової уяви, образно-логічного мислення, тренування дрібної моторики рук. Також у процесі колективних ігор дошкільник усвідомлює морально-етичні норми, у нього формується гармонійний образ світу [25, с. 18].

Дослідження результатів спільної діяльності вихователя та дитини щодо впровадження інноваційної та здоров'язбережувальної технології сендплей свідчать, що це гармонійний та інтенсивний

розвиток тактильних відчуттів, пізнавальних процесів, мовлення та моторики, зростання бажання пізнати нове.

Від інших форм арттерапії піскова терапія відрізняється простотою маніпуляцій, можливістю винаходу нових форм, короткочасністю існування створюваних образів. Можливість руйнування піскової композиції, її реконструкція, а також багаторазове створення нових сюжетів, надає роботі вигляду певного ритуалу [28, с. 29–30].

Один із найефективніших видів роботи для дітей – малювання на піску та малювання кольоровим піском. Це не просто розвага, гра, вміння відтворити навколишній світ. Малювання сприяє гармонійному розвитку дитини та формуванню таких базових якостей особистості – самостійність і креативність, розвиває дрібну моторику, а як наслідок – розвиток мовлення і розумових здібностей. У дошкільників формується координація рухів. Дитячі пальчики стають більш сильними, спритними, умілими. Окрім цього, малювання сприяє розвитку пам'яті, уваги, зосередженості. Одним із найдревніших способів малювання є малювання на піску, а одним із порівняно нових – малювання піском. Малювати на піску можна паличкою, камінчиком чи будь-яким іншим придатним для цього предметом. Однак найдоцільніше малювати пальчиками. Таке заняття дуже подобається дітям [15, с. 23].

Завдяки іграм із піском дитина осмислено та швидко опановує норми і правила поведінки та спілкування у соціумі. Формується культура людського спілкування, розвиваються почуття делікатності, ввічливості, товариськості. Через гру в піску в дитини з'являється або посилюється почуття довіри, прийняття та успішності. Заняття та ігри з піском покращують настрій, викликають емоції радості, спонукають до діяльності.

Ігри-заняття та ігри-казки сприяють формуванню навичок спілкування та розвитку емоційного світу дошкільнят. Основним у іграх є набуття досвіду в розв'язанні проблемних ситуацій між героями казки. Діти розмірковують, розвиваються всебічно, набувають позитивних рис характеру, учаться належно поводитися і спілкуватися, наслідуючи героїв казки, та в реальному житті.

На піску можна гратися в казки. Діти дуже люблять незвичні історії, які розширюють їх пізнання і кругозір, які показують, що окрім реального існує казковий світ. Через казку, звернену до серця дитини (особливо народну) і не спотворену впливом сучасної цивілізації, дитина отримує знання про людину, її проблеми і засоби рішення.

Варто використовувати ігри з піском як інтерактивний метод розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників. У пісочниці створюється додатковий акцент на тактильну чутливість, формується «мануальний інтелект» дитини. Тому перенесення традиційних навчальних і розвивальних завдань у пісочницю створює додатковий ефект. З одного боку, підвищується мотивація до занять, а з іншого – більш гармонійно відбувається її всебічний розвиток.

Отже, застосування пісочниці – найбільш ефективний метод для роботи з дошкільниками. Дітям досить важко виражати власні переживання через недостатній розвиток вербального апарату, бідність уявлень або затримку розвитку, тому запропонована технологія є корисною. Невербальна експресія з використанням різноманітних предметів, піску, води, а також конструктивних та пластичних матеріалів для дошкільнят найбільш природна, що стає особливо значущим за наявності в дитини певних мовних порушень. Кожна вибрана фігурка уособлює персонаж, який може взаємодіяти з іншими героями. Дитина сама вигадує, про що вони говорять або що роблять; іноді вона може запросити вихователя приєднатися до гри і наслідувати будь-якого персонажа. У всіх цих випадках дитина відчуває себе господарем та режисером власного маленького світу, що розміщується на пісочному листі. Те, що раніше було прихованим у глибині дитячої душі, утілено в персонажах гри, які рухаються, виражають відчуття і думки. Гра на піску з фігурками особливо дієва в роботі з тими дітьми, які не можуть виразити власні переживання. Діти з заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю та сором'язливістю зазвичай охоче вибирають фігурки та переключають на них свою увагу.

Метод sandplay – незвичайна техніка, завдяки якій малюк будує свій мініатюрний світ із піску й невеличких фігурок. Граючись, дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає в її свідомості. Під час ігор із піском перед дошкільником постає таємничий усевіт, усередині якого вона створює свій індивідуальний і неповторний світ, який до цього був нікому невідомий. Застосувавши цей метод у практиці, ми спостерігали не лише ефективний розвиток уяви дитини, а й допомогли дошкільникам у різних ситуаціях розвивати комунікативні здібності, збагачувати словниковий запас, розвивати мовлення та творчі здібності.

5. Казкотерапія

Найефективнішим методом арттерапії вважаємо казкотерапію – потужний корекційний засіб для будь-якої дитини. Казкотерапія дає

змогу в опосередкованій формі впливати на розвиток мовленнєвих і психічних функцій. Визначення значення та специфіки використання методу казкотерапії потребує обґрунтування його використання в спеціально-педагогічній практиці. Це вимагає детального та послідовного розгляду дефінітивної низки понять «казка», «терапія», «казкотерапія» й аналіз характеристик цього феномену.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подано визначення: «казка – розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил» [4]. Учені-фольклористи, етнографи та літературознавці (О. Афанасьєв, О. Величко, М. Горностаєва, О. Кирилюк, Є. Мелетинський, В. Пропп та ін.) присвятили вивченню казки чимало досліджень, однак на сьогодні поки що не існує єдиного визначення цього поняття. На думку Е. Померанцевої, казка є епічним, переважно прозовим твором чарівного, авантюрного і побутового характеру, який розповідається казкарем і сприймається слухачами як вигадка [29]. Цю особливість казки відзначають також Т. Давидова та В. Пронін. За їх словами, «в казці відбуваються завчасно фантастичні події, казка – вигадка у чистому вигляді, що казкар і не намагається приховати» [30, с. 215]. Ці визначення є, на нашу думку, не досить чіткими, оскільки не розкривають власне значення і функцій вигадки в казці.

Важливою особливістю казки є те, що впродовж розгортання її сюжету відбувається певна трансформація: слабкий герой, проходячи через різні випробування, врешті решт стає сильним і самодостатнім. За термінологією К.-Г. Юнга, така трансформація становить процес індивідуації, протягом якої вже сформована свідомість повертається до свого підсвідомого, з якого черпає енергію, збагачується новими знаннями [40]. Показовим у цьому процесі, на думку Д. Соколова, є те, що дитина тягнеться вперед, а доросла людина ніби повертається назад у дитинство, що дає особистості змогу стати більш гармонійною та самодостатньою [9, с. 215].

Використання казки в сучасній психолого-педагогічній науці має достатнє наукове підґрунтя і є перспективним та цілком виправданим. Розуміння важливої ролі казки у становленні та розвитку особистості приводить до виникнення поняття «казкотерапія». Слід зазначити, що використання казкотерапії в педагогічній практиці може викликати досить логічне запитання щодо складової цього поняття – «терапія».

Вачков І. визначає, що «казкотерапія – це такий напрям, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям

розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для становлення їх суб'єктності» [5, с. 7]. За В. Алексєєнко та Я. Лощиніною, казкотерапія – психологічний напрям терапевтичного впливу на несвідому сферу дитини та дорослої людини [1]. На думку А. Осипової, «казкотерапія – це метод, який використовує форму казки для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості та взаємодії з оточуючим світом» [16, с. 7]. Відомий казкотерапевт А. Гнезділов, даючи визначення казкотерапії, особливу увагу звертає на гармонійний розвиток особистості, зауважує, що «казкотерапія – це ще й процес «згадування» та повернення підлітку та дорослому гармонійного світосприйняття». Деякі вчені, наприклад О. Прудіус, дають визначення казкотерапії як «використання казки та метафори для вирішення проблем здоров'я та розвитку» [30, с. 6]. О. Бреусенко-Кузнєцов, розглядаючи казкотерапію як словесний варіант ширшого поняття арттерапії, визначає цей метод як такий, що покликаний допомогти людині в особистісному зростанні [3].

Казкотерапія є потужним корекційним засобом для будь-якої дитини дошкільного віку, зокрема із мовленнєвими порушеннями. Казкотерапія дає змогу в опосередкованій для дошкільника формі впливати на розвиток мовленнєвих і психічних функцій.

Завдання казкотерапії: створення сприятливої психологічної атмосфери; збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини (вміння співпереживати героям казки, передавати емоційний стан героя казки, розвиток міміки, пантоміміки); вдосконалення звукової сторони мовлення, сприйняття і виразності; вдосконалення лексико-граматичних засобів мовлення; розвиток діалогічного та монологічного мовлення.

Складність у визначенні поняття «казкотерапія» полягає також у необхідності розрізнити використання казки у психолого-педагогічній і соціально-педагогічній роботі. Значення казкотерапії у розвитку дітей з порушенням мовлення дуже велике, оскільки казка впливає на когнітивні здібності дитини: розвиває мову, уяву, мислення; лідерські якості; сприяє подоланню таких несприятливих проявів як: тривожність, нерішучість, фобії, агресію тощо. Дитина з особливими освітніми потребами, занурюючись у казку, розкривається, переживає яскраві емоції та відчуття.

Використання методу казкотерапії передбачає роботу фахівця з різними видами казок, основою яких є поняття метафори, що має суттєве значення для розуміння впливу казкових творів на

особистість. У метафорі «певні слова та словосполучення розкривають зміст одних явищ і предметів через інші за схожістю чи контрастністю» [20, с. 456]. Отже, метафора становить певне зашифроване повідомлення, яке дає змогу непрямо, у формі іносказання донести необхідну інформацію. Науковці, аналізуючи філософський універсалізм казки, справедливо зауважують: «У казкових сюжетах трапляються ситуації та проблеми, які переживає у своєму житті кожна людина... Перемога добра над злом, у казках забезпечує дитині психологічну захищеність: щоб не відбувалося у казці – все закінчується добре. Випробування, що випали на долю героїв, допомагають їм стати мудрішими, добрішими, сильнішими. Таким чином, дитина засвоює: усе, що відбувається в житті людини, сприяє її внутрішньому зростанню» [9].

Оскільки казка є одним із вагомих засобів розвитку мовлення та комунікації молодого покоління загалом, та дітей з порушенням мовлення зокрема, основне завдання наукового дослідження – навчити дітей складати власну казку за метафоричними асоціативними казками (МАК). У назві МАК присутнє слово «метафоричні», що прямо вказує на їх головну інтерпретаційну функцію. Зорові метафори карт дають безмежні можливості впливу на внутрішній світ дитини, а будучи підкріплені словесними метафорами, мають ще більший вплив. Отже, будь-який твір мистецтва – у тому числі створений дитиною під час арттерапевтичної сесії за допомогою метафоричних карток – становить свого роду метафору його життя.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) – це набір зображень завбільшки з гральну карту або листівку, що зображають людей, їх взаємодії, життєві ситуації, пейзажі, тварин, предмети побуту, абстрактні зображення. МАК – це гра, у яку можна безпечно і з повним задоволенням грати зі своїми та чужими дітьми, батьками, партнерами, колегами, друзями, знайомими. Гра, у якій не буде тих, хто програв, усі виграють. Гра, яка допомагає вибудовувати стосунки, допомагає краще дізнатися і зрозуміти себе і тих, хто в ній бере участь.

Метафоричні карти створюють обстановку, що сприяє глибокому, щирому спілкуванню дітей, зокрема з порушенням мовлення, їх самовираженню, розкриттю і рефлексії. Крім того, до переваг відносимо: розвиток комунікативних і творчих здібностей; почуття довіри і безпеки, що виникають у дитини, яка сама обирає, наскільки глибоко вона готова розкритися в даний момент; створення загального контексту для педагога і дитини, загальної метафоричної

мови при обговоренні тієї чи тієї ситуації з життя дитини; легкість освоєння методики – не потрібно тривалого навчання, з базовими техніками можна розібратися по інструкції до будь-якої колоди; гнучкі правила використання, можливість розробляти нові авторські техніки і адаптувати існуючі техніки під вимоги актуальної ситуації; привабливість методики для дитини: яскраві кольорові картинки подобаються людям будь-якого віку [26].

Усі зображення на картках, як правило, неоднозначні і, відповідно, не передбачають єдино правильного трактування. У зображеннях карт зашифровано безліч послань. Розглядаючи, аналізуючи малюнок, описуючи карту, дитина може зрозуміти те, чого не розумів раніше. Відкриваються можливості сприйняття, які протікають за межами свідомості. Карти дозволяють усвідомити, відчуті і вербалізувати актуальні, хвилюючі проблеми. Незважаючи на те, що зображення на картці містить різні дрібниці, деталі, учень побачить саме те, що відповідає його актуальному стану. Метафоричні асоціативні карти є багатограним інструментарієм. Так, на думку Н. Вернікової, метафоричні асоціативні карти – це психологічний інструмент, який базується на метафорі, апелює до підсвідомості людини і застосовується для діагностики, корекції, розвитку, розкриття творчих здібностей [26].

Зміст казкотерапевтичної роботи з використанням метафоричних карток передбачає подальший розвиток мовлення та комунікації. Особливу увагу насамперед приділяли закріпленню навичок зв'язного і виразного переказу написаної казки; значне місце відводимо вправам зі складання складних сюжетних казок, творів з власного досвіду використовуючи МАК.

Для вирішення педагогічних і виховних завдань ми використовували різноманітні прийоми роботи з казками: дописування та створення дітьми власних казок за метафоричними картками; групове вигадкування казки за методикою «продовж казку за спонтанно обраною метафоричною карткою»; читання та слухання власних казок та ін.

Виходячи з цього, навчальна і позанавчальна робота з розвитку мовлення дітей за допомогою метафоричних асоціативних казок містить: корекційне формування лексичного і граматичного ладу мови, цілеспрямований розвиток фразової мови, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповіді. Таким чином, створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо: встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє – зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою

карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дозволяють: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

6. Лялькотерапія

Лялькотерапія – один із найцікавіших і водночас найменш досліджених видів арттерапії, який має інтеграційний характер впливу на дитину та використовується у найрізноманітніших варіантах під час виховної, корекційної, навчальної, діагностуючої роботи педагога. Ураховуючи надзвичайну психолого-педагогічну дію, лялькотерапія досить ефективна психолого-педагогічна технологія, яка відчутно збагатила вітчизняну педагогічну інноватику та має непересічну цінність для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів [11, с. 7].

Лялькотерапію використовують як основний прийом психокорекційного впливу через ляльку як проміжний об'єкт взаємодії дитини і дорослого. Такий метод сприяє можливості дітям усвідомлювати власні почуття, допомагає подолати комунікативні бар'єри, дає можливість невербального контакту, створює сприятливі умови для розвитку здібностей до саморегуляції.

Учені-психотерапевти розглядають гру з лялькою як діагностичне та терапевтичне явище одночасно. Відзначимо, що гра з лялькою, як будь-яка спонтанна дитяча гра, – «цілюща для дитини» [22, с. 6]. Тому, цей метод дає змогу не лише прискорити процес корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками, які мають порушення фонетико-фонематичної складової мовлення, а й попередити відставання у формуванні звуковимови у дітей.

Серед найважливіших психолого-педагогічних можливостей лялькотерапії виокремлюємо:

- розвиток мовлення дитини;
- вплив на емоційну та психомоторну активність;
- розвиток комунікативних якостей;
- розвиток просторового орієнтування;
- зміцнення зв'язку між дитиною та батьками.

Відомо, що діти дошкільного віку зазнають суттєвих труднощів, зокрема, однією із найбільш поширених дитячих проблем є невиразне мовлення. У таких вихованців проявляються надмірна

сором'язливість, ніяковість перед іншими дітьми. Тому для перших дуже важливо приховати цей недолік від інших. І в цьому дітям найкраще допоможе лялька, адже, уявляючи себе казковим персонажем, дитина немовби «програє» певні ролі, імітуючи того чи того героя, висловлюється від його імені, сама постаючи оповідачем.

Власне, тому педагогові й необхідно допомогти дитині «відкритися» (самовиразитися) через технологію лялькотерапії, щоб краще зрозуміти стан дитини з порушенням мовлення, збагнути переживання й почуття, водночас, уникаючи активного педагогічного втручання, для подолання наявної проблеми.

Для дітей з порушенням мовлення, у яких спостерігається незграбність, емоційна незрілість, низький рівень наслідування педагогам рекомендовано використовувати такі іграшки: логопедичні ляльки; петрушечні ляльки (на руці); в'язані пальчикові; ляльки-маріонетки; пальчикові ляльки; тіньові ляльки; мотузкові ляльки; площинні ляльки; ляльки-рукавички (на «спині» рукавички є тримач, який фіксує руку); «Я-лялька», або ж ляльки-костюми (розмір іграшки рівний росту дитини, який надає дитині у процесі гри повний психологічний захист).

Іграшки широко використовують у корекційно-розвивальній роботі з дітьми і логопеди, і практичні психологи. Наприклад, під час роботи із заїкуватими дошкільниками для м'язового розслаблення використовують ляльки-бібабо, або ляльки-Петрушки, тобто іграшки, що одягаються на руку і рухаються за допомогою пальців педагога. Використання ляльок такого типу має свою специфічну спрямованість – зняття м'язового напруження шляхом виконання дітьми разом із лялькою релаксаційних вправ [23].

Важливою складовою в корекційно-розвивальних іграх-заняттях є логопедична лялька, яка допомагає вчителю-логопеду зміцнити психічне здоров'я дітей із порушеннями мовлення, зменшити хворобливі переживання, пов'язані зі станом мовлення, послабити негативні емоції, досягти емоційної стійкості, знайти віру в свої сили, сформувані більш позитивне ставлення до себе та оточуючих, поліпшити соціальну адаптацію. Логопедична лялька значно підвищує інтерес, що полегшує засвоєння дітьми досліджуваного матеріалу, що сприяє активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненим мовленням.

Спосіб використання логопедичної ляльки принципово відрізняється, оскільки використання функційної іграшки є не просто черговим варіантом запрошення дітей до виконання тої чи тої вправи, а якісно новим механізмом співробітництва з дитиною, який

сприяє залученню ляльки до ігор-занять із артикуляційної гімнастики чи демонстрації певного звукового складу.

За допомогою логопедичних ляльок успішно вирішуються ключові корекційно-розвиткові завдання:

- формування артикуляційних навичок;
- розвиток правильної звуковимови;
- постановка й автоматизація звуків;
- формування фонематичного слуху та сприйняття;
- усвідомлення складової структури слова, звуко-буквеного аналізу та синтезу;
- засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення;
- розвиток навичок зв'язного мовлення;
- навчання елементам грамоти;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- розвиток комунікативних навичок;
- формування психоемоційного досвіду і розвиток психічних процесів.

Для підготовки мовленнєвого апарату дітей до правильної постановки звуків, логопед спільно з лялькою, за допомогою віршованих форм може проводити артикуляційну гімнастику, що підвищує якість і ефективність її виконання; полегшує сам процес постановки та автоматизації мовленнєвих звуків. У постановці лялькової казки домінантним є створення позитивного емоційно-чуттєвого сприйняття дитиною навколишнього середовища та непомітне, мимовільне залучення дитини в комунікативну діяльність [32, с. 12].

Використання поліфункційної іграшки у вигляді логопедичної ляльки:

- прискорює темпи підготовки мовно-рухового апарату дитини до постановки звуків, полегшує сам процес постановки й автоматизації звуків;

- сприяє виробленню у дітей із порушенням мовлення правильного положення язика в ротовій порожнині через зоровий образ, що сприймається дитиною, покращує функціонування м'язів мовно-рухового апарату через зоровий динамічний образ артикуляційних вправ;

- дозволяє дошкільнику через зоровий образ (що сприймається дитиною) пов'язати засвоєний звук із певними рухами язика, зафіксувати його і в зоровій, і в моторній ланці;

- допомагає дітям через побачений зоровий образ відтворити вправи, що виконуються, у повільному темпі чіткими та плавними рухами;

- дозволяє удосконалити лексико-граматичну структуру мови та зв'язне мовлення, шляхом ознайомлення дошкільників із органами мовнорухового апарату, частинами тіла, формування уявлень про сезонні зміни в природі, показу різноманітності одягу, взуття та головних уборів тощо;

- сприяє активізації пізнавальної та мовленнєвої активності дітей;
- знімає напруження, пов'язане з комплексами щодо зовнішніх дефектів (наприклад, розщеплення губи, перфорації твердого піднебіння тощо).

Логопедична лялька сприяє також вихованню артистизму. Діти з мовленнєвими порушеннями часто соромляться, відмовляються розповідати вірш або співати пісню самостійно, а разом з лялькою роблять це із задоволенням, намагаються стежити за якістю своєї звуковимови, її просодичної складової.

Отже, лялькотерапія як новітня технологія ще не набула необхідного науково-практичного застосування у психолого-педагогічній діяльності. Досвід експериментального запровадження її в навчально-виховний процес переконливо засвідчує про надзвичайну актуальність та своєчасність використання цієї технології в роботі з дітьми з порушенням мовлення, що потребують підвищеної уваги педагогів та психологів.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз засвідчує, що арттерапія є одним із перспективних напрямів формування всебічно розвиненої особистості та повністю відповідає сучасним тенденціям гуманізації освіти. Використання арттерапевтичних технологій у дошкільному інклюзивному середовищі сприяє розвитку мовлення та творчого потенціалу дитини. Практичний досвід арттерапевтичної роботи з дошкільниками з порушенням мовлення потрібен тим педагогам, які працюють в інклюзивному середовищі. Творча арттерапевтична діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний впливи, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних взаємин із дитиною, сприяючи її подальшій ефективній соціалізації.

АНОТАЦІЯ

У монографії розкрито зміст, специфіку й особливості естетотерапевтичної технології «арттерапія». Виокремлено та проаналізовано її різновиди з акцентом на використання досліджуваної технології у корекційно-педагогічній діяльності сучасного фахівця, що в комплексі передбачає педагогічне лікування, пропагування здоров'язбережувальних цінностей дітей через засоби художньої діяльності та мистецтва.

Досліджено, що застосування арттерапії в дошкільному інклюзивному середовищі сприяє збереженню або відновленню здоров'я дітей і їх адаптації до умов дошкільного закладу, а безпосередня арттерапевтична діяльність, здійснювана педагогом, уможливує гармонізацію якісного розвитку особистості через її самовираження й самопізнання.

Увагу зосереджено на ефективності таких видів арттерапії в дошкільному інклюзивному середовищі, як: кольоротерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, піскова терапія тощо. Проведення в інклюзивних закладах таких видів арттерапевтичної роботи дає педагогові змогу з'ясувати причини певних відхилень у поведінці та діяльності дітей з порушенням мовленням і водночас дозволяє відкривати в них щось нове, глибше пізнавати та краще розуміти їх, розвивати відносини з ними й адаптувати вихованців до життя в соціумі.

Отже, використання арттерапевтичних технологій дає змогу краще пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, індивідуальні риси, відчуті настрої. Творча арттерапевтична діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний впливи, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних взаємин із дитиною, сприяючи її подальшій ефективній соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко В., Лощина Я. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2–7 лет. М. : РИПОЛ классик: ДОМ XXI век, 2008. 218 с.

2. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. М., 2010. 145 с.

3. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса. К., 2005. 386 с.

4. Бушанова Т. А., Волошина С. В. Використання метафоричних асоціативних зображень у професійній діяльності / [електронний ресурс]. – Режим доступу: Збірник тез доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. Частина II. Ужгород, 19.05.2020 (genezum.org)

5. Величко О. Б. Казка як феномен культури (естетичний аспект аналізу) : дис. ... кандид. філос. наук : 09.00.04. К., 1995. 153 с.

6. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу // Психолог. 2005. № 10. С. 5–8.

7. Городиська В. В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020, № 69, Т. 1. С. 56-60.

8. Гречишкіна А. Коваленко Н. Сендплей – гра з піском: Програма роботи з дітьми 5–7 років // Палітра педагога. 2010. № 4.

9. Давыдова Т. Т., Пронин В. А. Сказка // Лит. учеба. 2003. № 1. С. 215–217.

10. Деркач О. Педагогіка творчості: Арт-терапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2006. 60 с.

11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник]. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

13. Ільченко І. С. Арт-терапія : навч. посіб. Умань : «Візаві», 2013. 150 с.

14. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

15. Карабаєва І. Пісок як матеріал для розвитку творчості та навчання дітей // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 4. С. 23.

16. Кісельова М. В. Арт-терапія в практичній психології і соціальній роботі. СПб, 2007.

17. Колпакчи О. С. Арт-терапія: курс лекцій : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ., 2018. 288 с.

18. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии // Дидактика. 2000. № 1. С. 43–51.

19. Лепеха Л. П., Городинська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич; Посвіт, 2014. 76 с.

20. Літературознавчий словник-довідник / [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.]. К.: Академія, 1997. 752 с.

21. Логопедія: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд. М.: Владос, 2008. 703 с.

22. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Междун. пед. академия, 1994. 368 с.

23. Лялькотерапія. URL: <https://studfile.net/preview/5601417/page:7/>.

24. Мірошніченко Т. Запровадження арттерапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект // Пед. науки. 2012. № 3 (56). С. 26–30.

25. Никанорова В. В., Пономаренко М. В. Творчі здібності дітей – на кінчиках їхніх пальців // Вихователь-методист ДЗ. 2011. № 2. С. 18.

26. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога / [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87

27. Пісочна терапія для дітей дошкільного віку URL: <http://udnz15.org/statti/pisochna-terapiyadlya-ditej-doshkilnogo-viku.html>.

28. Половецька С. Пісочниця – наш світ, а іграшки в ній – люди // Вихователь-методист. 2010. № 5. С. 26–35.

29. Померанцева Э. В. Русское народное поэтическое творчество. М.: Учпедгиз, 1956. 295 с.

30. Прудюс Е. К. Сказкотерапія в помощь родителям. Там водятся волшебники. СПб.: Речь, 2006. 224 с.

31. Рекомендації використання кольоротерапії // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://sadokbarvinok.at.ua/publ/mi_konsultuemo/rekomendaciji_vikoristannja_koloroterapiji/

32. Рібцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ // Дефектологія. 2008. № 1. С. 11–13.

33. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: канд. пед. наук : 13.00.03: у 2 т. К., 2010. Т. 1. С. 18.

34. Скрипник І. Кольоротерапія. Лікування мистецтвом. Рівне, 2014.

35. Скрипник Я. Використання ізотерапії та хромотерапії як арт-терапевтичного засобу в роботі з дітьми // Логопед. 2014. № 4. С. 15.

36. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник. Київ, 2012. 304 с.
37. Цимбала О. Застосування арт-терапевтичних технік в сучасних умовах навчального процесу у вищому навчальному закладі / Простір арт-терапії. Збірник наукових праць. Вип. 2 (20). 2016.
38. Шеремет М. К. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей з порушеннями мовлення. Суми, 2016.
39. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. К. : Вища шк., 2004. 207 с.
40. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Мн., 2004. 400 с.
41. Юрченко Н. Ф. Розвивальні ігри з водою та піском. Х. : «Основа», 2010. 207 с.

Information about the authors:

Matsiuk Zoriana Serhiivna

Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Fenko Mariia Yaroslavivna

Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

ДОШКІЛЬНА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сергєєва В. Ф.

ВСТУП

Закономірним етапом високого рівня розвитку будь-якої держави є переосмислення у суспільстві власного небайдужого ставлення до осіб із психофізичними порушеннями на основі толерантності (терпимості) та відкритості. Важливе місце у ньому посідає спеціальна освіта, яка має на засадах максимального врахування індивідуальних психологічних особливостей дітей із психофізичними порушеннями та створення сприятливих умов забезпечити оптимальні шляхи, засоби, методи для повноцінного розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я та успішної адаптації та інтеграції її в суспільство.

Науковою галуззю спеціальної освіти є корекційна педагогіка.

Корекційна педагогіка відносно молода наука. Їй менше двохсот років. Свій початок вона бере із другої половини XIX ст. Відлік прийнято вести від моменту появи в Європі наприкінці XVIII ст. перших спеціальних класів для дітей із сенсорними порушеннями. Лише протягом останнього часу ця сфера науки утвердилась у системі педагогічних наук як окрема галузь знань. В історії свого розвитку корекційна педагогіка мала і зберігає у сучасних умовах різні назви: «лікувальна педагогіка», «дефектологія», «спеціальна педагогіка» тощо.

Термін «спеціальна педагогіка» є загальноприйнятим міжнародним педагогічним терміном.

У вітчизняній науці терміни «дефектологія», «корекційна педагогіка», «спеціальна педагогіка» є синонімічними і співвідносяться з розвитком, навчанням, вихованням, соціалізацією осіб, що мають порушення у психофізичному розвитку. Цю думку підтримує вітчизняний учений В. Синьов, який вважає, що, незалежно від того, у яких умовах здійснюється педагогічна робота з дітьми (в спеціальних або в масових закладах освіти), якщо їхні навчання, виховання, розвиток, соціалізація потребують спеціальної

корекційної спрямованості, її забезпечує корекційна педагогіка. Отже, терміни «корекційна педагогіка» і «спеціальна педагогіка» логічно розуміти як тотожні.

Основні положення навчання і виховання особливих дітей корекційна педагогіка розробляє відповідно до загальнопедагогічних принципів, що і робить її частиною загальної педагогіки [24].

Сучасна корекційна педагогіка наполягає на необхідності раннього виявлення відхилень у розвитку дітей, їх правильної діагностики та надання їм необхідної психолого-педагогічної допомоги. Тому однією із її галузей є **дошкільна корекційна педагогіка**, що вивчає проблеми теорії та практики навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Дошкільна корекційна педагогіка розвивається як самостійна галузь знань, тому має специфічний предмет дослідження і власний категоріальний апарат, що є головною умовою виділення та нормального функціонування будь-якої науки.

Так, *предметом* дошкільної корекційної педагогіки є вивчення закономірностей навчання, виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, особливості їхнього становлення та соціалізації як особистості; знаходження найкращих шляхів, умов, засобів для корекції та компенсації діяльності порушених органів, функцій та систем; освіти таких дітей з метою їхньої максимальної соціальної адаптації та інтеграції у суспільство.

Враховуючи та використовуючи дані інших наук (філософії, соціології, педагогіки загальної, педагогіки соціальної, психології, історії, культурології, вікової анатомії та фізіології, генетики, юриспруденції тощо), дошкільна корекційна педагогіка визначає стратегічні шляхи та базові методи, прийоми, засоби корекційно-педагогічної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, які мають відхилення у психофізичному розвитку та перебувають як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Серед дослідників, які розробляють проблеми дошкільної корекційної педагогіки, необхідно назвати імена таких вчених, як В. Бондар, В. Засенко (підготовка до школи дітей з особливими потребами), Т. Дегтяренко (корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних закладах дошкільної освіти), А. Колупаєва, Л. Савчук (навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами), Л. Вавіна, В. Золотоверх (особливості діяльності спеціальних закладів дошкільної освіти), С. Миронова (робота фахівців з сім'ями,

які виховують дітей з особливими освітніми потребами), Н. Тарапака, Л. Кашуба, І. Кузава, Н. Заєркова, А. Трейтяк, О. Патрикеева, В. Шинкаренко (інклюзія в закладі дошкільної освіти), М. Шеремет (логопедична робота з дітьми з порушеннями мовлення), Т. Скрипник (технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом), Н. Софій (права дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти), О. Мартинчук (підготовка студентів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими потребами) та ін.

Для розкриття основ корекційної дошкільної педагогіки (принципів, методів), опанування теоретичних та методичних засад освітньо-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із психофізичними порушеннями важливим є звернення до витоків становлення цієї складової педагогічної науки, визначення основних напрямів її еволюційного поступу, окреслення сучасних векторів і основних завдань її розвитку, зокрема інтегрованого навчання та пріоритетного напрямку як практичної, так і наукової педагогічної діяльності – інклюзивного навчання.

1. Історіографічний контент розвитку дошкільної корекційної педагогіки і спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями

Сукупність знань корекційної педагогіки формувалася і накопичувалася у тривалому процесі розвитку практики навчання і виховання дітей, які мають різноманітні фізичні чи психічні вади.

У різні часи людське суспільство по-різному пристосовувалось до факту існування осіб із психофізичними порушеннями. «На всіх етапах свого розвитку людське суспільство не могло бути байдужим до тих, хто мав ті чи інші фізичні чи психічні порушення. Цих аномальних осіб не можна було не помітити, оскільки вони вимагали до себе особливої уваги» [11, с. 12]. Століттями неповносправні люди вважались недієздатними і юридично безправними. У дослідженнях таких учених, як М. Малофєєв, А. Пасторова, О. Шпек, В. Бондар, Н. Засенко, М. Ярмаченко та ін. зазначається, що протягом тривалого періоду традиційною була орієнтація на їх лікування та сегрегацію, а включення у суспільство було можливим лише за умови досягнення ними певного рівня та стану здоров'я; зокрема, вважалось, що дітей із психофізичними порушеннями краще за все навчати у спеціальних (корекційних) закладах, ніж у загальноосвітніх.

На основі такого підходу у системі освіти поступово виникали різноманітні форми спеціальної допомоги означеній категорії осіб,

що передбачали застосування різноманітних реабілітаційних та корекційних прийомів та методів навчання. З часом стало приходити розуміння, що поділ людей на «звичайних» та «особливих» фактично призводить до появи особливої групи, яка є досить вразливою. Бажання подолати подібне положення призвело до ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, коли вихованці із порушеннями психофізичного розвитку включаються в освітнє середовище здорових однолітків.

Наука не має достовірних відомостей щодо стану людей із психофізичними порушеннями у первісному суспільстві. Однак, є дані, які свідчать про те, що в ті часи особи, які були не в змозі брати участь у процесі добування їжі, гинули самі, або їх страчували.

На ранніх етапах рабовласницької формації особи з психофізичними порушеннями не мали права на життя й ще в ранньому дитинстві підлягали знищенню. Так, у Стародавній Греції (особливо у Спарті) умертвіння дітей з вадами мало місце аж до IV–V ст. нашої ери. Варто відзначити, що таку практику намагалися виправдати не тільки економічними мотивами (Аристотель), а й евгенічними міркуваннями (Платон). Умертвіння «дефективних» дітей мало місце і в Стародавньому Римі. Таке ставлення до дітей з порушеннями розвитку відзначалося у ряді місць Індії аж до XIX століття [11, с. 14].

У період Середньовіччя особи з фізичними вадами знаходилися в повній соціальній ізоляції, були нужденними, піддавалися інквізиторським катуванням й приниженням. Сформувалася традиція дискримінації осіб з фізичними й психічними порушеннями, оскільки суспільство не визнавало їх дієздатними. Таким людям не дозволялося брати участь у громадському житті, недостатність реальних уявлень про можливості розвитку дітей із психофізичними недоліками перешкоджали їх навчання та виховання. Зокрема, крайню непримиренність до осіб з психічними порушеннями виявляли протестантські реформатори Мартін Лютер та Джо Кальвін, які радили саджати недоумкуватих у в'язниці або кидати в річки [11, с. 16].

Існуючі в суспільстві дискримінаційні тенденції стосовно осіб з психофізичними порушеннями зберігалися до XIX ст. й знайшли відображення у тогочасних філософських трактатах.

Однак, у процесі становлення цивілізаційних форм державного управління людство перейшло від негативного до позитивного ставлення до осіб з психофізичними порушеннями. Зародження цих тенденцій бере початок з античної епохи. В Афінах вважали, що

сліпонароджені здатні краще пізнавати свій внутрішній світ, у них глибше розвивається розум і уява. Саме в Афінах було вперше підготовлено спеціальні програми для навчання сліпих громадян. Афіняни з особливою повагою ставилися до незрячих, які мали освіту, а незаможні сліпі одержували грошову допомогу. В історії людства збереглися імена великих сліпих, таких, як Гомер, Апій Клавдій, Геракліт Ефеський та ін. [7, с. 78].

Історичні дослідження спеціальної педагогіки засвідчують, що в період Середньовіччя суспільне становище людей з психофізичними вадами у Київській Русі принципово відрізнялося від країн Західної Європи.

На теренах нашої країни перші офіційні документи про опіку дітей з психофізичними порушеннями датують X ст. Саме в цей період київський князь Володимир Святославич відповідним указом (996 р.) зобов'язав Церкву дбати про них. В XI ст. при Києво-Печерській лаврі на кошти від княжих прибутків, що передавалися Церкві і монастирям, було відкрито притулок для сиріт, хворих та дітей з фізичними вадами, де не лише опікувались ними, а й навчали грамоти, живопису, різних ремесел тощо [2]. Дослідник Х. Замський зазначає: «У слов'янських державах, де на недоумкуватих (юродивих) дивилися як на «божих людей» і «блаженних», їх зазвичай оточували ореолом святості, з благоговінням вслухалися в їхній безглуздий лепет, вбачаючи в ньому божественне пророцтво. Нерідко служителі православної церкви, предписуючи ставитися до недоумкуватих з жалем, виправдовували існування дітей-ідіотів та калік ім'ям божим, божою волею і доводили, що ці нещасні діти потрібні на користь людей і Бога, щоб надати можливість віруючим творити ласку в ім'я Бога. Таким чином, церква, особливо православна, пробуджувала почуття співчуття до аномальних осіб і часто була ініціатором організації для них притулків, прихистків, благодійних товариств та інших заходів» [11, с. 16].

У XV–XVI ст. поширилися т. зв. богадільні-шпитальні. Від 2-ї пол. XVIII ст. у кожній губернії царської імперії було засновано прикази суспільної опіки, яким доручали нагляд за сирітськими будинками, шпиталями, будинками для невиліковно хворих і божевільних.

Дослідниця Т. Дегтяренко на основі вивчення численних історичних матеріалів, зазначає, що першими установами для утримання дітей із глибокою розумовою відсталістю й іншими патологіями стали лікарні. Вчена аналізує передумови заснування медичної допомоги (медичне лікування) дітям з проблемами

здоров'я (медична модель допомоги), яка з часом стала пов'язуватись з педагогічним напрямом допомоги: «У XVIII ст. з'явилися спеціальні навчально-виховні установи для сліпих і глухонімих, а пізніше й для розумово відсталих дітей. Спочатку вони були створені при лікарнях з ініціативи лікарів, однак, з певною педагогічною спрямованістю. До початку XX ст. педагоги дотримувалися медичної орієнтації, кваліфікуючи відхилення в розвитку як індивідуально-біологічні порушення. У зв'язку з цим основний акцент у педагогічному супроводі осіб з відхиленнями у психофізичному розвитку робився на лікуванні, виправленні наявних вад розвитку медичними засобами. Головне завдання педагогів, які мали справу з хворими дітьми, полягало в організації спеціального лікування за допомогою медикаментозних засобів, дієти, харчування, сенсомоторних тренувань, психотерапевтичних сеансів та ін. У європейських країнах цей напрям визначався як «лікувальна педагогіка». Медико-біологічна модель допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку була зумовлена, з одного боку, солідним авторитетом медичної науки, з іншого – недостатнім розвитком педагогічних знань у цій галузі» [7, с. 79].

З розвитком суспільства стверджується ідея про можливість і необхідність спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психічного та фізичного розвитку. У той же час розпочинає своє становлення соціально-педагогічна модель допомоги. У нашій країні впродовж XX ст. система «спеціалізованих» (нині – спеціальних) закладів з надання освітніх послуг «аномальним» («дефективним») дітям стала складовою системи освіти. Почала розвиватись дефектологія як наука, об'єктом якої стали закономірності та особливості розвитку, виховання й навчання різних категорій «аномальних» дітей, предметом – діти з різними порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку [15, с. 24]. Необхідність активного залучення до життя суспільства осіб з психофізичними порушеннями стала предметом дискусій різних філософських і педагогічних напрямів.

У становленні наукових поглядів на спеціально організоване навчання дітей з психофізичними порушеннями мали вплив праці та ідеї мислителів різних філософських течій, таких як матеріалізм (К. Гельвецій доводив беззаперечну, вирішальну перевагу суспільного виховання над тим, що даровано людині природою), екзистенціалізм (Б. Паскаль, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, М. Бердяєв вважали, що основні властивості та якості осіб з психофізичними порушеннями визрівають самостійно, а будь-яке втручання ззовні

може лише завдати шкоду), психоаналітична філософія (З. Фрейд та ін. підкреслювали, що педагогічні засоби не спроможні нічого змінити, тому індивіду з психофізичними порушеннями важливо «пристосуватися» до життя, відкривши у собі внутрішні сили розвитку), прагматично-філософська течія (Чарльз Пірс уперше сформулювала так званий принцип прагматизму, який обумовив ігнорування систематичної наукової освіти й крайній практицизм у доборі навчального матеріалу для осіб з психофізичними вадами).

У цілому значення філософії для корекційної (спеціальної) педагогіки, спеціальної освіти є унікальним: світоглядні позиції різних філософських течій ставали методологічною основою розробки засад спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Вплив на розвиток теорії дефектологічної науки мали педагогічні ідеї, практична та наукова діяльність відомих і маловідомих вітчизняних педагогів, які працювали в різних умовах суспільно-політичного розвитку України. Серед плеяди видатних вчених-дефектологів постають імена І. Сікорського, О. Щербини, А. Володимирського, І. Соколянського та інших.

Так, І. Сікорський одним із перших вітчизняних учених обґрунтував психологічні засади дошкільної педагогіки; послідовно обстоював необхідність розробляти психолого-педагогічні методи, спрямовані на посильний розвиток дітей з розумовими і психічними відхиленнями. Видатний психолог і педагог О. Щербина з прогресивних позицій розробляв питання організації і методичного забезпечення навчання і виховання сліпих дітей; піднімав питання про необхідність підготовки кадрів для роботи зі сліпими. А. Володимирський – вчений-дефектолог, лікар-психоневролог, одним із перших започаткував серію експериментальних досліджень проблем психічної діяльності аномальних дітей, порівняльного вивчення уваги і працездатності глухих і слабочуючих дітей, ролі спадковості в формуванні особистості дитини, впливу різних умов на її розвиток, врахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі. Видатний український дефектолог І. Соколянський опрацював революційну для дефектологічної науки і практики систему навчання і виховання сліпоглухонімих дітей [37].

Проведення наукових досліджень з пошуків ефективних форм навчання дітей з психофізичними порушеннями зумовили появу нових науково обґрунтованих підходів до їх навчання та виховання. Було закладено базисні поняття допомоги особам з психофізичними порушеннями – компенсацію (біологічну та соціальну) та корекцію і

реабілітацію (як медичну, так і соціально-педагогічну), доведено їхню роль у становленні особистості дитини з психофізичними порушеннями.

У першій половині ХХ ст. науково-практичну діяльність з пошуку ефективних шляхів і засобів виховання й навчання дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (на той час вживалися терміни «дефективна», «аномальна» дитина) було орієнтовано не на наявні в них відхилення, а на психофізичні можливості, які мають бути актуалізовані й осмислені в контексті допомоги конкретній особі (Л. Виготський). На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної їй спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога [7].

Процес становлення державної системи спеціальної дошкільної освіти на теренах нашої країни почався в 20–30-х рр. минулого століття. До початку 70-х рр. була вибудована досить широка, диференційована мережа дошкільних закладів спеціального призначення: ясла-садки; дитячі садки; дошкільні дитячі будинки; дошкільні групи при яслах-садках, дитячих садах і дитячих будинках загального призначення, а також при спеціальних школах і школах-інтернатах. У ході становлення і розвитку мережі спеціальних дошкільних закладів вченими і практиками були розроблені принципи, методи і прийоми виявлення, корекції та профілактики відхилень у розвитку дітей, закладені традиції корекційного навчання і виховання дітей дошкільного віку, на яких в цілому будується система спеціальної дошкільної освіти і в теперешній час.

Було закладено організаційні принципи побудови спеціальної дошкільної освіти:

– *комплектування закладів на основі провідного відхилення в розвитку.* Таким чином, створювалися дошкільні заклади (групи) для дітей: з порушеннями слуху (глухих, слабочуючих); з порушеннями зору (сліпих, слабозорих, для дітей з косоокістю і амбліопією); з порушеннями мови (для дітей із заїканням, загальним недорозвиненням мови, фонетико-фонематичним недорозвиненням); з порушеннями інтелекту (розумово відсталих); з порушеннями опорно-рухового апарату.

– менша у порівнянні з масовими дитячими садками наповнюваність груп (до 15 вихованців).

– введення в итат спеціальних дошкільних закладів фахівців-дефектологів, таких як, олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, а також додаткових медичних працівників;

– здійснення освітнього процесу за спеціальними комплексними програмами навчання і виховання, розробленими для кожної категорії дітей дошкільного віку з відхиленням в розвитку;

– перерозподіл видів занять між вихователями і дефектологами. Так, заняття з розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень, конструювання, з розвитку ігрової діяльності в окремих спеціальних дошкільних закладах проводились не вихователями, а вчителями-дефектологами;

– організації спеціальних видів занять, таких, як розвиток слухового сприймання та корекція звуковимови, розвиток зорового сприйняття, лікувальна фізкультура тощо.

– безоплатність. За відвідування дітей загальноосвітнього дошкільного закладу батьки вносили деяку плату; з батьків дітей з відхиленням у розвитку за перебування їх у спеціальному дошкільному закладі плата не стягувалась.

Вся робота в спеціальних дошкільних закладах була підпорядкована єдиній меті – допомогти сім'ям у вихованні «проблемних» дітей, максимально реалізувати їхні потенційні можливості.

Характерною ознакою радянської системи освіти були досить суворі правила прийому дітей з відхиленнями у розвитку в дошкільні заклади. Такі діти не приймалися в масові дитячі сади. Якщо ж у вихованця загальноосвітнього дошкільного закладу відхилення у розвитку виявлялися пізніше, під час освітнього процесу, то питання про переведення такої дитини у спеціальний дошкільний заклад вирішувалося безапеляційно і у короткі терміни. Це стало свідченням того, що радянська освіта відзначалась надзвичайною закритістю, ізолюваністю закладів для дітей з відхиленнями у розвитку, штучною відчуженістю вихованців від однолітків з нормальним розвитком та від суспільства в цілому. Крім того, був встановлений досить великий перелік діагнозів, які виключали можливість отримання дітьми, що мали певні порушення здоров'я, суспільної дошкільної освіти. Так, у спеціальні дошкільні заклади не приймали дітей з комбінованими, комплексними відхиленнями у розвитку. Зокрема, у дошкільні заклади для дітей з порушеннями слуху не підлягали прийому сліпоглухі діти, розумово відсталі діти. У той же

час у заклади для дітей з порушеннями зору та з порушеннями інтелекту не брали глухих і слабочуючих. Допомога таким дітям здійснювалася в поодиноких закладах, які мали місце лише в окремих регіонах країни. Крім того, не підлягали прийому діти, які страждали на епілепсію, шизофренію, психопатоподібною поведінкою, діти з розумовою відсталістю в ступені імбецильності й ідіотії, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, які потребували стороннього догляду. Сім'ї, які виховували таких дітей, змушені були покладатись лише на свої сили, а допомога дітям обмежувалася медичними заходами. Слід відзначити, що зарахувати дитину у ясла-садок можна було лише з 2-річного віку, а в дитячий сад – з 3-х років. Діти раннього віку були об'єктом уваги охорони здоров'я і не підлягали психолого-педагогічній діагностиці.

У нашій країні педагогічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку надавалась виключно у державній системі спеціальних закладів. У другій половині ХХ ст. на вітчизняних теренах тільки система спеціальної освіти була здатна повністю забезпечити реалізацію завдань найближчої перспективи, зокрема не тільки надати якісну педагогічну допомогу дітям з психофізичними порушеннями, у тому числі і дошкільного віку, а й забезпечити комплексність корекційно-реабілітаційної (абілітаційної) допомоги в умовах навчальних закладів системи освіти. Тому найбільший досвід практичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в Україні накопичений саме в системі спеціальної освіти.

Створена мережа спеціальних дошкільних закладів була значним досягненням в організації тодішньої системи дошкільної освіти, проте виявилася недостатньо гнучкою щодо великої групи дітей з особливими потребами, які не підпадали під норми відбору і комплектування таких закладів [35].

Нові реалії 90-х років минулого століття, зокрема демократизація українського суспільства, поширення ідей гуманізації й пріоритетів особистості, прийняття освітніх Законів і Концепцій запровадили нову державну політику у сфері освіти, зокрема, визначили нові організаційно-правові аспекти спеціальної освіти, що забезпечило можливості функціонування широкої мережі освітніх закладів, в яких діти раннього та дошкільного віку з особливими потребами, а також їхні родини могли отримувати необхідну психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у нашій країні склалася широка мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-реабілітаційні центри і навчально-виховні комплекси

компенсуючого типу (заклад дошкільної освіти-початкова школа), де здійснюється своєчасна допомога дітям з різними патологіями, задовольняються їхні потреби в освіті, вихованні, соціальній допомозі, лікуванні, корекції та підготовці до інтеграції в суспільство. Одним із завдань дитячих закладів цього типу є забезпечення наступності в системі спеціальної неперервної освіти, першою ланкою якої є дошкільна освіта [8, с. 8–10].

Інтеграція освіти Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг, сприяла тому, що у 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу.

В Україні почали вживатися заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [6, с. 23–24]. Метою спеціальної освіти стало забезпечення повноцінного та гідного життя осіб із особливостями психофізичного розвитку, їхньої підготовки до активної участі в житті суспільства, включення в соціальні відносини. На зміну спеціальному навчанню прийшла нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзивна [1, с. 13].

Аналізуючи модернізацію освітньої гадузі в Україні, дослідниця А. Колупасва зазначає, що нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей із особливими потребами і їх здорових однолітків. Важлива умова цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [18, с. 9–10].

За даними Міністерства освіти та науки України, в Україні функціонує понад 50 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні заклади дошкільної освіти та 1200 спеціальних груп у закладах дошкільної освіти масового типу, у яких перебуває близько 45 тис. дітей дошкільного віку [39].

За останні роки в нашій державі схвалено понад шість десятків правових документів, які висвітлюють законодавчі й нормативні засади організації освітньо-корекційної роботи з дітьми, зокрема раннього та дошкільного віку, що мають особливості психофізичного

розвитку. Серед них одними з найголовніших є: Конституція України; Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг», Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти, Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, Наказ МОН України «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» тощо, у яких регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку.

В Україні затверджено державні та національні програми, цільову комплексну програму «Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб із вадами фізичного і психічного розвитку», в яких йдеться про рівний доступ до якісної освіти. Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується на необхідності «вдосконалення освіти дітей із вадами психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання, забезпечення їх повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної психологічної та трудової реабілітації».

09 серпня 2017 року українським урядом було схвалено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки і затверджено план заходів з реалізації її I-го етапу, одним із показників якого є щорічне збільшення (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30% від загальної кількості дітей з ООП [32].

28 вересня 2017 року набрав чинності Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Новий закон відкрив шлях до впровадження реформи «Нова українська школа» [33]. Він регулює

суспільні відносини в процесі реалізації конституційного права людини на освіту, права та обов'язки фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти, а також вносить суттєві зміни до цілої низки законів, у тому числі до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту».

6 вересня 2018 року був ухвалений Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», який спрямований на подальшу імплементацію міжнародних стандартів у сфері захисту прав осіб з ООП, створення толерантного і рівного для всіх освітнього середовища [28].

З метою унормування питання фінансування навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних і спеціальних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти, закладах позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти I–II рівнів акредитації, були внесені зміни до Бюджетного кодексу України щодо виділення окремої субвенції з державного бюджету на надання державної підтримки особам, що мають психофізичні порушення [27].

Серед стратегічних цілей сучасної дошкільної освіти зазначено, що освіта у закладах дошкільної освіти має бути доступною для всіх дітей. Про це, зокрема, йдеться у Оперативному плані Міністерства освіти і науки України до 2024 року, затвердженого наказом МОН від 27.12.2019 р. № 1640. Планом передбачено забезпечення безбар'єрного та інклюзивного доступу до закладів дошкільної освіти.

25 червня 2020 року на сайті Міністерства освіти і науки України було розміщено Лист МОН № 1/9-348 на виконання завдання 1.2.5 «Створення сучасного, безпечного та комфортного освітнього середовища» оперативного плану Міністерства освіти і науки України до 2024 року, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 27.12.2019 р. № 1640, в якому було надано рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій в закладах дошкільної освіти.

Нині в Україні створюється нова мережа служби системної підтримки і супроводу дітей з ООП – Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), основним завданням яких є здійснення комплексної

психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання їм психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і супровід таких дітей від 2–х до 18 років. Принциповим є наближення ІРЦ до місця проживання дітей на рівні територіальних громад і районних центрів. Оцінка дітей в ІРЦ здійснюється за міжнародними тестами WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD, що стало можливим у результаті переходу від використання МКХ до МКФ-ДП шляхом прийняття Міністерством охорони здоров'я України наказу від 23.05.2018 № 981 [30]. На базі ІРЦ формується Єдиний державний реєстр дітей з ООП, реєстр фахівців і реєстр закладів освіти з використанням Google-карти. З метою методичного й аналітичного забезпечення діяльності ІРЦ постановою Кабінетом Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617 затверджено Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [10].

Віднедавна до нормативно-правових актів щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів внесено зміни (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами»). Зокрема, усунуто норму щодо нижньої межі віку дитини для проведення комплексної оцінки потреб (наразі до інклюзивно-ресурсних центрів батьки можуть звертатися від народження дитини, а не з 2 років, як було раніше) та визначено основні завдання інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

У межах реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, пріоритетними завданнями залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища.

Необхідними умовами формування інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти є подолання соціальних та психологічних бар'єрів, впровадження педагогіки партнерства, створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти в межах безбар'єрного фізичного простору.

Вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки здійснюються фундаментальні та прикладні дослідження, у яких вивчаються різноманітні питання освіти дітей з особливими потребами, зокрема і дітей раннього і дошкільного віку. Серед цих питань актуалізуються наступні: розробка нових моделей освітньої й

соціально-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку; розробка наукових й методичних засад та розширення практики інклюзивного навчання; створення інклюзивного освітнього простору; розвиток й осучаснення системи спеціальних освітніх і реабілітаційних закладів; удосконалення соціально-педагогічної допомоги й підтримки дітей з відхиленнями психофізичного розвитку; впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя тощо.

У процесі розробки сучасних моделей освіти дітей з психофізичними порушеннями вагоме значення має досвід українських вчених – А. Володимирського, Л. Булахової, А. Гольдберг, П. Гуслистого, Н. Засенко, І. Єременка, П. Коваленко, М. Козленка, Г. Костоюка, А. Краєвського, І. Левінсона, Д. Ніколенка, О. Смалюги, Н. Стадненко І. Соколянського, Є. Соботович, М. Тарасевича, А. Поліщука, П. Протопопова, О. Теплицької, К. Турчинської, М. Ярмаченка та інших, які не тільки обґрунтовано довели значущість суспільної турботи про дітей з особливостями розвитку, а й зробили непересічний внесок у вивчення природи, причин, сутності дефективності, в розробку теоретичних і методичних основ їхнього навчання і виховання [37].

Нову сторінку в освіті дітей з психофізичними порушеннями було відкрито завдяки науковому пошуку таких дослідників, як В. Бондарь, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Колишкін, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Г. Мерсіянова, А. Обухівська, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Стадненко, М. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов та ін.

Українські науковці, взявши до уваги досвід розвинених країн світу, визначили інноваційні стратегії у системі освіти дітей з особливими потребами в нашій країні, зокрема обґрунтували й розробили концептуальні засади спеціальної та інклюзивної освіти, окреслили нові напрями та актуальні завдання корекційно-реабілітаційної роботи.

Отже, становлення корекційної (спеціальної) педагогіки, зокрема дошкільної її складової, пройшло непростий шлях з повного соціального неприйняття осіб (дітей) з різними порушеннями розвитку до зміни суспільного ставлення до осіб з розумовими та фізичними вадами, усвідомлення не тільки можливості навчання, а й права на освіту дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту.

Реформування системи спеціальної освіти на сучасному етапі актуалізує підготовку дітей із порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в загальноосвітній простір. Це забезпечується оновленням змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, урахування прогресивних світових тенденцій; комплексною допомогою дітям з різними порушеннями психофізичного розвитку; розробкою правових документів, які висвітлюють законодавчі й нормативні засади організації освітньо-корекційної роботи з дітьми, зокрема раннього та дошкільного віку тощо.

2. Інтеграція та інклюзія як педагогічні детермінанти в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні

У даний час держава перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо визнання права на освіту всіх без винятку дітей.

Суб'єктом освітньо-корекційної діяльності є особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

У нормативно-правових документах та практиці надання спеціальних освітніх послуг використовуються різні терміни для позначення цієї категорії дітей. Найбільш поширеними на часі є такі: діти з вадами (порушеннями) психофізичного розвитку; діти з особливими освітніми потребами; діти, що потребують корекції психофізичного розвитку; аномальні діти; діти з обмеженими можливостями життєдіяльності, неповносправні діти, дефективні діти, діти-інваліди тощо. У освітній галузі України найбільш прийнятними є три перших терміни.

У міжнародно-правових документах, державних законодавчо-нормативних актах загальнозживаним є термін «*діти з особливими потребами*», відповідно до якого називають осіб, які мають стійкі розлади функцій організму, зумовлені захворюванням, наслідками травм чи з вродженими вадами, що призводять до обмеження життєдіяльності. До цієї категорії належать діти з проблемами фізичного та розумового розвитку, з психоневрологічними захворюваннями, захворюваннями серцево-судинної системи, з малими та затухаючими формами туберкульозу, а також діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.: Серед дітей з порушеннями психічного та (або) психофізичного розвитку є діти з порушенням зорової функції, порушенням слухової функції, з складними порушеннями мовлення, з затримкою психічного розвитку, з синдромом Дауна, з порушеннями аутистичного спектру, з порушеннями опорно-рухового апарату, з емоційними

порушеннями; з складними (комплексними) порушеннями розвитку, з вираженою девіантною поведінкою та ін.

Разом з тим тривалий час вітчизняною наукою та практикою використовувався такий термін, як «діти-інваліди».

Згідно Закону України «Про реабілітацію інвалідів», дитина-інвалід – особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [34].

Термін «інвалід», міжнародне визначення якого вперше було зафіксовано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 році, визначає дитину з інвалідністю, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково свої життєві потреби повноцінного особистого або соціального життя, через вроджені чи набуті фізично-розумові вади.

Глобалізація завдань соціальної інтеграції таких дітей, готовність суспільства і держави переосмислити своє ставлення до них з метою забезпечення рівних прав у різних галузях життя, включаючи освіту, вимагає відповідних змін і у категоріально-понятійному апараті. Сам термін «інвалідність», з огляду на його дискримінаційність та образливість звучання, поступово витісняється із загального вжитку. Наростає розуміння, що інвалідність – це просто одна з форм унікальності дитини, а унікальною по-своєму є кожна дитина.

Соціальна модель суспільного буття детально окреслена у Конвенції ООН про права дитини і розуміється як така, що забезпечує дотримання рівних прав людини, створення середовища, яке б могло задовольнити потреби людей з інвалідністю, зокрема виховати ставлення до них як до людей з особливими потребами, розробити відповідні правові норми, адаптувати архітектуру та транспортні засоби [36].

Введення у вжиток терміну «діти з особливими потребами» спонукає до концентрації уваги перш за все на дитині, її індивідуальності та особистості, а потім тільки на обмеженні чи ваді цієї особи як ознаки другорядної. Дане поняття покликане витіснити з широкого вжитку терміни «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з відхиленнями», які конкретизують їх як інвалідів, ідіотів та даунів, що вказує на ненормальність та неповноцінність людини [20, с. 89]. Підтвердженням логічності використання цього терміну може слугувати твердження видатного дослідника, дефектолога Л. Виготського: «Тим часом зрозуміло кожному, що

сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитина і вже потім – дитина особлива, сліпа чи глухоніма» [5, с. 256].

В останні роки в умовах нашої соціокультурної обстановки широкого вжитку набуває термін «діти з особливими освітніми потребами» як більш справедливий у плані освіти дітей.

Новий термін «діти з особливими освітніми потребами» пов'язаний з утвердженням принципів інтегрованої та інклюзивної освіти. Він є твердженням відкритого громадянського суспільства і засвідчує потребу суспільства відобразити в мові нове розуміння прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку на отримання освіти.

Поняття «відхилення в розвитку», «порушення у розвитку» залишаються у корекційній педагогіці базовими, що визначають характер розвитку дитини. У Л. Виготського ці поняття використовуються у вигляді терміна «ухилення розвитку» [4, с. 274].

Нині спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену та диференційовану систему освітніх (корекційних) закладів, реабілітаційних і медично-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) груп (класів) при закладах освіти та ін. Зокрема, систему закладів дошкільної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, складають:

1) будинки дитини – дошкільні навчальні заклади для дітей віком до чотирьох років;

2) спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років;

3) дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі яких можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові;

4) дошкільні навчальні заклади (центри розвитку дитини) системи освіти, в яких забезпечується фізичний, розумовий та психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, надання системної консультативно-методичної допомоги сім'ям, включення батьків до процесу виховання та реабілітації дитини, а також здійснюється оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

Розвиток системи спеціальної освіти пов'язаний з подальшою диференціацією та удосконаленням діючої мережі корекційних закладів, відкриттям нових типів закладів, в яких надається

комплексна допомога і підтримка дітям із особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у масові заклади дошкільної освіти.

З цього приводу вітчизняні науковці В. Бондар та В. Золотоверх зазначають: «Характерною тенденцією сучасного стану розвитку спеціальної освіти є сформованість у суспільстві сталого прагнення до її структурного удосконалення, диференціації, охоплення навчанням таких категорій дітей, які раніше перебували за межами спеціальних шкіл та утримувалися в закладах закритого типу (діти з помірною, тяжкою, глибокою розумовою відсталістю)» [3].

Удосконалення спеціальної системи освіти шляхом впровадження ідей спільного навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків потребує переосмислення існуючих моделей дошкільної освіти та організації медико-психолого-педагогічного супроводу в умовах інтегрованої та інклюзивної освіти.

Відтак, у сучасній практиці надання допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку, актуалізовано два підходи:

- 1) інтегроване навчання в спеціальних (корекційних) групах загальноосвітніх закладів дошкільної освіти (ЗДО);
- 2) інклюзивне навчання.

Інтегроване навчання – це спільне навчання дітей-інвалідів та дітей з незначними порушеннями та відхиленнями у розвитку разом із здоровими однолітками з метою полегшення процесу їхньої соціалізації та інтеграції. Означене поняття має два самостійних значення:

1) як спільне навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі (групі) загальноосвітнього закладу освіти за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами [9, с. 200].

2) як педагогічна система, що орієнтується на формування системного бачення світу, застосовуючи свої особливі форми і методи навчання [19, с. 5].

Термін «*інтеграція*» (з латинськ. *integrare* – заповнювати, доповнювати, *integer* – цілий) – це вибіркове переміщення дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні заклади [25, с. 12].

У науковій літературі термін «інтеграція» людей з порушеннями психофізичного розвитку вживається у кількох значеннях. У *широкому* значенні він визначається як процес і результат надання людині з порушеннями психофізичного розвитку прав та реальних можливостей бути задіяною у всіх видах соціального життя

суспільства нарівні і разом з усіма його членами. У вузькому значенні інтеграція в освіті – це залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти [14]. Тобто, інтеграція в системі освіти означає створення єдиного освітнього простору, що передбачає зближення загальної та спеціальної освіти, а також навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах, наближених до звичайних.

У більшості країн Заходу принцип інтегрованого навчання дітей із затримками розвитку був запроваджений ще у 60-70 рр. ХХ ст. У Сполучених Штатах Америки тисячі дітей з синдромом Дауна навчилися писати, читати, навіть пішли до школи [38].

Науковцями визначено такі *форми* інтегрованого навчання дітей із психофізичними порушеннями:

- *комбінована* (коли дитина навчається у групі здорових однолітків та отримує систематичну допомогу корекційного педагога),

- *часткова* (окремі діти частину дня проводять у спеціальних групах, іншу частину – у звичайних),

- *тимчасова* (діти із психофізичними вадами та їхні здорові однолітки об'єднуються у групи для проведення спільних прогулянок, свят, змагань тощо),

- *повна* (одна–дві дитини з відхиленнями в розвитку вливаються в звичайні групи дитячого садка, а корекційну допомогу їм надають батьки під контролем спеціалістів) [40, с. 4].

Українські фахівці (Ю. Найда, Н. Софій, М. Шеремет, Л. Фомічова та ін.) окремою формою інтеграції вважають навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціалізованих групах масового закладу освіти. Натомість, на думку дослідниці І. Кузави, за такого навчання комунікативна взаємодія дітей одного віку і з унормованим розвитком, і з особливими освітніми потребами не стає більш активною і змістовною, оскільки спілкування особливих дітей обмежується перебуванням в стінах окремої групи, що ускладнює їхнє пристосуватися до загальних умов відповідного навчального середовища [22, с. 121].

Зарубіжні вчені Т. Бут, Д. Деппер, Д. Лупарт, Т. Лорман та ін. зазначають, що інтеграція виступає противагою сегрегації (лат. *Segregatio* – відділення – різновид дискримінації) й позначає перехідний поступ до інклюзії, як інноваційної освітньої системи.

Відтак, як зауважують вітчизняні учені В. Бондар, В. Синьов та ін., логічним продовженням ідей інтегрованого навчання є **інклюзивне навчання** як процес і результат включення (об'єднання)

дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі (групі) загальноосвітнього закладу [9, с. 194].

Інклюзивна освіта – термін, який вперше прозвучав у *Саламанкській декларації* про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні зазначено: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [29].

Українська вчена А. Колупаєва зазначає, що інклюзія орієнтується на пошук нових способів задоволення освітніх потреб кожного учасника відповідно до навчальної ситуації та контингенту дітей. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь в освітньому процесі для отримання бажаного результату [16, с. 24].

Інклюзивна освіта, на думку вчених, є логічним продовженням ідей інтегративної освіти; *інклюзія* – це більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різноманітних потреб усіх дітей. Саме тому ці два терміни є спорідненими, але не рівнозначними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей з психофізичними вадами в освітню систему. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, на противагу інтегрованому, це передусім пристосування середовища до особливих потреб дитини з особливостями психофізичного розвитку [16, с. 24]. У науковій монографії А. Колупаєвої та О. Таранченко читаємо про це: «Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, що дають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно

враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи здобуття освіти особами з особливими потребами» [17, с. 44].

Розмежовуючи ці два поняття, слід зазначити, що інклюзія є процесом, який відбувається з індивідами (соціальними групами), а інтеграція – процес, який відбувається у самому суспільстві. Тобто, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки.

Враховуючи те, що інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка, на протипагу медичній, розглядає порушення розвитку як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, проблема практичної розробки та впровадження інклюзивного навчання є пріоритетним напрямком як практичної, так і наукової педагогічної діяльності.

Важливим для розуміння інклюзії в освіті є інструмент моніторингу *«Індекс інклюзії»*, який був розроблений у 2006 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управліннь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. На сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 34 мови і використовується у 15 країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений на українську мову і, після його апробації, був схвалений Міністерством освіти для використання у закладах дошкільної, загальної середньої і вищої (професійно-технічної) освіти України. 2011 року вийшов друком навчально-методичний посібник *«Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад»*, зміст якого складає добірка практичних матеріалів, спрямованих на планування дій зі створення та розвитку в закладах дошкільної освіти інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчально-виховного процесу [13].

Інклюзивне навчання певною мірою не є альтернативним спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Тобто, інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивні заклади освіти мають працювати в тісному зв'язку із спеціальними та загальноосвітніми закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей.

Як свідчить досвід, процес інклюзії залежить від віку, статті, категорії порушень психофізичного розвитку, а також від готовності суспільства прийняти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку у загальноосвітнє середовище. Найбільш успішним цей процес є у ранньому та дошкільному віці.

Дошкільне дитинство – унікальний період у житті людини. Зокрема, він позначений тим, що забезпечує загальний розвиток особистості – основу для подальшого набуття відповідних знань та навичок і опанування різних видів діяльності.

Крім того, у дошкільний період у дітей немає ніяких упереджень стосовно своїх однолітків із обмеженими можливостями (ці упередження вони засвоюють від дорослих). У них легко виховується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (колір очей, волосся, тембр голосу і т.п.).

Відтак, як засвідчує науковець І. Кузава, саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), але не в загальному освітньому процесі. Педагогічний процес у закладі дошкільної освіти передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. Поділяючи думку інших учених на процес залучення дітей дошкільного віку у масові ЗДО, дослідниця вважає, що така практика змінює перш за все установки педагогів на дітей, оскільки дитина з порушеннями розвитку має певні конкретні особливості, які слід враховувати в освітньому процесі, що передбачає наявність у педагога відповідних фахових компетентностей, розвинені особистісні професійно орієнтовані якості, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей, вкрай важливо створювати однакові умови кожному з них та враховувати при цьому їхні індивідуальні особливості [23, с. 152]. Про що, зокрема, зазначає О. Гаяш: «Кожна дитина по-своєму унікальна, і потреби кожної дитини специфічні. Дитина з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як особистість, яка має ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. Завдяки сучасній комплексній допомозі у дітей з особливими потребами

спостерігаються позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері» [26, с. 5].

Наукові публікації з досліджуваної проблеми свідчать, що у закладах дошкільної освіти для дітей є доступними різноманітні види інклюзії: *епізодична* (дитина включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно в ігри чи на прогулянці); *часткова* (передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал у ході індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики і т. п. разом з іншими); *повна* (полягає у відвідуванні дитиною із психофізичними порушеннями вікової групи в режимі повного дня самостійно чи зі супроводом); *зворотня* (дитина продовжує відвідувати спеціальний заклад, але в таку корекційну систему включаються їхні здорові однолітки, які у рамках занять з корекційним педагогом беруть участь у спільній діяльності (1–2 дитини з вадами + 2–3 дитини із нормативним рівнем розвитку) [21, с. 132].

Приєм дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти без забезпечення належної підтримки (психолого-педагогічного супроводу, архітектурних пристосувань, супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву стихійної інклюзії.

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти, переведення та відрухування, формування груп здійснюється відповідно до Положення про заклад дошкільної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 (Офіційний вісник України, 2003 р., № 11, ст. 476; 2021 р., № 13, ст. 535)

Успіх інклюзивного навчання дітей дошкільного віку з особливими потребами залежить від багатьох чинників. Зокрема, від удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у галузі інклюзивної освіти; відповідної підготовки фахівців до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку; грамотно організованого психолого-педагогічного супроводу та злагодженої командної роботи педагогічних, медичних працівників та батьків; приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності; створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі забезпечення освітнього

процесу необхідними навчально-методичними і навчально-наочними посібниками, навчально-дидактичним та ігровим обладнання; облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять тощо.

Згідно Конвенції про права дитини, Конституції України, батьки мають право обирати місце навчання для дитини за місцем проживання.

З 2019 р. почали діяти затверджені правила, за якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. У державному документі, зокрема, зазначено, що здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів; навчально-виховний процес в інклюзивному закладі дошкільної освіти здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посилює для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому, крім вихователя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вихователя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння, надає психологічні й корекційні послуги. В інклюзивних закладах наповнюваність дитячих груп є меншою у порівнянні із звичайними закладами дошкільної освіти. Тривалість психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять визначається відповідно до віку дітей та виду діяльності за освітніми напрямами. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на загальнолюдських цінностях та спрямована на забезпечення соціалізації, розвиток комунікативних навичок, навичок самостійності та самообслуговування тощо [31].

На кінець 2019 року 2359 дітей з порушеннями у психофізичному розвитку отримували дошкільну освіту в інклюзивних групах. Державою також передбачено фінансову підтримку – у бюджет 2019 року вперше було закладено кошти на інклюзивну освіту в дошкільлі. Безпосередньо на корекційно-розвиткові заняття та обладнання для них було спрямовано 37,2 млн грн.

У процесі організованого спільного перебування в інклюзивній групі ЗДО для кожної дитини мають бути створені найкращі умови для освіти й набуття соціального досвіду у сфері комунікації та емоційно-оцінних відносин; взаємодії з однолітками, вихователем, батьками; оволодіння різноманітними способами змістовно-

наповненої діяльності – ігрової, пізнавальної, навчальної, творчої, мистецької, побутової, природоохоронної, дозвіллевої та ін; розвитку самостійного мислення, здібностей та формування ціннісних компетенцій тощо. Під такими умовами ми розуміємо як відповідне фізичне й навчально-методичне оснащення, так і створення соціально-сприятливого мікроклімату, і які в цілому можемо охарактеризувати як належне інклюзивне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти. Таке середовище сприяє формуванню широкого спектру особистісних якостей у дітей, почуттю відповідальності й толерантності, поваги до багатоманітності, залучає всіх учасників освітнього процесу до активної діяльності та спілкування, що сприяє їхньому успішному розвитку й набуттю життєвої компетентності, а, отже, створює передумови формування нового суспільства – високорозвиненого, творчого, здатного розуміти та сприймати кожного.

Організувати освітньо-корекційну роботу, створити належне інклюзивне середовище у ЗДО допоможуть педагогам різноманітні навчальні й методичні матеріали, що останнім часом опрацьовуються різними службами, товариствами, окремими науковцями і практиками. Це, зокрема, такі програми і посібники для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби: Коваль Л. В., Луценко І. В., Компанець Н. М. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ. Методичний посібник (Лист ІМЗО від 18.05.2018 № 22.1/12-Г-2664); Гладченко І. В. Фізичне виховання і основи здоров'я. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Методичні рекомендації. Серія «Світ навколо мене» (Лист МОН від 05.05.2015 № 1/11-6383.5); Мякушко О. І., Міненко А. В. Довкілля і розвиток мовлення. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Методичні рекомендації. Серія «Світ навколо мене» (Лист МОН від 05.05.2015 № 1/11-6383); Трофименко Л. І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Навчально-методичний посібник (Наказ МОН України від 29.04.2016 № 4792) та ін.

Варто зазначити, що практична реалізація інклюзивної освіти дітей з особливими потребами ще залишає за собою низку *проблем*. Серед відкритих питань є наступні: покращення матеріально-технічного оснащення закладів дошкільної освіти; подальший розвиток безбар'єрної соціальної інфраструктури; розробка директивних, програмно-методичних й навчальних матеріалів та

спеціальної літератури; підготовка фахівців для роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного освітнього процесу, налагодження взаємодіяльності педагогічного колективу закладу та батьків дітей з особливими потребами; подолання прогалин у належному фінансуванні інклюзивної освіти тощо. Відтак, залишаються певні труднощі на шляху широкого запровадження організованого спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і їхніх однолітків з нормативним розвитком. З метою їх подолання, як зазначає дослідник О. Заярнюк, «потрібно створити необхідні умови для повноцінного навчання дітей з особливими навчальними потребами у навчальних закладах, включаючи підготовку педагогічних працівників, надання індивідуальної підтримки в ході здобуття освіти з урахуванням потреб дитини, нозології захворювання, отриманні та обробці інформації для засвоєння навчальної програми, забезпечити їм державну підтримку. Важливим є формування позитивної громадської думки щодо інклюзивної освіти шляхом залучення до цієї справи засобів масової інформації, організації інформаційних кампаній, які б сприяли виконанню законів, спрямованих на здобуття освіти дітей з інвалідністю» [12, с.192].

Отже, на зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти, завдяки яким діти з особливими потребами отримують можливість перейти зі спеціальних закладів освіти у масові за місцем проживання. Сучасні підходи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачають в першу чергу запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання. Інтеграція відображає спробу залучити дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів, а інклюзія передбачає пристосування таких закладів та їхньої загальної освітньої філософії й політики до потреб усіх дітей – як з нормативним розвитком, так і тих, котрі мають психофізичні порушення. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

ВИСНОВКИ

Опрацювання заявленого питання дозволяє зробити відповідні узагальнення й висновки, а саме:

– однією із галузей сучасної корекційної (спеціальної) педагогіка є дошкільна корекційна педагогіка, що вивчає проблеми теорії та практики навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку

дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Для розкриття основ корекційної дошкільної педагогіки важливим є звернення до витоків становлення цієї складової педагогічної науки, визначення основних напрямів її еволюційного поступу, окреслення сучасних напрямів її розвитку;

- сукупність знань корекційної педагогіки, зокрема і її дошкільної складової, формувалася і накопичувалася у тривалому процесі розвитку практики навчання і виховання дітей, які мають різноманітні фізичні та (або) психічні порушення;

- ставлення до людей з психофізичними порушеннями змінювалося упродовж тисячоліть – від агресії до розуміння необхідності піклуватися про них, від розуміння можливості навчання для деяких категорій «особливих» дітей до визнання необхідності і права таких дітей на повноцінну й якісну освіту. Однак, тривалий час вважалось, що дітей із психофізичними порушеннями краще за все навчати у спеціальних (корекційних) закладах, ніж у загальноосвітніх;

- поширення ідей спочатку інтеграції, а надалі – інклюзії кардинально й незворотно змінило освітній простір, відкривши широкі можливості, зокрема навчання, соціалізації, подальшого працевлаштування, для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта, на думку вчених, є логічним продовженням ідей інтегративної освіти; *інклюзія* – це більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різноманітних потреб усіх дітей. Саме тому ці два терміни є спорідненими, але не рівнозначними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей з психофізичними вадами в освітню систему;

- пріоритетом і стратегічною метою дошкільної освіти в Україні сьогодні є забезпечення її якості та доступності для кожної дитини незалежно від індивідуального розвитку, місця проживання, матеріального забезпечення, соціального походження тощо. А, отже, саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти

- з 2019 р. почали діяти чіткі правила, за якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. У Постанові кабінету міністрів України зазначено, що здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів.

– імплементація міжнародних та Європейських стандартів щодо захисту прав та законних інтересів осіб з особливими освітніми потребами забезпечила реалізацію в нашій країні державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, що в першу чергу виявляється у дотриманні їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної, зокрема дошкільної, освіти; збільшення кількості закладів з інклюзивною формою навчання, готових до надання освітніх послуг дітям раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

АНОТАЦІЯ

Підрозділ присвячено питанням історичного розвитку корекційної дошкільної педагогіки й спеціальної дошкільної освіти та викликам сучасної освітньої практики дітей дошкільного віку з особливими потребами, що актуалізують питання навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку таких дітей, їхню максимальну соціальну адаптацію та інтеграцію у суспільство, зокрема, в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання характеризується як особлива освітня система, що є доступною для всіх дітей, незалежно від варіативності їхнього психофізичного розвитку. Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими потребами у масових закладах дошкільної освіти розглядається як таке, що здійснюється відповідно до державного стандарту дошкільної освіти за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей методів і способів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10–13.
2. Бондар В. І., Засенко В. В. Дефектологія : Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856
3. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Диференційоване навчання учнів з особливостями інтелектуального розвитку в інтегрованих класах як умова рівного доступу до якісної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 17. Теорія і практика навчання та*

виховання. Випуск 31. Збірник наукових праць / За наук. ред. академіка В. І. Бондаря. К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманов, 2019. С. 3–8.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 369 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

6. Гаяш, О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: стан та перспективи»* (Харків, 17–18 травня 2017 р.). Х., С. 23–25.

7. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як спільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 78–84.

8. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2019. 302 с.

9. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.

10. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF>

11. Замский Х. С. Умственно отсталые дети : История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. М. : НПО «Образование», 1995. 400 с.

12. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190-193. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_eim_2015_11_45

13. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навч-метод. по-сіб. / Кол. авторів: Патрикеева О. О., та ін./ під заг. ред.. В. І. Шинкаренко. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 110 с.

14. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : Навчально– методичний посібник / [Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.] / за заг. ред. Даниленко Л. І. К. : Самміт книга, 2007. 128 с.

15. Коберник Г. Н., Синева В. Н. Введение в специальность [для спец-ти 2111 «Дефектология»] К. : Вища школа, 1984. 144 с.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

17. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

18. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–11.

19. Коношова А. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : Монография. Мн.: НИО, 2003. 232 с.

20. Крижанівська О. П. Етимологія поняття «Діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2012. Випуск 2 (14). С. 87–91.

21. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 130–135.

22. Кузава І. Б. Методологічні основи дослідження проблеми інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 6 (50) С. 116–127.

23. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 148-160. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvplop_2013_10_16.

24. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : [учебное пособие для высш. пед. учреждений образования специальности «Дефектология»] Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.

25. Назарова Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена : «Компенсирующее обучение : опыт, проблемы, перспективы». М., 1996. Ч. 1. С. 28–39.

26. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні

рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.

27. Про внесення змін до Бюджетного кодексу України : Закон України від 22 листопада 2018 року № 2621-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2621-19>

28. 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>

29. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912). URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/

30. Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків: Наказ МОЗ України від 23.05.2018 № 98. URL : <http://moz.gov.ua/article/news/moz-zatverdiv-pereklad-mizhnarodnoi-klasifikacii-funkcionuvannja>

31. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-p>

32. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження КМУ від 9.08.2017 № 526-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>

33. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

34. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні. Закон України № 2961-IV від 6 жовтня 2005 року. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2006. № 2–3. Ст. 36.

35. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. 10-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.

36. Українська Конвенція ООН про права дитини; Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. URL : www.unicef.org.ua

37. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях : Навч. посіб. / За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

38. Уманець Г. М., Кобзар О. В., Кулеш В. О. Інклюзивна освіта : Особливій дитині – особлива увага. Донецьк : Витоки, 2010. 135 с.

39. Шевченко В. Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами в незалежній Україні. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8 (82). С. 266–275.

40. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 5. С. 12–19.

Information about the author:

Serheieva Valentyna Fedorivna
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special
and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

FOCUS AREAS FOR THE DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-15>

ДУХОВНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Антончук О. М.

ВСТУП

*Споконвіку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог
(Євангеліє від Ів. 1, 1)*

Християнство наголошує на онтологічній перспективі вербальної комунікації, що особливо актуально в умовах постійного матеріального й інформаційного споживацтва. Слово є не лише носієм лексичного і граматичного значення, а й передбачає духовну відповідальність як за його вживання, так і мовчання.

Згідно з духовною парадигмою, особистість слід розглядати в контексті цілісної життєдіяльності, основним змістом якої є її (людини) самовдосконалення як образу Божого, спрямованої до подоби Божої та вдосконалення світу як Царства Божого на землі. Духовність – система усвідомлених і осмислених найвищих нематеріальних цінностей.

Сьогодні актуалізує використання духовних цінностей у формуванні світогляду молодого покоління. З огляду на розвиток освіти в сучасних умовах вагомішого значення набуває виховання особистостей, здатних до саморозвитку і самореалізації морально-етичних, естетичних і культуромовних якостей. Важливість орієнтації на нього акцентується в низці основоположних документів, зокрема державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), концепції національного виховання, національній доктрині розвитку освіти України, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та ін.

Святий апостол Яків застерігає: «Будьте виконавцями слова, а не слухачами лише, які обманюють самих себе. Хто слухає слово і не

виконує, той подібний чоловікові, який розглядає природні риси обличчя свого в дзеркалі: він подивився на себе, відійшов, відразу забув, який він... виконавець буде у своєму ділі блаженним» [19]. У контексті цього висловлювання виконання-невиконання доручень ділового чи побутового характеру передбачає не лише відповідні нагороди-покарання, а й навіть онтологічну відповідальність у проєкції вічного життя особистості.

Мета навчання української мови – формування духовно багаті мовної особистості [24]. Духовність означає внутрішнє наповнення, а моральність – зовнішній вияв цього змісту. Можна бути багатим на злість, гнів, заздрість і ненависть, а зовні сяяти посмішкою приязні і доброзичливості, дотримуватися усіх можливих правил етикету. Духовний розвиток – це виклик примітивізму, егоїзму та споживацтва, і чим важчими є випробування соціального життя, тим більше існує можливостей для духовного перетворення [22, 241].

Серед завдань навчання української мови – формування духовного світу учнів. Не просто якоїсь однієї риси, а цілого духовного світу. Кожна людина – космос, а мова – духовне начало цього всесвіту. В умовах суспільства споживачів складно формувати духовне, бо це як два протилежні полюси. Золотою серединою є, напевне, одухотворення споживацтва, його здорова мінімалізація. Згадаймо Соломонове «Лілії польові кращі, ніж цар у найкращому вбранні», слова Христа про те, що «не хлібом єдиним буде жити людина...»

Сучасний духовний стан українського суспільства одноставно оцінюється дуже негативно і науковцями, і діячами мистецтва, і представниками релігійних конфесій. Серед найнегативніших факторів такого стану передусім: некерованість процесів становлення демократичного суспільства; неможливість користуватися ціннісними орієнтирами своїх батьків; неузгодженість системи виховання і освіти, що приводить до сполучення протилежних тенденцій у суспільній свідомості; послаблення ролі родини, духовної спадщини попередніх поколінь і освітніх закладів в процесі виховання.

Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину ми почали життя в зовсім нових умовах. Відбуваються зміни як на рівні психіки окремої особистості, так й на макросоціальному рівні. В умовах катаклізмів і глобальних трансформацій іноді буває складно пояснювати поведінку людини, яка, метафорично висловлюючись, зараз перетворилася із людини розумної на

«людину, що сидить», з «homo sapiens» на «homo sedens». І надалі очікуються надзвичайні зміни, формуватимуться зовсім нові наукові підходи, зовсім інші засоби виробництва і засоби спілкування, оновлюватиметься стосунки і «правила цієї життєвої гри». І ці зрушення охоплюватимуть не лише матеріальну, а й насамперед духовну сферу.

Події останнього часу суттєво змінили інформаційне поле в усьому світі та перевернули життя багатьох людей: відбувся перерозподіл часу наших звичних побутових практик у бік збільшення споживання медіа – і в дорослих, і у дітей; ми хронічно перебуваємо в ситуації високої невизначеності; збільшився інформаційний шум, повторення і тиражування неперевіреної інформації, дефіцит доказових знань для прийняття рішень. Медіаімунітет сьогодні став реальною частиною імунітету організму. І саме тут найбільш затребуваними є знання з досить нової галузі соціальних наук – медіапсихології. Фахівці ВООЗ навіть вводять новий термін – «інфодемія» – вибухове зростання недостовірної інформації під час спалахів і утруднення отримання чіткої достовірної і корисної інформації в умовах інформаційного шуму.

1. Мовна особистість у контексті духовної парадигми

Головна ідея Нової української школи – *компетентнісне навчання*. Це означає, що учні не просто будуть набувати знання, а вчитимуться використовувати їх на практиці й опановуватимуть навички.

Як зазначено в Законі України «Про освіту», *компетентність* – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто, формується ядро знань, на яке накладатимуться вміння, як користуватись цими знаннями, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті.

Концепція Нової української школи пропонує виховний компонент змісту компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту». Закладені основні орієнтири компетентнісного виховання особистості учня можуть творчо наповнюватись конкретним змістом, з урахуванням особливостей функціонування закладу освіти, вікових та індивідуальних можливостей учнів, інших актуальних соціальних викликів.

Пріоритети у вихованні компетентної особистості

визначаються відповідно до актуальних завдань і перспектив розвитку українського суспільства, позитивної соціалізації особистості та з урахуванням вікових можливостей учнів і специфіки організації виховного процесу в закладі освіти; пов'язуються з реалізацією прав і обов'язків учасників виховного процесу як активних членів громадянського суспільства.

Стосовно виховного процесу, за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, ми розуміємо компетентність як готовність і здатність особистості чинити морально на основі цінностей, світоглядних орієнтирів, етикету: усвідомлювати необхідність моральної поведінки, розуміти причинно-наслідкові зв'язки своїх дій, уміти обґрунтовувати і цивілізовано відстоювати свою позицію, приймати зважені моральні рішення, виявляти відповідальність, брати на себе обов'язки та протистояти аморальним впливам [9].

Історичні факти підтверджують, що саме сили і таланти українського народу дозволили створити самобутню цивілізацію, де могли гармонійно уживатися різні народності. Причому вся ця складна національна і соціальна система могла функціонувати лише при наявності самобутніх сполучних зв'язків, якими жив український народ. До них, в першу чергу, належали православна віра, рідна мова, обштинний уклад життя, глибока любов до рідної землі, державницька свідомість, майже сакральне значення сім'ї, органічна єдність з природою.

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю. Наприклад, під час інтерактивного навчання діти зіставляють свої бажання з реальними можливостями, індивідуальними здібностями й інтересами. Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Для учнів 5-7 класів висувається необхідність засвоювати і сприймати національну самобутність мови на рівні розділів лінгвістичної науки. Становлення мовної особистості – це справа не одного уроку і, можливо, й не одного року. Тому з перших же занять з української мови у 5 класі роботу потрібно вести з метою досконалого оволодіння школярами рідної мови в процесі спілкування, розвивати комунікативні вміння й навички на кожному уроці.

Навчання мови необхідно будувати на гуманістичних засадах: учень – це особистість, основна фігура у навчально-виховному

процесі; велике значення вчитель має надавати мотивації; основне завдання словесника – добирати засоби для реалізації учнем внутрішньої свободи вчитися і виявляти ініціативу в цьому процесі; використовувати індивідуальні і групові форми навчання.

З огляду на розвиток освіти в сучасних умовах вагомішого значення набуває виховання особистостей, здатних до саморозвитку і самореалізації духовних, морально-етичних, естетичних і культуромовних якостей. Важливість орієнтації на нього акцентується в низці основоположних документів, зокрема державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), концепції національного виховання, національній доктрині розвитку освіти України, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та ін.

Метою духовного самовдосконалення є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. Духовність людини – постійна необхідність спричиняти перемогу добра над злом у конкретному вчинку й у всьому складі особистості.

Духовність невіддільна від справжньої творчості. Творча праця виводить людину за межі існуючого, збагачує її буття. Духовність праці втілюється у відриві людини від буття, від конкретних потреб. Вона – вираження того, на що людина здатна в найвищій злеті своїх творчих можливостей. Різновидом її є прагнення до істини.

Духовність формується через мовознавство, шляхом усвідомлення явища мови до механізму трансляції смислу. За допомогою мови результати пізнання закріплюються в пам'яті. Передача засобами мови культури і досвіду людства з покоління до покоління, із століття до століття можлива тільки завдяки її закріпленню у знаковій та символічній формі. Мова виступає механізмом реалізації духовного, бо є засобом соціокультурної самоідентифікації особистості.

Становлення духовності особистості залежить від волі і активності, хоча обмежується рівнем попереднього історичного розвитку суспільства. Однією з характеристик духовного життя особистості є гармонійна сполучність ідеальної і матеріальної діяльності. Особливості становлення духовної культури обумовлені трансформацією українського суспільства. Становлення духовності особистості в сучасному українському суспільстві несе на собі відбиток світових глобалізаційних і трансформаційних процесів в українському суспільстві та ґрунтується на самобутньому національному менталітеті. В сукупності – це об'єктивні причини сучасного стану духовного розвитку української спільноти.

Вивчення мови – це та площина, з якої починається пізнання світу, свого народу, його духовності. Звідси бере початок національно-патріотичне, моральне та й усяке інше виховання [18, 197].

Проблема духовності та особливості формування духовних цінностей знайшла своє відображення у дослідженнях таких вітчизняних педагогів, як С. Русова, І. Огієнко, Я. Чепіга. Духовний розвиток – це виклик примітивізму, егоїзму та споживацтву, і чим важчими є випробування соціального життя, тим більше існує можливостей для духовного перетворення [22, 241].

Окремим явищем у дослідженні духовності молоді, її ідеалів та моральних переконань є педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Видатний педагог наголошував, що «одуховнення виховного процесу є важливим шляхом розвитку чуттєво-емоційної сфери учнів. Відсутність духовності призводить до порожнечі душі» [30, с. 284].

Проблема духовності особистості знайшла своє відображення з позицій психології та педагогіки у дослідженнях І. Беха, Г. Балла, І. Зязюна, Г. Костюка, Л. Масол, М. Фіцули, О. Рудницької, С. Гончаренко, А. Богущ.

Аналіз літератури з означеної проблеми дозволив констатувати, що різноманітні питання з формування мовної особистості досліджувалися ученими в різних аспектах: психологічному (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєва ін.); лінгвістичному (Е. Бенвеніст, І. Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, Л. Щерба та ін.); лінгводидактичному (Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.); філософському (Є. Боринштейн та ін.); культурологічному (І. Афанасьєв, О. Білецький, Ф. Бусласєв, М. Грушевський, І. Огієнко, О. О.Потебня, О. Шахматов).

Феномен «мовна особистість» з'явився у лінгвістиці з виходом монографії Ю. Караулова «Російська мова і мовна особистість» наприкінці 80-х років ХХ століття. У діахронному аспекті проблема формування мовної особистості не є новою, науковці досліджували її як: мовне вираження «духу народу» й «інстинкту розуму» (В. фон Гумбольдт); чуття мови народом (І. Бодуен де Куртене); «лінгвістичний інстинкт» (Л. Щерба); «мовну здібність» (А. Шахнарович) та «мовну особистість» (Г. Богін, Ю. Караулов).

С. Гончаренко розглядає духовність як індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідейної потреби пізнання й соціальної потреби жити «для інших». «Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання» [8, 106].

Проблема духовного виховання молоді на матеріалі вивчення української мови і літератури набуває нової якості в сучасних умовах. На заняттях викладачі подають кращі зразки літератури, формують активну життєву позицію. Але відзначаємо, що ще не вирішена проблема духовних цінностей, ідеалів як система моральної рефлексії. На всіх етапах мовної освіти рідна мова, твердо переконаний І. Огієнко, є могутнім засобом інтелектуального й духовного розвитку особистості [20].

У психології особистість – соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученням людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. При вивченні та описі особистості в психології дослідники (К. Платонов, П. Симонов та ін.) значну увагу приділяють некогнітивним аспектам людини, тобто її емоційним характеристикам і волі, а не тільки інтелекту й здібності.

Значних успіхів у розумінні та розробці структури та змісту мовної особистості досягла сучасна лінгводидактика, де мовна особистість розглядається як багатшаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей, навичок, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності, вчинків, які класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо та читання), а з іншого – за мовними рівнями, тобто за фонетикою, граматиною та лексикою. У цьому випадку мовна особистість – це *homo loquens* взагалі, а здібність користування мовою – родова властивість людини (виду *homo sapiens*).

Уперше поняття особистості учня як об'єкта впливу вчителя в процесі викладання рідної мови запропонував Ф. Буслаєв, хоча сам він відомий через глибоко і принципово порівняльно-історичний підхід до вивчення мови. У своїх дослідженнях він порівнював факти сучасної російської мови з даними інших споріднених індоевропейських мов, залучав зразки староруських пам'яток писемності і народних діалектів. Ф. Буслаєв прагнув встановити зв'язок історії мови з життям народу, його традиціями та звичаями. У праці «О преподавании отечественного языка» (ч. 1–2, 1844) він звертає увагу на свідоме засвоєння учнями мовних явищ та форм, що вивчаються, на вміння дітей правильно користуватися ними, на поєднання «знань та навичок, навичок та вправ». Учений слушно вважав, що рідну мову і особистість учня неможливо розділити: «Рідна мова настільки зрослася з особистістю кожного, що навчати одній означає разом з тим і розвивати (особистість) духовні здібності учня» [15, 28-35].

Мовна особистість передбачає дослідження різних видів поведінки, діяльності, комунікації, інтелекту, духовності, менталітету, емоцій та всього іншого, що є суттю самого поняття людини. Доступ до тих чи інших характеристик особистості надає її мова, що й вирізняє людину як *homo sapiens*.

Основним способом перетворення індивіда в мовну особистість є його соціалізація. Майбутній учитель повинен усвідомити, що зміст навчання мови має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, духовні й моральні цінності [21, с. 88].

Не треба закликати вчити мову, а постійно демонструвати усім навколо любов до рідного слова. Слово – першопричина усього суцього, без якого нічого не повстало. Спілкування – це не лише вміння добре говорити, не менш важливо вміння уважно слухати. Якщо прочитати текст Никодима Святогорця 17-18 ст., то зрозуміємо, як треба слухати (сидіти, дивитися на співбесідника, реагувати, робити рухи, бути уважним, не робити рухів, які можуть поставити іншого у незручне становище, як навіть треба дихати, коли слухаєш іншого). Ця дивна мудрість святості підкреслює сакральність слухання (недарма – два вуха і один рот).

Апостол Яків пише у Соборному посланні: «Хто не грішить у слові, той чоловік досконалий, може приборкати і все тіло... Ним благословляємо Бога і проклінаємо людей, створених за подобою Божою» [19]. Кожен учень – образ Божий, ікона, а значить святиня, храм Бога. Уявіть, як вчитель має ставитися до дітей у такому духовному вимірі. Тільки з любов'ю, розчинити у любові кожную думку, слово і дію.

Таким чином, навчання мови розглядається науковцями, як безперервний процес формування духовних основ мовної особистості в умовах взаємодії індивідуальних, національних комунікативних компонентів. У процесах духовного освоєння світу рідна мова виконує роль каналу постійного діалогу між особистістю і світом, людиною і Творцем.

2. Особливості впливу Євангелія на освітній процес, його роль у вихованні морально-християнських цінностей школярів

Сучасний етап реформування основних напрямів педагогічної освіти зумовлює необхідність зміни змісту освіти й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання, спрямованих на

формування творчої особистості фахівця з високим рівнем компетентності в умовах неперервної освіти.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) підкреслюється: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності і єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [9].

Біблія – головне джерело християнського віровчення. Це зібрання іудейських та християнських священних книг. Книги Біблії написані за різних часів людьми, які значно різнилися своїм становищем, заняттями, розумовими та духовними здібностями, тому вони різняться між собою як за стилем, так і за розмаїттям викладення тем. Усі ці автори по-різному висловлювали свої думки. Кожен із них, керований Святим Духом, писав про те, що справило на нього найсильніше, найглибше враження. Через те що один предмет у Біблії часто висвітлюють із різних точок зору, несерйозному, скептично налаштованому або упередженому читачеві може видатися, ніби Біблія сповнена суперечностей і розбіжностей. Але вдумливий дослідник, котрий ставить до Божого Слова з душевним трепетом, побачить бездоганну гармонію Біблії.

У 419 р. на Карфагенському церковному соборі було остаточно укладено християнську Біблію. До неї, крім іудейського Старого Заповіту, увійшли 4 життєписи Христа (від Матвія, від Луки, від Марка, від Іоанна), Діяння апостолів, пророцька книга про майбутнє пришествя Бога Сина – Одкровення Іоанна Богослова (Апокаліпсис), 21 послання апостолів учням.

Слово «Євангеліє» у перекладі з грецької означає «блага звістка». Це добра звістка про пришествя на землю Сина Божого, Спасителя, розповідь про Його діяння і вчення, про Його криваву хресну жертву в ім'я людей і про Воскресіння. За переказами, євангелісти Матвій та Іоанн були учнями Ісуса, а Марко й Лука – сподвижниками його учнів. Книги написані давньогрецькою мовою. Вони стали основною складовою Нового Заповіту.

Книги Старого Заповіту оповідають про події від створення світу до Різдва Христового. Вони не лише викладають першопочаткову історію людства, але й обіцяють людям пришествя Месії, Спасителя світу, готують людей до зустрічі Його. Новий Заповіт розповідає про пришествя Спасителя – Сина Божого Ісуса Христа – дуже просто, звичайно. Автори Євангелій не мали наміру вигадати важливу особу.

Крім того, про що вже йшлося, вони писали в різний час, в різних місцях за різними літературними схемами, з різними намірами. Але дивно саме те, що різні автори, в різних місцях, із різними темпераментами і літературними стилями зуміли створити образ особистості такої послідовної, психічно вартісної, такої величної, незрівняної. Така особистість Ісуса, що описана у Євангеліях, не може бути вигадана. У світовій літературі не існує особистості, яка навіть здалека могла би зрівнятися з Ісусом. Навіть найсучасніші групи найбільш досвідчених психологів, характерологів, зібравшись до купи під одним дахом, не змогли б вигадати таку особистість, як Ісус. А Його, натомість, з крайньою простотою представляють із літературної точки зору письменники, які не вивчали психології, характерології, літератури. Не випадково всі ці книги Святого Письма об'єднані заголовним словом «Заповіт». Воно багатозначне: це й «заповідання» – заповідане Богом учення, і водночас взаємна угода, спілка Бога і людей.

До Біблії християни звертаються, радяться з нею щоденно. Траплялося, що люди бралися її читати, щоб заперечити вчення, яке вона містить, а закінчували тим, що ставали її щирими шанувальниками і віруючими. До прикладу, всесвітньо відомий фізик Ісаак Ньютон був також видатним дослідником давніх манускриптів і дуже ретельно досліджував Святе Письмо. У результаті він повідомив, що знайшов у Новому Заповіті більш переконливі докази істини, аніж в усій цивільній історії. Крім того, багато сюжетів та оповідей Біблії були покладені в основу численних творів мистецтва – живопису, літератури, музики, скульптури.

Біблія в інформаційному суспільстві відкривається не лише як Книга, але й як інтертекст, який наче вбудований в загальний масив інформації і є невід'ємною складовою сучасних інформаційних процесів. Більше того, біблійні тексти, образи, алюзії, мотиви укладають основу культурного інтертексту, тож їх можна зустріти іноді в несподіваних формах, на поверхні соціокультурного життя вони набувають незвичного вигляду. Якщо не можна відділити Біблію від сучасної інформаційної мережі, то постає цікаве питання про можливість нових форм інтеграції її змісту, цінностей і смислів в глобальну медійну і комунікаційну систему. Після «галактики Гутенберга» виникає новий інфопростір, де на зміну книзі йдуть нові формати. І якщо ми погоджуємось, що Біблія – це, перш за все, Слово Боже, Його послання, Одкровення, то можна бути впевненим, вона продовжить існувати і в некнижньому форматі.

В егоцентричному світі слід частіше нагадувати, що Біблія теоцентрична. Біблія говорить не тільки про людину, про її історію і сучасність. Вона відкриває людині Бога, Його світ, Його Царство, яке гряде. Реформування освіти в Україні на зламі століть призвело до руйнування старих цінностей, орієнтирів виховання, що зумовило необхідність пошуку нових. Це, насамперед, позначилося на формуванні кінцевої мети навчання та виховання. Першочерговим завданням і кінцевою метою виховання майбутніх громадян України має виступати формування духовних цінностей особистості. Упроваджуючи систему виховання, засновану на народності, родинності, не можна не враховувати таку істотну рису українського народу, як релігійність [5, 32].

Виховання духовності – це така організація навчально-виховної роботи, педагогічного спілкування в школі і в педагогічних навчальних закладах, яка виходить із позиції ціннісної свідомості, ціннісної поведінки в усіх формах людських відносин: моральних, політичних, релігійних, естетичних, художніх, інтелектуально-пізнавальних, мотиваційно-оціночних, що особливо суттєво – у сфері моральних і ціннісних відносин. Значну роль у формуванні особистості учнів відіграє християнська церква. Як соціальний інститут вона використовує сучасні форми і методи виховання, захищаючи молодь від шкідливого впливу негативної сфери [1, 16].

Завдяки християнському вихованню дитина може протистояти спокусам і обирати в житті правильний шлях. А для цього потрібно, щоб дитина не лише оволодівала правилами поведінки в суспільстві, але й мала внутрішню цілісність, яка б робила для неї ясними різноманітні прояви добра і зла. Основу християнської культури виховання складають християнські цінності, до яких поряд із високою вірою в Бога, працелюбністю і патріотизмом відносяться ще й цінності морально-етичні. Основними з них є любов до людей і милосердя, глибока повага до батьків і старших [16, 62].

У процесі формування морального розвитку особистості одними з найефективніших є активні форми і методи (ситуаційно-рольові ігри, аналіз соціальних ситуацій морально-етичного характеру, ігри-драматизації, тощо), які дають можливість безпосередньо й емоційно залучатися до ситуації морального вибору та морального пошуку [11, 60].

Доцільною формою виховання на християнській народній традиції є залучення їх до світу мистецьких та художніх цінностей християнської культури. Поряд із цими методами доцільно використовувати на уроках словесності й традиційні бесіди, лекції, роботу з книгою, творчі роботи, створення презентацій, читання з

обговоренням, аналіз соціальних ситуацій морально-етичного характеру. Результативність застосування інтегрованого підходу, різноманітних виховних форм, методів і впливів значною мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть індивідуальним і віковим особливостям учнів, задовольнятимуть їх духовні потреби, викликатимуть відповідну мотивацію і стимулюватимуть саморозвиток і самовиховання школярів, спонукатимуть до морального вдосконалення.

Відомі педагоги Я. А. Коменський, І. Песталоцці, М. Пирогов, К. Д. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та інші зазначали, що моральне виховання є основою формування особистості. Вони стверджували, що бути людиною означає виховати в собі найкраще, те, що робить її вінцем творіння, образом і подобою Божою.

Заслужують на увагу погляди дослідника С. Сірополка щодо відносин між церквою та школою. На його думку, церква має задовольнятися проголошенням своїх істин лише тим, хто належить до неї, тоді як світська освіта стосується усіх громадян і всіх дисциплін. Водночас учений вважає, що найкращим вирішенням питання щодо місця релігії в школі може бути приклад зі статуту єдиної школи УНР, який визнавав лекції Закону Божого обов'язковими для учнів [26, 24].

Важливе місце в інтелектуальному просторі відводимо виховній роботі. Серед пріоритетних напрямів є поїздки до духовних святинь краю, їх усне і письмове обговорення. Організуємо виховні заходи: літературно-музичні композиції «Воскресіння Слова», «Спочатку було Слово, «Молитва за маму», «Рідна мова – життя духовного основа», «Мова молитви». Формат поєднання слова, музики, відеопрезентацій дозволив увиразнити багатство української мовленнєвої культури (пасхальні традиції, родинний етикет, молитовний зміст життя християнина). Під час проведення таких заходів звучали авторська співана поезія, духовні псалми, поезія Т. Шевченка, Г. Черинь, Л. Глібова, В. Крищенко, П. Куліша, О. Олесья, композиції сучасних естрадних виконавців.

На всіх етапах мовної освіти рідна мова, твердо переконаний І. Огієнко, є могутнім засобом інтелектуального й духовного розвитку особистості. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки вірною рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення [20, 30].

Згадаймо вислів про сіяння розумного, доброго і вічного. У контексті триєдиної мети уроку: розумне – знання, добре – розвиток моральних якостей (волі, уваги тощо), вічне – те, що виходить за межі

повсякденного життя. Це щось більше, ніж виховні моделі етикету, що підвладні змінам. Слово має дихати вічністю, бо воно понад часом і простором.

Звернімо увагу на триєдину мету уроку. У догматичному богослів'ї Свята Трійця єдина у трьох Особах (Бог Отець, Бог Син, Бог Дух Святий). В основі єднання любов. Без любові важко навчити і так само навчитися.

Наприклад, початок уроку. Усе починається з привітання, побажання. Як правило, чуємо скоромовку, а можна вдумливо молитовно побажати дітям Божого благословення на урок, день.

Педагог веде дитину не лише у країну знань, це зараз не гірше може зробити інтернет. Стаймо духовні орієнтири перед навчальними. Цього жодна техніка не зробить, бо штучний інтелект бездуховний.

Апостол Яків продовжує: «Мудрість, що сходить з висоти, поперше, чиста, потім мирна, скромна, слухняна, повна милосердя і добрих плодів» [19]. Щоб сіяти таку мудрість, треба і самому бути чистим, мирним, скромним, слухняним, повним милосердя і добра. Такий-от духовний портрет учителя-словесника. Цього важко досягти на практиці, але маючи віру, з Божою допомогою і фаховими знаннями, можна долати будь-які виклики навчального процесу.

Розглянемо мотиваційним компонент заняття. Слово формує когнітивну картину життя від зачаття. Змалку варто читати дітям Біблію, молитися з ними, а святі з житійної літератури стануть героями наступного дня (практичне втілення виховної мети вдома і не лише).

Слова з іншою позитивною аурую ми промовляємо у поезії, молитві. Перші букви творили духовний світ дитини через історії царя Давида, пророків, патріархів, суддів, апостолів, мучеників (Псалтир, Закон Божий). Лише згодом пропонувалися світські тексти, але спочатку студіювали сакральні.

Педагогічне спілкування – це не просто передача знань, це момент єднання відомого з невідомим. Комунікативна компетенція залежить від контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо. Це співзвучне зі словами ап. Якова про складність стримання у мові, контроль над мовленням означає контроль над усім організмом. Контроль мовлення передбачає спокій і виваженість, можливість помилитися і водночас не панікувати через неї. Майбутній учитель повинен усвідомити, що зміст навчання мови має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники – мовні

і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, духовні й моральні цінності [21, 88].

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти завдання школи полягає, зокрема, в тому, щоб створювати сприятливе середовище впливу на дитячу душу, розумно використовувати християнські цінності.

Вивчення дітьми конфесійної лексики в усьому розмаїтті її тематичних груп, словотвірних моделей, фонетико-морфологічних особливостей і стилістичних функцій, біблійної фразеології, церковного красномовства, мовного етикету та мовноповедінкових стереотипів, пов'язаних із конфесійним життям, ознайомлення їх із мистецтвом та літературними скарбами християнської цивілізації, з унікальним синтезом науки і культури, багатством мистецтв, явлених людству церквою, – початковий етап, який має пройти школа в процесі свого національно-духовного переорієнтування [32, 11].

Українська культура, у тому числі й література, дає благодатний матеріал для духовного розвитку школярів, що уможливує забезпечення змістового наповнення уроку рідної мови. Самих антологій української духовної поезії видано понад десяток («Великодні дзвони» Т. Кінаха, «Антологія української молитви» В. Антофійчука, «Богославень» Б. Мельничука й М. Ониськова, «Хрестоматія української релігійної літератури» І. Качуровського, «Слово Благовісту» Т. Салиги та ін.).

Вироблення в учнів психологічних установок на самовдосконалення, націленість на вищі етичні й естетичні цінності, відповідальне ставлення до життя створюють необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а також справляє позитивний вплив і на підвищення рівня грамотності.

У сучасній педагогіці виникло таке поняття, як «духовний потенціал особистості». Це поняття треба розуміти, як здатність інтегрувати дії, спрямовані на внесення гармонійної впорядкованості у довкілля.

Однією із найсуттєвіших цілей Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) проголошується забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості.

Саме плекання духовності має безпосередню дотичність до проблем підвищення грамотності. Так, Е. Фромм, порівнюючи людей, відзначав, що в сфері навчання той, хто має установку на володіння, прагнучиме формально оволодіти певною сумою знань. Той же, хто націлений на буття, сприймає інформацію активно і творчо, керуючись як пізнавальним інтересом, спонукою пізнати

істину, так і роздумами над тим, як почуте чи прочитане допоможе розв'язати поставлене завдання [33].

В. Сухомлинський розкривав у своїх працях, а найбільше у книзі «Духовний світ школяра» розуміння духовності. Це передусім морально-етичне і патріотичне виховання, що ґрунтується на визнанні культу Батьківщини, матері, книги, рідної мови, народних традицій, праці. А найголовніше – це особливий дух школи, це одухотворені поривання, думки, вчинки її вихованців і вчителів.

Взагалі проблеми духовності торкалися багато років тому. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я. Каменського, Г. Песталоці, А. Дистервега, В. Сухомлинського. Вони одностайно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель.

На сучасному етапі проблемою духовності займаються багато вчених, серед яких: О. Майкіна, Г. Сагач, Т. Зазюн, С. Соловейчик, І. Зеліченко.

Вперше Платон відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні. Новий підхід виробляється у християнській традиції. Тут духовність наділяється новим обличчям, і вважається, що духовність притаманна людині розумній, що виділяє її з тваринного світу, та уподібнює Богу.

Духовність – індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти для інших; категорія людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення [1, с. 145]. З визначення можна зробити висновок про структуру духовності. Структурними компонентами духовності ми вважаємо: індивідуальну вираженість людини; духовні потреби людини; пізнавальні потреби людини; соціальні потреби людини; потреба самоактуалізації людини; потреба діяльності людини.

Духовність є невід'ємним компонентом обдарованої особистості. Зумовлено це тим, що обдарованість особистості для своєї реалізації потребує не тільки інтелектуальних зусиль, але й високого рівня інспіруючого натхнення, інтуїтивного прозріння, вольової наполегливості і розвинених моральних почуттів.

Поняття духовного саморозвитку, самовизначення правомірно розглядати як вміння відчувати взаємозв'язок між окремими сферами науки і культури [3]. Людина, яка дбає про духовне

вдосконалення, вчиться не гніватися на своїх ближніх, не противитися злomu, любити навіть ворогів своїх, вона не чинить перелюбу, не клянеться, подає милостиню й молиться не напоказ, а широко від душі, не судить і прощає своїх ближніх, шукає найперше Царства Небесного у своїй душі, прагнучи бути такою ж досконалою, як і її Отець Небесний тощо [2, с. 10-14].

Так, на думку І. Хом'яка, широкі можливості для вдосконалення орфографічних умінь містять твори за картинами. Приміром, такими як: «Осінь», «Зимовий день» (художник М. Глущенко), «Над Дніпром» (Т. Яблонська), «Пастух» (за поезією Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало», автор І. Їжакевич) та ін. [34, 107]. Такі творчі роботи трансформують відомості з мови в особистісно неповторний погляд на життя, у знання культурних реалій.

Ми пропонуємо низку вправ, соціокультурний зміст яких сприятиме формуванню мовної особистості, збагатить духовний світ школярів у контексті християнської традиції українського народу.

Прочитати. Прокоментувати написання назв свят.

Як прийде Спас, комарам урветься бас, як прийде Пречиста, забере його нечиста. Прийшла Покрова – сиди, чумаку, дома. У Петрівку день – рік, у Пилипівку день – до обіду. В Петрівку мухи роблять на панів, а в Спасівку – на себе. Хто не посіяв до Богослова, не варт доброго слова.

Прочитати. Подані слова й словосполучення ввести до самостійно складених речень. Речення записати, обґрунтувати вживання великої літери.

Син Божий, Святий Дух, Мати Божя, Боже Немовля, Біблія, Євангеліє, Апостоли Петро й Павло, Великий піст.

Записати під диктовку. Написане звірити з надрукованим.

І. Єдиний Боже! Все обсіли хама. Веди мене шляхетними шляхами. (Л. Костенко.) Де, мій Боже, нам ліки знайти від хвороб, що згинають хребти? (А. Матвійчук.) За соборну вільну Україну аз молюся, Боже мій, до Тебе. (Д. Білоус.) Нехай Мати Божя дає вам і долю добру, і здоров'я! (Марко Вовчок.) Нині Біблія українською мовою стала загальноприступною, але хто прочитав цю книгу? (Є. Сверстюк.) Знову Біблія літа розкрила сторінки заколисаних піль. (Є. Маланюк.) Що на Синай-горі Мойсею возвістилось, те поновив безсмертний Син Марії. (П. Куліш.) Ранок-янгол на Різдво у хаті... Мов Христос, народжується день, й сонце сходить, наче Богоматір сходить з Божим Сином до людей. (Є. Гуцало.) Шляхами Біблії душа моя пройшла крізь повсякденні радості і чвари. (Г. Фалькович.) Як Бога з небес чекала я Великоднього тижня.

*(О. Сомів.) На калині соловей цілу ніч молився Богу. (Є. Гуцало.)
Дорога до Бога – ламка і витка. (В. Стус.)*

3. Біблія як дидактичний матеріал на уроках української мови

Християнське виховання на уроках може відбуватися за умови використання Святого Письма, адже воно пробуджує віру, відкриває мудрість Божих законів, за якими здавна жили наші предки, формує високі моральні чесноти, що приводять людину до гармонії зі світом і власним сумлінням. У зв'язку з цим роль Біблії у вихованні школярів набуває особливого значення. Це найвидатніша книга в історії людства, що увібрала народну мудрість, втілила моральні основи життя. Це не просто явище культури, воно є основою духовного буття світу. Саме в Біблії можемо знайти шляхи вирішення різноманітних проблем: життя і смерті, долі і душі людини, добра і зла. Вона вчить нас, як жити, що можна робити, а чого ні. Вона заспокоює в небезпеці, підбадьорює в нещасті і просвічує світлом життя в часи смутку та горя. Вона допомагає самотньому мандрівникові. Безбожник і гордїй тремтять перед лицем її пророцтв, але для тих, хто в смутку і стражданні, вона є ніжною і люблячою матір'ю [17, 37].

Готуючись до уроку, вчитель має змогу попередньо ознайомити учнів із уривками з Біблії за хрестоматією, а також з книги «Біблія для дітей» Шевчук [6], з ілюстраціями Гюстава Доре, передмовою В. Шевчука, примітками та коментарями А. Нікули. Учитель може звернутись і до інших джерел при вивченні Біблії [2], [3]. Проблема шкільного вивчення біблійних текстів широко висвітлена у статтях С. Абрамовича, М. Борецького, В. Мартинюка, О. Ніколенко, А. Пастухової, у книгах Л. Куценка, В. Соболя, В. Сулими та ін.

Більшість із методистів пропонують розглядати Біблію тільки як збірку релігійних та церковних догм, а В. Шевчук – як пам'ятку духовності всього людства. Біблія сильна не так історіями в ній розказаними, як духовним змістом, що ті історії наповнює [35, 77].

Якщо учні вже знають основну інформацію про Священну Книгу, можна починати впроваджувати тексти з Біблії у навчальну діяльність. Найбільш зручним типом уроків для учнів 5-6 класів стануть уроки розвитку мовлення. Згідно з чинною програмою з української мови [31] обов'язковим видом робіт для п'ятикласників є письмовий твір-роздум на тему, пов'язану з життєвим досвідом учнів, у художньому стилі за колективно складеним планом. Орієнтовані теми «Чому людина має бути чемною?», «Чому потрібно захищати слабших?», «Чому потрібно вивчати іноземну

мову?» можна вдало замінити темою «Чому варто бути чесним?». Мотивацією до написання твору можуть стати рядки зі Святого Письма, яке учні проаналізують разом із вчителем. Наприклад: «Отже, признавайтесь один перед одним у своїх прогріхах, і молитесь один за одного, щоб вам уздоровитись. Бо дуже могутня ревна молитва праведного! (Якова 5:16).

У 6 класі учні досить детально вивчають тему «Фразеологія». Відомо, що значна кількість крилатих висловів мають біблійне походження. Для виконання вчитель-словесник може запропонувати класу таку вправу: Поясніть подані фразеологізми: *закопати талант у землю, тернистий шлях, Хома невіруючий, Юдин поцілунок, тридцять срібляників, манна небесна, випити гірку чашу, вовк в овечій шкурі.*

У сьомому класі школярі вивчають тему «Дієслово». Написання частки *не* з дієсловами та використання наказового способу допоможуть засвоїти десять Заповідей Божих. Приклад вправи: *поясніть вживання не з дієсловами. Кожне із речень переформулюйте так, щоб дієслова із наказового способу перетворилися у форми дійсного або умовного.*

1. Я є Господь Бог твій, нехай не буде у тебе інших богів, крім Мене.

2. Не роби собі кумира і всякої подоби з того, що на небі вгорі, або на землі внизу, і що у воді під землею: не поклоняйся їм і не служи їм.

3. Не згадуй імені Господа Бога твого даремно.

4. Пам'ятай день суботній, щоб святити його: шість днів працой і виконуй у них всю роботу свою, а день сьомий – субота – для Господа Бога твого.

5. Шануй батька твого і матір твою, і добре тобі буде, і довго житимеш на землі.

6. Не вбивай.

7. Не чини перелюбу.

8. Не кради.

9. Не свідчи неправдиво проти ближнього твого.

10. Не жадай дому ближнього твого, не жадай жони ближнього твого, ані раба його, ані рабині його, ані вола його, ані осла його, ані всякої худоби його, ані всього, що у ближнього твого (Вихід 20: 1-17).

Для учнів 7 класу пропонуємо підсумкову контрольну роботу.

Варіант 1

Спишіть. Розставте розділові знаки, визначте члени речення та частини мови. Сформулюйте головну думку. Поясніть значення

слова *терен*. Доберіть декілька фразеологізмів чи крилатих висловів з цим словом, поясніть їх.

Ось вийшов сіяч щоб посіяти. І як сіяв він зерна упали одні край дороги і пташки налетіли та їх повидзьобували. Другі ж упали на ґрунт кам'янистий де не мали багато землі і негайно посходили бо земля неглибока була а як сонце зійшло то зів'яли і коріння не мавши посохли. А інші попадали в терен і вигнався терен і їх поглушив. Інші ж упали на добру землю і зродили: одне в сто раз друге в шістдесят а те втридцяттеро (Матвія 13:3-8.Притча про сіяча).

Варіант 2

Спишіть. Розставте розділові знаки, визначте члени речення та частини мови. Сформулюйте головну думку. Зробіть морфологічний аналіз слова. Поясніть значення слова уста. Доберіть декілька фразеологізмів чи крилатих висловів з цим словом, поясніть їх.

Нема доброго дерева що родило б злий плід ані дерева злого що родило б плід добрий. Кожне ж дерево з плоду свого пізнається. Не збирають бо фіг із тернини винограду ж на глоді не рвуть. Добра людина із доброї скарбниці серця добре виносить а лиха із лихої виносить лихе. Бо чим серце наповнене те говорять уста його (Луки 6:43-45. Притча про дерево і плід).

Упродовж вивчення восьмикласниками теми «Словосполучення і речення» пропонуємо типовий вид вправи, але стандартні художні твори для аналізу замінюємо прецедентними текстами Книги Мудрості.

Спишіть, випишіть з тексту всі словосполучення, охарактеризуйте три з них з різними видами зв'язку.

Не відмовляйся допомогти нужденному, коли рука твоя на силі вчинити це. Не кажи приятелеві своєму: «Піди і прийди знову, і завтра я дам», коли ти маєш при собі. Не складай злого заміру супроти ближнього твого, коли він без остороги живе поряд з тобою. Не сварися з людиною без причини, якщо вона не вчинила тобі лиха (3 приповістей Соломона).

Одним із завдань для обов'язкового виконання учнями восьмого класу є письмовий твір-опис пам'ятки історії й культури на основі особистих спостережень і вражень у художньому стилі (з використанням відокремлених означень та обставин). Вчитель може запропонувати описати Пересопницьке Євангеліє, яке є найвідомішим в Україні, попередньо підготувавши документальний сюжет про пам'ятку письменства.

Щодо учнів дев'ятого класу, то темою уроку розвитку мовлення може стати вислів *«Щасливі ті, хто усвідомлює свої духовні*

потреби, оскільки їм належить Царство небесне» (Матвія 5:3) або «Більше щастя в тому, щоб давати, а не брати» (Дії апостольські 20:35). Під час написання творів-роздумів чи есе на цю тему підлітки матимуть змогу усвідомити поняття щастя і його роль.

Також як дидактичний матеріал можна використати картки із завданнями підсумкової контрольної роботи такого типу:

Прочитайте. Чи згодні ви із висловленою думкою? Спишіть, поясніть розділові знаки; зробіть звуковий запис слів «повчання», «розсудливі»; зробіть морфологічний розбір слів «науку», «розумний», розберіть за будовою слово «справедливість».

Щоб спізнати мудрість повчання, зрозуміти слова розуму розсудливі, засвоїти добру науку, правосуддя суду і справедливості, простим дати кмітливості, юнакові – знання і розважливості, послухає мудрий і примножить пізнання, і розумний знайде мудрі поради. (З приповістей Соломона).

Одним із варіантів прецедентних текстів Біблії є притчі. Притча – невеликий дидактико-алегоричний літературний жанр, що містить у собі моральне повчання («премудрість»). Використовуючи притчу, учитель може керувати увагою класу, актуалізувати потрібний змістовний контекст.

Окрім застосування притчі на мотиваційному етапі уроку, текст притчі можна використовувати як дидактичний матеріал під час вивчення нового матеріалу, закріплення знань, як домашнє завдання та протягом усього уроку, розбивши текст притчі на значущі частини. Наприклад, притчу доцільно використовувати на уроках розвитку мовлення для усних чи письмових переказів, для написання твору-роздуму на морально-етичну тему. Досить ефективною є робота з притчею під час групової взаємодії та роботи в парах. Для прикладу, на уроці з вивчення прикметника, як частини мови у 6 класі, притчу можна подавати, як дидактичний матеріал:

Пошукова робота. У поданій притчі відшукати прикметники, підкреслити їх, визначити рід, число, відмінок, синтаксичну роль кожного з них.

Притча про яблука

Купив чоловік собі новий будинок, великий, гарний, і сад з фруктовими деревами. Поряд в старому будинку жив заздрісний сусід, який постійно намагався зіпсувати йому настрої: то сміття під ворота підкине, то це якусь витівку вчинить.

Одного разу прокинувся чоловік в хорошому настрої, вийшов на ганок, а там – відро з поміями. Взяв він відро, вилив помію, почистив його до блиску, назбирав у нього найбільших, найспілиших і

найсмачніших яблук. Сусід, почувши стук у двері, злорадно подумав: «Нарешті я його розізлив!». Відчинив двері, очікуючи сварки, а сусід простягає йому відро з яблуками і каже: «Хто чим багатий, той тим і поділився!»

Текст містить навчальну інформацію, але водночас передбачає ненав'язливий вплив на емоційний стан учня, викликає певні почуття, оціночне ставлення, стимулює мисленнєву, аналітичну діяльність дитини.

Тісний зв'язок між навчальним матеріалом дає можливість розширити змістову наповнюваність уроку, за рахунок цікавої інформації розвивати мислення, сприймання і мовлення, розглянути явище чи поняття різнобічно, використати нетрадиційні форми, методи та прийоми навчання, що відповідно вплине на ефективність засвоєння знань і формування вмінь, принесе задоволення вчителю і зробить його емоційним та цікавим для учнів. Інтеграція в навчально-виховному процесі може бути різною – повною і частковою, за змістом і способом пізнавальної діяльності.

Реалізація інтегративного навчання сприяє формуванню особистості як суб'єкта та об'єкта навчання. В основі інтегрованих занять лежить інтенсивне використання міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання і навчання, дозволяють вичленувати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. Вони всесторонньо впливають на процес навчання – від постановки задач до його організації і результатів. Їм властиві методологічні, формуючі (освітні, розвиваючі, виховні) і конструктивні (системоутворюючі) функції в предметній системі навчання.

Нетрадиційні форми роботи в процесі навчання не повинні використовуватися надто часто, щоб не викликати в учнів помилкового уявлення про навчання як процес постійного свята. Процес навчання – це цілеспрямована і трудомістка навчальна діяльність, яка виконує визначені завдання і функції, при цьому контрольована на виході.

Кожен учитель в силу своєї педагогічної, методичної, психологічної, наукової підготовки повинен сам вибирати, за допомогою чого і як він внесе щось нетрадиційне, нестандартне в процес навчання і з якою періодичністю.

На думку О. Біляєва, повна інтеграція «дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості з суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань» [4, 62].

Дослідженням ефективності інтеграційного навчання займалися вітчизняні й зарубіжні педагоги (С. Гончаренко, К. Гуз, Ю. Жидецький, Л. Джулай, О. Джулик, О. Савченко, В. Сидоренко, М. Фіцула, В. Фоменко та ін.) і методисти (О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, М. Пентилюк, Л. Скуратівський та ін.).

В «Енциклопедії освіти» чітко визначено можливість доцільного об'єднання кількох змістових елементів освіти в системну цілісність: «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [10, 356].

Автори словника-довідника з української лінгводидактики переконані, що інтегрований урок – це урок, на якому «вивчають складні питання, що є предметом розгляду кількох навчальних дисциплін, наприклад, мови й літератури; мови й історії; мови, літератури й образотворчого мистецтва; меншою мірою – мови й математики, мови й географії. Часто інтегрованими бувають уроки розвитку мовлення, зокрема твір-опис за картиною, під час якого з'ясовуються відомості про художника, малярська технологія (образотворче мистецтво) і реалізуються вимоги чинної програми з мови» [28, 61].

О. Савченко вважає правомірною таку дефініцію назви інтегрованих уроків як таких, що поєднують блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі [25].

Л. Варзацька, досліджуючи інтегровані уроки, пропонує оптимальну їх типологію за сукупністю таких ознак: цільової, діяльнісної, предметної, організаційної, тематичної. Найперспективнішою є «така організація пізнання, за якої об'єднуються уроки рідної мови та інших навчальних предметів (літератури, природознавства, образотворчого мистецтва, музики) спільною темою дидактичного матеріалу» [6, 32].

Т. Донченко підтримує думку об'єданого вивчення мови, мовлення та літератури і пропонує впровадити в навчально-виховний процес інтегрований курс словесності. «Важливою особливістю уроків словесності, на думку вченої, – є вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту (уривка з художнього твору) в єдності змісту і форм» [6, 36].

На думку Л. Фурсова, під час проведення інтегрованих уроків української мови і літератури «створюються реальні умови для розвитку творчих здібностей учнів, уміння розв'язувати проблемні ситуації, самостійно знаходити шлях вирішення поставленого завдання, співпрацювати з усіма учасниками навчально-виховного процесу» [14, 17].

Найкращою книгою в Біблії, яка допомагає людині знайти правильну опору в практичній поведінці, є «Притчі Соломона». Для вчителя-філолога це чудовий матеріал, щоб допомогти учням засвоїти навчальну тему лінгвістично аспекту (можна зробити звуковий аналіз, синтаксичний розбір, розглянути творення слова, його лексичне значення й правопис тощо), пропонуючи дітям розкрити зміст притчі, визначити її головну думку, вчитель сприяє розвиткові усного мовлення дітей, їх самооцінці, роздумам над важливими темами життя).

Пропонуємо картки із завданнями, що мають комплексний характер, але вчитель може змінити завдання залежно від матеріалу, що вивчений або вивчається.

Картка № 1. Прочитайте. Чи згодні ви із висловленою думкою? Спишіть, поясніть розділові знаки; зробіть звуковий запис слів «повчання», «розсудливі», «юнакові»; зробіть морфологічний розбір слів «науку», «розумний», розберіть за будовою слово «справедливість».

Щоб спізнати мудрість повчання, зрозуміти слова розуму розсудливі, засвоїти добру науку, правосуддя суду і справедливість, простим дати кмітливість, юнакові – знання і розважливість, послухає мудрий і примножить пізнання, і розумний знайде мудрі поради.

Картка № 2. Сформулюйте головну думку висловлювання. Спишіть, розставте розділові знаки; зробіть синтаксичний розбір речення, фонетичний розбір слова «твоєї», розбір за будовою слова «повчання».

Слухай сину мій повчання батька твого і не відкидай науки матері твоєї тому що це гарний вінець для голови твоєї і прикраса тобі на шию.

Картка № 3. Визначте головну думку висловлювання. Випишіть у два стовпчики дієслова І і Пдієвідміни, поясніть правопис особових закінчень; затранскрибуйте слова «зрозумієш», «знання»; назвіть службові частини мови, які є у тексті.

Сину мій! Якщо ти приймеш слова мої і збережеш при собі заповіді мої, вухо твоє вчинши уважним до мудрості і прихилиш

серце своє до розуміння; якщо будеш прикликати знання і підняти голос для розуміння; якщо будеш шукати його, мов срібла, і шукатимеш його, наче скарбу; то зрозумієш страх Господній і знайдеш знання Боже.

Найвідповідальнішим етапом підготовки інтегрованого заняття є визначення мети і завдань уроку, адже він має сприяти цілісності навчального процесу, формуванню знань і вмінь учнів на якісно новому рівні. Враховуючи це, обирається навчальна, розвивальна та виховна мета для кожної з навчальних дисциплін, що інтегруються, – мови й літератури. Важливим методичним аспектом є визначення перспективних методів і прийомів, добір дидактичного матеріалу для інтегрованих уроків. Вправи, що можуть бути застосовані на інтегрованих уроках мови, мовлення й літератури, мають на меті виконання завдань здебільшого зіставного, творчого характеру, при цьому тренувальні вправи майже відсутні. На інтегрованому уроці мови й літератури здійснюються різні види аналізу тексту: змістовий, мовний, літературознавчий, стилістичний, типологічний, жанровий, композиційний тощо.

Орієнтирами для нас є Святе Письмо, праці святих педагогів: апостола Павла, святителів Климента Олександрійського, Іоанна Златоуста, Феофана Затворника, священномученика Фадея (Успенського) і багатьох представників передової науки, які вбачали сутність виховання у розкритті християнської особистості, оскільки сама душа, за словами Тертулліана, за своєю природою є християнкою.

Багато творів Святих Отців досі є своєрідними рекомендаціями у справі духовно-морального розвитку особистості. Серед них – «Алфавіт духовний», «Уроки про виховання дітей» св. Івана Золотоустого; «Що є життя духовне і як на нього налаштуватися?», «Думки на кожен день року» святителя Феофана Затворника; «Думки про добро і зло» святителя Миколая Сербського; «Душекорисні поучіння» преподобного Авви Дорофея; «Про сім'ю християнську» преподобного Паісія Афонського та ін.

Водночас християнство пропонує нам найбільш доступну для людської свідомості, невідмінну «лжепоннятами», етимологію «духовності», що походить від слова «Дух» і у православно-візантійському контексті означає Святий Дух як третю особу Святої Трійці. Тому з перших років християнства духовність розглядалася як опосередкований прояв дії Святого Духа у різних сферах людської діяльності. Так, у Посланнях апостола Павла словом «духовний»

передається значення: розумного початку в людині; дії Святого Духа в її душі.

Тобто, в традиційно-християнському трактуванні людська душа, сповнена Святого Духу, – це вже не матеріальна частина людини, а та, що пов'язує її з вічним світом. Іншими словами, – це вершина в людині, що наближає її до Божественного початку, саме той ідеал, до якого має прагнути кожен у своєму духовно-моральному розвитку.

Водночас у Біблії, духовній літературі можна почерпати ефективні донині для Нової української школи засоби, методи, прийоми, форми освітньої взаємодії, якими користувалися Ісус Христос, праведний Ной, патріархи Авраам, Ісаак, Яків, Йосиф, Мойсей, премудрий цар Соломон, псалмоспівець Давид та інші неперевершені педагоги.

Варто звернути увагу на виховний аспект екзегези біблійних текстів. Наприклад, вивчаючи «Давидові псалми» Т. Шевченка, потрібно осмислити беззаконня життя без Бога, усвідомити Бога як високе духовне начало особистості. Аналіз особливостей конфесійного стилю відбувається на зіставленні переспіву й оригінального біблійного тексту псалмів.

З Псалтирем Шевченко познайомився ще в дитинстві й уже тоді виявив інтерес до його поетичного боку. «Известно, что Тарас Григорьевич учился грамоте у местного дьячка. После изучения «азбуковника» Тарас Григорьевич перешел к чтению Псалтири. Пришедши домой после уроков, Шевченко подолгу просиживал над псалмами, любясь их поэзией, декламируя их вслух» (Несколько новых штрихов к биографии Т. Г. Шевченко (Из воспоминаний Бондаренко) // Одесский вестник. – 1892. – 2 сентября). Згадки про зацікавлення Шевченка Біблією восени 1845 р. є в його листуванні та в спогадах сучасників. У листі до А. Г. та Н. Я. Родзянок від 23 жовтня 1845 р. Шевченко писав, що в Миргороді він через хворобу «ни разу еще не выходил из комнаты, и ко всему этому еще нечего читать. Если бы не Библия, то можно бы с ума сойти... Попробовал было стихи писать, но такая дрянь полезла с пера, что совестно в руки взять... Дочитываю Библию, а там... а там... опять начну». Перебуваючи в листопаді 1845 р. в Переяславі у А. О. Козачковського, Шевченко «иногда... занимался чтением Библии, отмечал места, поражавшие особенным величием» (Козачковский А. Из воспоминаний о Т. Г. Шевченке // Киевский телеграф. – 1875. – 25 февраля).

У духовному вимірі виховання означає захист від зла і приведення до Бога, а не просто набуття моральних якостей. Біблійний контекст

дозволяє актуалізувати знання Святого Письма, розширити культурний світогляд школярів про географічні, історичні, археологічні, лінгвістичні особливості становлення християнства.

Виховний потенціал текстів Євангелія можна розкрити під час аналізу мовних одиниць різних рівнів, їх стилістичних особливостей. Так, історія життя Івана Предтечі навчає терпінню і любові до правди, дванадцятилітній Ісус у храмі вказує на обов'язок відвідування його, апостоли дають зразок бажання вчитися і ділитися з іншими знаннями.

Цілий моральний кодекс розкривають притчі Господа. У плані культури мовлення можливо розглянути їх так: про сіяча – говори і не турбуйся про подяку; митар і фарисей – не принижуй потенціал співрозмовника; про таланти – використовуй усі можливості для розкриття своїх здібностей; про нерозумного багатія – за кожне слово і навіть думку доведеться дати відповідь; про тих, хто любить бути першими – потрібно зважати на ситуацію спілкування.

Притча про сіяча демонструє приклад впливу слова на особу слухача. Слово «притча» означає правило життя. Насіння – це слова, інформація, а земля, на яку падає насіння – серця слухачів. Сіяння – процес промовляння, проповіді, викладу матеріалу. У кого розум затьмарений, той не розуміє слова, у того воно залишається на поверхні, не пустивши коріння, як насіння при дорозі, серед терня. Кам'янисту землю представляють ті, хто щиро слухає, але серце (увага) байдуже, як камінь.

Доцільно, на нашу думку, збагачувати словниковий запас учнів крилатими висловами біблійного походження. Окремі слова, словосполучення й цілі речення, відірвавшись від біблійного тексту, вживаються як усталені (фразеологічні) одиниці – в узагальненому, переносному або образному значенні. Але щоб крилате слово увійшло в активний словник школяра, він мусить точно знати, звідки слово прийшло, що воно означає там – у своєму рідному контексті – та як його можна доречно і влучно вжити у власному мовленні [29, 9]. Так, значення мови у житті розкривають такі вислови з Біблії «Вогненні слова», «Дух і буква», «Притча во язицех», «Мертва буква», «Соломонове рішення» тощо. Біблія залишається унікальною скарбницею для збагачення фразеології, знань про особливості конфесійного стилю мовлення.

Таким чином, використання Біблії як дидактичного матеріалу на уроках української мови в школі формує в учнів почуття відповідальності за свої вчинки, пробуджує любов до ближнього свого, розвиває загальнолюдські моральні якості, і, насамперед,

дозволяє з легкістю та цікаво оволодіти тими знаннями, уміннями і навичками, які прописані в Програмі з української мови для учнів 5-9 класів.

ВИСНОВКИ

Ми дійшли висновку, що невід'ємною складовою мовної особистості є духовність як основа інтелектуального і морального розвитку. Доступні біблійні тексти, сюжети та яскраві ілюстрації не можуть не зацікавити дитину, не викликати в неї безліч запитань. У час кризи духовності й моралі сучасного суспільства кожен вчитель повинен прагнути прищепити своїм вихованцям найкращі людські якості, завадити безпринципності, безідейності, аморальності молодого покоління. Досить вдалим дидактичним матеріалом, який, безумовно, матиме великий виховний вплив на дітей, і є Біблія – Першокнига європейської цивілізації. Біблійний текст може бути використаним не тільки для того, щоб засвоїти правила фонетики, орфографії, синтаксису й пунктуації, а й для формування мовленнєвих навичок. Окрім того, учні матимуть змогу пізнати історичні, художні й моральні цінності Біблії як давньої літературної пам'ятки, усвідомити, якою повинна бути людина, подібна образу Творця.

Для активізації пізнавальних інтересів, мотиваційної спрямованості, інтелектуального збагачення потрібно шукати нові методи, прийоми та способи подачі навчального матеріалу. Одним із таких навчальних елементів є притча. Застосування притчі – особливий навчальний прийом, який потребує врахування вікових особливостей учнів, індивідуально-психологічних та соціальних. Крім того, варто враховувати здатність учнів критично мислити, аналізувати, робити припущення та висновки. Якщо учнівська аудиторія відповідає визначеним критеріям, то притчу використовувати доцільно і це, безумовно, принесе бажаний ефект від виконання завдання чи отриманого результату уроку. За допомогою притчі, вчитель може мотивувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, формувати вміння і навички застосовувати отримані теоретичні знання, виховувати позитивні моральні якості, утримувати увагу учнів протягом уроку, формувати чітку життєву позицію.

Інтегроване заняття в контексті якісної освіти займає важливе місце, оскільки активізація та удосконалення процесу навчання полягає у застосуванні методів, прийомів, засобів та форм, що стимулюють навчально-пізнавальну та творчу діяльність учнів, а інтегроване заняття якраз і спрямоване на розвиток таких якостей. Так, мета інтегрованих занять – формування цілісного світогляду про

навколишній світ; активізація пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери; формування навичок самостійної роботи з додатковою літературою, таблицями, опорними схемами; підвищення інтересу до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

Було визначено передумови використання Біблії в навчально-виховному процесі; розкрито роль і місце Біблії у вихованні християнських цінностей; визначено шляхи використання Біблії на уроках української мови; з'ясовано основні види роботи з прецедентними текстами Книги Книг в системі уроків української словесності; визначено місце притчі як варіації дидактичного матеріалу.

АНОТАЦІЯ

Автор окреслює духовні засади проблеми формування мовленнєвої культури здобувачів середньої освіти. Дослідник доводить необхідність звертання до християнських джерел із метою оптимізації процесу вивчення української мови. Акцентовано увагу на створенні сприятливих психологічних умов з урахуванням досягнень християнської педагогіки. Охарактеризовано особливості інтегрованих уроків української мови, мовлення і літератури на основі упровадження елементів християнської етики у навчальний процес. Потужний вплив віртуального світу під час педагогічного спілкування варто раціонально мінімізувати використовуючи інтернет-ресурси з навчальною метою, дотримуватися правил культури мовлення, з урахуванням духовних потреб комунікантів. Використання Біблії як дидактичного матеріалу формує в учнів почуття відповідальності за свої вчинки, розвиває загальнолюдські моральні якості, і, насамперед, дозволяє з легкістю та цікаво оволодіти тими знаннями, уміннями і навичками, які прописані в Програмі з української мови. Розроблено систему вправ на основі прецедентних текстів Біблії для учнів основної школи, визначено ефективність впливу Євангелія на навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Біблія та формування сакрального простору європейської мистецької культури. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 152 с.
2. Біблія, або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена / пер. Івана Огієнка. Українське Біблійне товариство, 2004. 1376 с.

3. Біблія для дітей. Київ, 1992. 485 с.
4. Беляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
5. Борецький М. І. Сія книга вічна (Матеріали до уроків, присвячених вивченню Біблії). *Відродження*. 1996. №4. С. 31–37.
6. Варзацька Л. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення. 5 клас : посібник для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 120 с.
7. Віток В. В. Готовність педагогів до уміння в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2 (94). С. 3–6.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
9. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ : Радуга, 1994. С. 62.
10. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення. *Виховання і культура*. 2001. №1. С. 58–61.
12. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
13. Захлюпана Н. М., Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів, 2002. 250 с.
14. Інтегровані уроки мови й літератури: проблемний підхід. Л. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 224 с.
15. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 264 с.
16. Костенко Р. В. Вплив християнської релігії на особистість у процесі її соціалізації. *Виховання і культура*. 2001. №1. С. 62–66.
17. Маринович М. Україна на полях Святого письма. Київ, 1991. 42 с.
18. Мова і нація : Тези про місце і роль мови в національному відродженні України / Я. Радевич-Винницький, В. Іванишин. Львів : Апріорі, 2012. 212 с.
19. Новий Заповіт. Київ : 1993. 126 с.
20. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Київ: Ярославів Вал, 2014. 56 с.
21. Пентилюк М. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. Наукові записки. Серія «Психологія і

педагогіка». Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 29. 176 с. С. 86-89.

22. Помиткін Е. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.

23. Пономарьова-Семенова Р. Духовність як складова обдарованості. *Обдарована дитина*. 2007. № 10. С. 2-10.

24. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи. Київ : Перун, 2005. 176 с.

25. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 1999. 368 с.

26. Сірополк С. Історія освіти на Україні. Львів, 1937. 174 с.

27. Скурагівський Л. Питання духовності як філософська та методична проблема. *Дивослово*. 2004. № 5. С. 5-7.

28. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.

29. Спочатку було Слово: Крилаті вислови біблійного походження в українській мові / А. П. Коваль. – Вид. 2-ге. – Київ : Либідь, 2012. – 312 с.

30. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976–1977. Т. 5: Бачити себе. 1977. 639 с.

31. Українська мова. 5 – 9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013 (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017 №804).

32. Федоренко В. Відомості про християнську культуру як засіб тематичної організації уроку. *Дивослово*. 2006. № 6. С. 11-18.

33. Фромм Э. Иметь или быть. М. : АСТ. 2000. 448 с.

34. Хом'як І.М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 124 с.

35. Шевчук В. Одна з найдавніших книг людства. Біблія для дітей. Київ : Освіта, 1992. 112 с.

Information about the author:

Antonchuk Oleksander Myhailovych

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture

of the Ukrainian Language

Rivne State Humanitarian University

12, Stepana Bandery str., Rivne, 33000, Ukraine

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Павлюк Н. П.

ВСТУП

Актуальність та перспективність досвіду обумовлена суттєвими змінами, що відбуваються останнім часом у соціальному та економічному просторі системи освіти, сучасними вимогами до шкільного навчання.

Найважливішими якостями особистості у XXI столітті стають ініціативність, здатність творчо мислити та знаходити нестандартні рішення, вміння обирати професійний шлях, готовність навчатися протягом усього життя. Усі ці навички формуються з дитинства.

Школа є важливим елементом у цьому процесі. Головні завдання сучасної школи – розкрити здібності кожного учня, виховувати порядну та патріотичну людину, особистість, готову до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Шкільне навчання має бути побудоване так, щоб випускники могли самостійно ставити серйозні цілі та досягати їх, уміло реагувати на різні життєві ситуації.

У концепції модернізації освіти України наголошується, що головним завданням російської освітньої політики є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним та перспективним потребам особистості та суспільства [23]. Модернізацію освіти неможливо уявити без застосування сучасних освітніх технологій на уроках, у тому числі на уроках української мови.

Педагогічним кредом має стати – «ВЧИТИ дітей ВЧИТИСЯ». Звідси й витікає головне педагогічне завдання – пробудити інтерес дітей до навчальної діяльності, домогтися, щоб учні проявляли активність у вивченні як програмного, так і додаткового матеріалу. Нові освітні технології та їх окремі елементи, які активно мають бути впроваджені на уроках мови, а також у позаурочний час, допомагатимуть учителям в успішному вирішенні зазначеного завдання.

1. Основні якості сучасних технологій

Своєрідність та новизна навчання полягає в тому, що застосування сучасних освітніх технологій дозволяє підвищити інтерес учнів до навчальної діяльності, передбачає різні форми подачі та засвоєння програмного матеріалу, містить у собі великий освітній, розвивальний та виховний потенціал. А практична значимість використання нових технологій відповідає сучасним вимогам, які стоять перед школою під час підготовки конкурентоспроможних громадян. Завдяки освітнім технологіям, у тому числі інформаційно-комунікативним, закладаються основи для успішної адаптації та самореалізації у подальшому житті наших випускників.

Провідною педагогічною ідеєю є застосування сучасних освітніх технологій з метою розвитку інтересу до української мови та, як наслідок, підвищення ефективності навчання.

Тому, на уроках потрібно прагнути створити систему оптимального поєднання елементів сучасних освітніх технологій та індивідуалізації освіти, не забуваючи при цьому про фізичне та психічне здоров'я учнів. І застосувати, наприклад, ІКТ на уроках мови з метою підвищення інтенсивності та результативності навчального процесу. Впровадження такого навчання передбачає більшого засвоєння навчального матеріалу, ніж це відбувалося за той самий час в умовах традиційного навчання. Отже, використання комп'ютера позитивно впливає на якість засвоєння знань учнями.

XXI століття називають віком технологій, бо жодна конкурентоспроможна сфера життя людини сьогодні не може обійтися без високих технологій. Це особливо має відношення до сфери освіти.

Сучасним освітнім технологіям повинні бути притаманні певні характеристики:

- гуманність (технології мають покращувати якість життя людей, наприклад, якість освіти);
- ефективність (технології мають бути результативними, тобто мають давати позитивні результати);
- науковість (технології повинні мати серйозне наукове обґрунтування);
- універсальність (технології повинні мати широке застосування, наприклад, та сама технологія повинна бути застосовна для викладання різних навчальних предметів, повинна бути придатна для

різних ступенів навчання, а також для навчання дітей із різним рівнем розвитку);

- інтегрованість (технології мають бути взаємопов'язані та взаємообумовлені і цим повинні доповнювати одна одну).

Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя» [30].

Поряд із поняттям «технології» існує «система». Педагогічні системи можуть бути описані як цілісні явища за допомогою низки ознак:

- інтегративні якості (такі, які не має жоден із окремо взятих її елементів);

- складові елементи, компоненти;

- структура (зв'язок та відношення між частинами та елементами);

- багатофункціональні властивості;

- комунікативні властивості (зв'язок із довкіллям);

- історичність, наступність [2].

Істотними характеристиками системи є цільові орієнтації та результати.

Нині в педагогічний лексикон міцно увійшло поняття «педагогічної технології». Але його розуміють та вживають по-різному.

Технологія – це сукупність прийомів, що застосовують у будь-якій справі, майстерності, мистецтві.

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; це організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [27].

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу [5].

Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання [7].

Технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану [8].

Технологія навчання – це складова процесуальна частина дидактичної системи [42].

Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та

проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя [30].

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить за завдання оптимізацію форм освіти [17].

Педагогічна технологія означає системну сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [21].

У нашому розумінні педагогічна технологія – це змістовне узагальнення, що поєднує в собі сенси всіх визначень різних авторів (джерел). Поняття «педагогічна технологія» може бути представлено трьома аспектами:

1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає та розробляє цілі, зміст та методи навчання і проєктує педагогічні процеси;

2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів та засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які використовують у навчанні, і як реальний процес навчання.

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці застосовують на трьох ієрархічно підпорядкованих рівнях.

1. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному рівні навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: до неї включається сукупність цілей, змісту, засобів та методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

2. Приватнометодичний (предметний) рівень: використовують у значенні «приватна методика», тобто як сукупність методів та засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів,

методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

3. Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, рішення приватних дидактичних та виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення та контролю матеріалу, технологія самостійної роботи).

Розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, ланки, елементи. Шикуючись у логічний технологічний ланцюг, вони утворюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес).

Виділяють поняття «технологічна схема» – умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи та позначення логічних зв'язків між ними.

В освітньому процесі використовують технологічну карту – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій (часто у графічній формі) із зазначенням застосованих засобів.

У літературі та практиці роботи шкіл термін «педагогічна технологія» часто застосовується як синонім поняття «педагогічна система». Як зазначалося вище, поняття «системи» ширше, ніж «технології», і включає, на відміну від останньої, самих суб'єктів та об'єктів діяльності.

Поняття «педагогічна технологія» часто предметного та локального рівнів майже повністю перекривається поняттям «методик навчання»; різниця між ними полягає лише у розстановці акцентів. У технологіях більш представлені процесуальний, кількісний та розрахунковий компоненти, у методиках – цільова, змістовна, якісна та варіативно-орієнтовна сторони. Технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий учитель, якщо здібні діти, якщо добрі батьки...).

Зустрічається також застосування термінів-ярликів, що є не зовсім науково коректним, утвердилося за деякими технологіями (колективний спосіб навчання, метод Шаталова, система Палтишева, Вальдорфська педагогіка). На жаль, уникнути термінологічних неточностей, що ускладнюють розуміння, не завжди вдається.

Із подальших визначень випливає, що «технологія» максимально пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя та учня, її

структурою, засобами, методами та формами. Тому до структури «педагогічної технології» входять:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання;
- в) цілі навчання – загальні та конкретні;
- г) зміст навчального матеріалу;
- ґ) процесуальна частина – технологічний процес;
- д) організація навчального процесу;
- е) методи та форми навчальної діяльності школярів;
- є) методи та форми роботи вчителя;
- ж) діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу;
- з) діагностика навчального процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності).

Концептуальність. Кожній педагогічній технології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

Системність. Педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність.

Керованість. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути за результатами ефективними та оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

Відтворюваність. Це можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

Нині у педагогіці утвердилося поняття про єдність змістових та процесуальних компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів, форм та засобів навчання. У процесі вдосконалення та варіацій педагогічних технологій їх компоненти виявляють різний ступінь консервативності: найчастіше варіюються процесуальні аспекти навчання, а зміст змінюється лише за структурою, дозуванням, логікою. При цьому зміст освіти як сутнісна частина освітньої технології багато в чому визначає і її процесуальну частину, хоча кардинальні зміни методів спричиняють глибокі перетворення цілей, змісту та форм.

Таким чином, процесуальна та змістова частини технології освіти адекватно відображають одна одну.

Між ними є ще один опосередкований компонент – дидактичний засіб – шкільний підручник, що відіграє найважливішу роль у визначенні змісту освіти, процесуальної частини технології та реалізації їхньої єдності. В останні роки в нашій країні створено велику кількість варіативних підручників, що у поєднанні з різноманітністю вибору педагогічних технологій теоретично уможливує подальше підвищення якості освіти.

Одна й та сама технологія може здійснюватися різними виконавцями більш-менш сумлінно, точно за інструкцією чи творчо. У цьому виконанні неминуче присутня особистісна компонента майстра, певна специфіка, але визначальною є та, що характеризує закономірності засвоєння матеріалу, склад і послідовність дій учнів. Звичайно, результати будуть різними, однак близькими до деякого середнього значення, характерного для певної технології.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія – це синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжене суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства. Її джерелами та складовими елементами є:

- соціальні перетворення та нове педагогічне мислення;
- наука – педагогічна, психологічна, суспільні науки;
- передовий педагогічний досвід;
- досвід минулого, вітчизняний та зарубіжний;
- народна педагогіка (етнопедагогіка).

Школа як соціальний інститут відображає стан всього суспільства та суспільної свідомості. Вона не може жити поза політикою, поза ідеологією, не сповідувати жодної філософії.

Так і будь-яка загальнопедагогічна освітня технологія ґрунтується на певному (усвідомленому чи неусвідомленому) філософському фундаменті. Філософські положення виступають як загальні регулятиви, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічної технології.

Найбільш точно проявляється філософський фундамент у технологіях, до складу яких входить формування системи цілей (наприклад, релігійне виховання, гуманістична педагогіка тощо).

Досить безперечно філософські позиції простежуються у змісті освіти, у змісті навчальних дисциплін. Однак часто в їхній ідеологічній спрямованості немає єдності, тому зміст шкільної освіти

не дає цілісної картини світу, не має загальної філософської основи. Такою еkleктичністю відрізняється зміст сучасної шкільної освіти.

Важче виявити філософську основу у методах та засобах навчання. Одні й ті самі методи можна застосовувати в технологіях, абсолютно протилежних за ідеологією. І одна й та сама технологія може бути гнучкою і її можна пристосувати до тієї чи іншої філософської основи. Дати класифікацію педагогічним технологіям на основі такої множини неможливо.

Виділимо лише кілька альтернативних філософських основ, що найбільш точно виступають у концепціях педагогічних технологій: матеріалізм та ідеалізм, діалектика та метафізика, сциентизм та природовідповідність, гуманізм та антигуманізм, антропософія та теософія, прагматизм та екзистенціалізм.

Певною мірою в освітній інформації, у навчально-методичній літературі відображено насамперед діалектико-матеріальний філософський напрямок. Але існують альтернативні підходи розвитку дітей.

Гуманізм – система поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток та прояв усіх здібностей [45]. Це система, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві.

До філософії гуманізму дотичні такі напрями, як антропософія, педоцентризм, вільне виховання, природовідповідність, неопозитивізм, позитивний екзистенціалізм. Ідеї гуманізму стали основою всіх релігійних систем.

Теософія є змістовним фундаментом шкіл релігійного спрямування. Теософська гуманістична парадигма має глибоке коріння в народній педагогіці, досить правильно формує в молоді уявлення про добро і зло, добродесну поведінку.

Для антропософії важливіша не божественна, а людська мудрість. Антропософія нічого спільного немає ні з фанатичними побудовами, ні з сектантством, вона має на меті строго орієнтований світогляд, спрямований на дослідження не матеріальних, а духовних цінностей, дає відповіді на питання про сенс, про цілі життя. Близька до антропософії філософія педоцентризму.

Педоцентризм – напрямок у філософії виховання, що виходить із пріоритету інтересів та потреб дитини, бачить основне завдання педагогіки у створенні умов для розвитку дітей [43].

Філософська концепція екзистенціалізму виходить із тези «людина є те, що вона сама з себе формує». Представники класичного екзистенціалізму зводили суть екзистенції, її моральний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), а неоекзистенціалісти беруть на озброєння деякі гуманістичні ідеї, наділяючи екзистенцію такими чеснотами, як почуття віри в краще майбутнє. Завдяки цим чеснотам, вважають вони, моральний вибір людини стає свідомим і зрозумілим, виступаючи важливою умовою її активного ставлення до світу.

Концепція прагматизму виходить із того, що інтелектуальні та моральні якості особистості закладені в її унікальній природі та їх прояв пов'язаний насамперед із індивідуальним досвідом людини. Звідси представники прагматизму завдання освіти бачать у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісної орієнтації особистості, лише у кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації.

Ставлячи досягнення успіху головною метою життя людини, прибічники прагматичної концепції виховання обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя, звільняючи його від необхідності ставити перед собою високі цілі, прагнути суспільного ідеалу. Сучасна неопрагматична філософія примиряє протиріччя індивідуалістичної позиції особи та гуманістичної її орієнтації.

Альтернативою гуманістичному напрямку є сциентизько-технократичні концепції, раціоналізм, відверто антигуманні теорії (расові, націоналістичні). Сциентизм як світоглядна орієнтація перебуває в абсолютизації ролі науки і техніки у системі культури людського суспільства. Абсолютизуються стиль та загальні методи побудови знань, властиві природним і точним наукам, які розглядаються як парадигма, зразок наукового знання взагалі. Сциентизькі настанови проявляються у зовнішньому наслідуванні точним і технічним наукам: у штучному застосуванні математичної символіки, схематизації, теоретизації, технологізації та технізації.

Альтернативою сциентизму є природовідповідність (природоподібність) – світогляд, що сповідує необхідність враховувати природні задатки людини, спиратися на них, а також єдність людини з природою, узгодженість та гармонію їхньої взаємодії.

Кожна технологія виходить із уявлень про джерела, причини, що визначають психічний розвиток людини. Залежно від основного,

провідного чинника розвитку, на який спирається технологія, можна назвати:

- біогенні технології, що передбачають розвиток психіки, що визначається біологічним спадковим (генетичним) кодом; зовнішнє середовище лише реалізує спадкові дані;
- соціогенні, які представляють особистість як «*tabula rasa*», де записується соціальний досвід людини, результати навчання;
- психогенні – результат розвитку в яких визначається, головним чином, самою людиною, її попередній досвід, психологічні процеси самовдосконалення;
- ідеалістичні, що передбачають нематеріальне походження особистості та її якостей [40].

У сучасній психологічній науці існує низка концепцій, що пропонують своє розуміння процесу засвоєння суспільного знання окремою людиною і відповідно до структури його пізнавальних дій.

Асоціативно-рефлекторна концепція навчання спирається на основні уявлення умовно-рефлекторної діяльності головного мозку, розкриті І. М. Сеченовим та І. П. Павловим. Їх суть у тому, що людський мозок має здатність не тільки відображати сигнали органів чуття, але також встановлювати та відтворювати зв'язки (асоціації) між окремими подіями, фактами, у чомусь подібними та різними. Відповідно до асоціативно-рефлекторної теорії, засвоєння знань, формування навичок та вмінь, розвиток особистісних якостей людини – це процес освіти в його свідомості різних асоціацій – простих та складних.

За Ю. О. Самариним усі асоціації поділяються на:

- «локальні» або «однолінійні», що становлять зв'язок між окремими фактами (сприйняттями) безвідносно до системи даних явищ;
- «приватносистемні», що ведуть від сприйняття до уявлення та поняття;
- «внутрішньосистемні», що забезпечують систематизацію асоціативних рядів у єдину систему у межах теми навчального предмета;
- «міжсистемні» або «міжпредметні» асоціації [34].

Об'єднання асоціацій у системи (формування інтелекту) відбувається в результаті аналітико-синтетичної діяльності, що здійснюється пізнанням суб'єкта. Саме ця діяльність визначає відносини значущості, суміжності, подібності явищ чи об'єктів та включає їх у відповідні ряди.

У ході навчання асоціації безперервно змінюються, перетворюються, розширюються та подовжуються асоціативні ряди. Отримання знань, формування навичок та умінь, розвиток здібностей (тобто процес утворення асоціацій) має певну логічну послідовність, яка включає такі етапи:

а) сприйняття навчального матеріалу;

б) його осмислення, доведене до розуміння внутрішніх зв'язків та протиріч;

в) запам'ятовування та збереження в пам'яті;

г) застосування засвоєного у практичній діяльності.

Найвищий результат у навчанні досягається за дотримання таких умов:

а) формування активного ставлення до навчання з боку учнів;

б) подання навчального матеріалу в певній послідовності;

в) демонстрація та закріплення у вправах різних прийомів розумової та практичної діяльності;

г) застосування знань на практиці [34].

Найвизначнішими представниками та творцями цієї концепції є І. М. Сеченов, І. П. Павлов, С. Л. Рубінштейн, Н. О. Менчинська, Д. М. Богоявленський, Ю. О. Самарин, Є. М. Кабанова-Меллер.

Велику увагу в рамках асоціативно-рефлекторної концепції приділяється оволодінню поняттям, навчанню дітей прийомом розумової діяльності – порівнянню, узагальненню, абстрагуванню.

Основи діяльнісної теорії вчення, що має свій початок ще в працях Ф. А. Дистервега, у ХХ столітті були розроблені вітчизняними вченими Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним, Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим.

Діяльнісна теорія (підхід) спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (потреби-мотиви-мети-умови-дії) і пояснює процес активно-дослідницького засвоєння знань та умінь у вигляді мотивованого та цілеспрямованого вирішення завдань (проблем), полягає у пошуку дії, за допомогою якого можна так перетворити її умову, щоб досягти результату.

Розробники окремих напрямів діяльнісної теорії ставили акценти на різні компоненти цілісної структури діяльності (теорія змістовного узагальнення Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна – Н. Ф. Талізїна, теорія соціального навчання А. Бандури – Е. Маккобі, когнітивна теорія вчення Д. Брукнера – С. Пайперта).

В основу теорії покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання та, зокрема, змістовного узагальнення у формуванні інтелекту. Навчальна діяльність дитини представлена як пізнавальна, побудована за теоретико-дедуктивним (на відміну від емпірично-індуктивного) типу. Реалізація її досягається формуванням в учнів теоретичного мислення шляхом спеціальної побудови навчального предмета та особливої організації пізнавальної діяльності. Навчальний предмет не просто викладає систему знань, а особливим чином (побудова його змісту) організовує засвоєння дитиною змістовних узагальнень – генетично вихідних, теоретично суттєвих властивостей та відносин об'єктів, умов їх походження та перетворення. Поняття «суб'єкт пізнання» виступає в цій концепції як здатність учня опанувати наукові поняття, організовані за теоретичним типом, відтворити у своїй діяльності логіку наукового пізнання, здійснити сходження від абстрактного до конкретного. Іншими словами, вчення постає як діяльність із відтворення змісту, шляху, методу наукового (теоретичного) пізнання.

Введення нового поняття у процесі навчання проходить чотири стадії:

- знайомство із запропонованою вчителем лінгвістичною ситуацією, орієнтування в ній;
- опанування зразком такого перетворення матеріалу, що виявляє найбільш суттєві ознаки – основи вирішення завдання даного виду;
- фіксація виявлених відносин у формі (предметної чи знакової) моделі;
- виявлення тих властивостей виділеного відношення, завдяки яким можна вивести умови та способи вирішення вихідного завдання [44].

Прийнята у традиційній системі навчання *методика використання наочного матеріалу*, стверджують В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін, сприяє лише формуванню узагальнень емпіричного характеру, оскільки наочний образ перестав бути найбільш вдалою формою ознайомлення з істотними ознаками того чи іншого явища.

Такою формою може бути предметна чи знакова модель. Отже, заперечується універсальне використання на початкових сходинках навчання принципу наочності.

Організація навчання, побудованого за теоретичним типом, на думку В. В. Давидова та її послідовників, найбільш сприятлива для розумового розвитку, тому таке навчання вони назвали *розвивальним*.

Ще у вітчизняній психології розроблено одну з найцікавіших теорій засвоєння – *теорія поетапного формування розумових дій* (Л.С. Виготський, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін). В її основі лежить ідея про принципову спільність внутрішньої та зовнішньої діяльності людини. Відповідно до цієї ідеї, розумовий розвиток, як і засвоєння знань, навичок, умінь відбувається шляхом інтеріоризації, тобто поетапним переходом «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план. У результаті такого переходу зовнішні дії із зовнішніми предметами перетворюються на розумові – інтеріоризуються. При цьому вони зазнають узагальнення, вербалізуються, скорочуються, стають готовими до подальшого внутрішнього розвитку, що може перевищувати можливості зовнішньої діяльності.

Послідовність навчання з урахуванням теорії поетапного формування розумових дій складається з етапів.

1. Попереднє знайомство з процесом, створення ООД. Відбувається попереднє ознайомлення з дією, тобто побудова у свідомості учня орієнтовної основи дії (позначимо це як ООД). ООД – текстуально або графічно оформлена модель дії, що досліджується, система умов правильного його виконання. Розрізняють кілька типів ООД: повний, неповний, ін-варіантний.

2. Матеріальна (матеріалізована) дія. Учні виконують матеріальну (матеріалізовану) дію відповідно до навчального завдання у зовнішній матеріальній, розгорнутій формі. Вони отримують та працюють з інформацією у вигляді різних матеріальних об'єктів: реальних предметів або їх моделей, схем, макетів, креслень тощо, зв'язуючи свої дії з ООД (інструкцією).

3. Етап зовнішньої мови. Після виконання кількох однотипних дій необхідність звертатися до інструкції відпадає та функцію орієнтовної основи виконує зовнішнє мовлення. Учні промовляють вголос ту дію, ту операцію, яку зараз засвоюють. У їхній свідомості відбувається узагальнення, скорочення навчальної інформації, а дія, що виконується, починає автоматизуватися.

4. Етап внутрішньої мови. Учні промовляють виконувану дію, операцію про себе, при цьому проговорюваний текст необов'язково повинен бути повним, учні можуть промовляти тільки найскладніші, значущі елементи дії, що сприяє подальшому уявному згортанню та узагальненню.

5. Етап автоматизованої дії. Учні автоматично виконують дію, що відпрацьовується, навіть подумки не контролюючи себе, чи

правильно вона виконується. Це свідчить про те, що дія інтеріоризувалась, перейшла у внутрішній план і необхідність зовнішньої опори відпала [20].

Основою формування сучасних освітніх технологій є низка теорій навчання.

Біхевіористські теорії навчання. У біхевіористських теоріях (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) загальна формула засвоєння виглядає так: «стимул – реакція – підкріплення». Стимул – це спонукальна причина або ситуація (завдання, питання тощо), реакція на стимул – сама дія (фізична, розумова), підкріплення – сигнал про правильність виконання дії (матеріальне чи моральне стимулювання) [47].

Заперечуючи свідомість як основний компонент людських психологічних процесів, біхевіористи аналізують лише зовнішні, поведінкові акти, які, на їх думку, утворюються шляхом механічного (фізіологічного) закріплення адекватних реакцій на стимули. Навчальні вправи, побудовані на біхевіористській теорії засвоєння, складаються з дрібних, дробових порцій інформації, що повторюються багаторазово в різних поєднаннях і забезпечують їхнє запам'ятовування.

Гештальттеорія засвоєння (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка) ґрунтується на вченні про гештальт – такої цілісної організації об'єкта сприйняття, при якій тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне ознайомлення під час навчальної діяльності. Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими у сенсовому відношенні фрагментами інформації, розрахунок у яких зроблено на відбитки самої структури фрагмента та її сенсу [16].

Сугестопедична концепція навчання – це навчання на основі емоційного навіювання в стані, що призводить до надзапам'ятовування. Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних та невербальних, зовнішніх та внутрішніх засобів сугестії (навіювання) [16].

Реалізація цієї концепції передбачає створення спеціальних психолого-педагогічних умов навчання.

Для вчителя це означає:

- високий авторитет (широка популярність, вражаючі успіхи в навчанні, видатні особисті якості, сила переконання);

- інфантилізація (встановлення природної атмосфери довіри, коли той, хто навчається довіряє вчителю);

– двоплановість при введенні нового матеріалу (кожне слово, що несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою).

Для учня необхідні:

- формування віри у виконання завдань навчання;
- постійне позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних та комфортних умов;
- навіювання думки про великі можливості інтелекту учнів;
- демонстрації швидкого просування вперед у вивченні дисципліни та інше;
- «занурення» у навчальну дисципліну, концентроване вивчення матеріалу: щодня лише одна навчальна дисципліна по 4-6 годин протягом 2-3 місяців [16].

Основи сугестопедії закладено у працях В.М. Мясичева, Д.М. Узнадзе, Б.Д. Паригіна, Г.К. Лозанова.

Теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП) – це процес навчання як руху інформації крізь нервову систему людини. У моделі НЛП виділяються:

1) вхід інформації, її зберігання, переробка та вихід – відтворення у тій чи іншій формі;

2) два види інформації: сенсорна (нейро) та вербальна (лінгво), звідки і походить назва «нейролінгвістична»;

3) три типи, три модальності дітей, що відрізняються розвитком візуальних (бачення), аудіальних (почуттів) або кінестетичних (дотик) каналів проходження інформації;

4) два типи дітей, що відрізняються розвитком різних півкуль мозку: лівопівкульні (де локалізовані процеси логічного, вербального мислення) та правопівкульні (де в основному зосереджені емоційні процеси).

Кожна дитина має своє індивідуальне поєднання особливостей нервової системи, які визначають успішність або неуспішність даної системи навчання [43].

Сучасні освітні технології забезпечують запровадження основних напрямів педагогічної стратегії:

- гуманізація освіти та особистісно орієнтований підхід;
- інтелектуальний розвиток дітей, їхня самостійність;
- доброзичливість до вчителя та один до одного;
- увага до індивідуальності людини, її особистості;
- точна орієнтація в розвитку творчої діяльності.

Використання нових технологій у процесі навчання – це актуальна проблема сучасної шкільної освіти. Сьогодні необхідно, щоб кожен учитель із будь-якої дисципліни міг провести заняття з використанням, наприклад, інформаційно-комунікативних технологій. Це дає можливість учителю працювати диференційовано та індивідуально, а також економить час. Усе це спонукає до пошуку нових педагогічних технологій та використання їх у своїй практиці.

2. Різновиди сучасних освітніх технологій

Сьогодні теоретично та на практиці роботи шкіл існує безліч варіантів навчально-виховного процесу. Кожен автор та виконавець привносить у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим кажуть, що кожна конкретна технологія є авторською. З цією думкою можна погодитись. Однак багато технологій за своїми цілями, змістом, застосовуваними методами та засобами мають досить багато подібності і за цими загальними ознаками можуть бути класифіковані у декілька узагальнених груп.

За сутнісним та інструментально значущими властивостями (наприклад, цільові орієнтації, характер взаємодії вчителя та учня, організації навчання) виділяються такі класи педагогічних технологій:

1) за рівнем застосування: загальнопедагогічні, частково-методичні (предметні) та локальні (модульні) технології;

2) за філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові (сцієнтистські) та релігійні, гуманістичні та антигуманні, антропософські та теософські, прагматичні та екзистенціалістські, вільного виховання та примусу;

3) за провідним фактором психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістські технології. Сьогодні загальноприйнято, що особистість є результатом сукупного впливу біогенних, соціогенних і психогенних факторів, але конкретна технологія може враховувати або робити ставку на будь-який із них, вважати його основним. У принципі не існує таких монотехнологій, які використовували б лише один будь-який єдиний фактор, метод, принцип – педагогічна технологія завжди комплексна. Проте своїм акцентом на той чи інший бік процесу навчання технологія стає характерною і одержує від цього свою назву;

4) за науковою концепцією засвоєння досвіду виділяються: асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, гештальттехнології,

інтеріоризаторські, що розвивають. Можна згадати ще малопоширені технології нейролінгвістичного програмування та сугестивні;

5) за орієнтацією на особисті структури: інформаційні технології (формування шкільних знань, умінь, навичок з предметів – ЗУН); операційні (формування методів розумових процесів – МРП); емоційно-художні та емоційно-моральні (формування сфери естетичних та моральних відносин – СЕМ), технології саморозвитку (формування самоврядних механізмів особистості – СМО); евристичні (розвиток творчих здібностей) та прикладні (формування дієво-практичної сфери – ДПС);

6) за характером змісту та структури називаються технології: навчальні та виховні, світські та релігійні, загальноосвітні та професійно-орієнтовані, гуманітарні та технократичні, різногалузеві, приватнопредметні, а також монотехнології, комплексні (політехнології) та проникні технології. У монотехнологіях весь навчально-виховний процес будується на якійсь одній пріоритетній, домінуючій ідеї, принципі, концепції, у комплексних – комбінується з елементів різних монотехнологій. Технології, елементи яких найчастіше включаються до інших технологій і відіграють роль катализаторів, активізаторів, їх називають проникаючими;

7) за типом організації та управління пізнавальною діяльністю В.П. Безпалько запропонував таку класифікацію педагогічних систем (технологій). Взаємодія вчителя з учнем (управління) може бути розімкненою (неконтрольована та некорегована діяльність учнів), циклічною (з контролем, самоконтролем та взаємоконтролем), розсіяною (фронтальною) або спрямованою (індивідуальною) і, нарешті, ручною (вербальною) або автоматизованою (за допомогою) навчальних засобів. Поєднання цих ознак визначає такі види технологій:

– класичне лекційне навчання (управління – розімкнене, розсіяне, ручне);

– навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів (розімкнене, розсіяне, автоматизоване);

– система «консультант» (розімкнене, спрямоване, ручне);

– навчання за допомогою навчальної книги (розімкнене, спрямоване, автоматизоване) – самостійна робота;

– система «малих груп» (циклічне, розсіяне, ручне) – групові, диференційовані способи навчання;

– комп'ютерне навчання (циклічне, розсіяне, автоматизоване);

– система «репетитор» (циклічне, спрямоване, ручне) – індивідуальне навчання;

– «програмне навчання» (циклічне, спрямоване, автоматизоване), для якого є заздалегідь складена програма [6].

У практиці зазвичай виступають різні комбінації цих «монодидактичних» систем, найпоширенішими з яких є:

– традиційна класична класно-урочна система Я. А. Коменського, що є комбінацією лекційного способу викладу та самостійної роботи з книгою (дідахографія);

– сучасне традиційне навчання, що використовує дидахографію у поєднанні з технічними засобами;

– групові та диференційовані способи навчання, коли педагог має можливість обмінюватися інформацією з усією групою, а також приділяти увагу окремим учням як репетитор;

– програмоване навчання, що ґрунтується на адаптивному програмному управлінні з частковим використанням інших видів.

Принципово важливою стороною у педагогічній технології є позиція дитини в освітньому процесі, ставлення до дитини з боку дорослих. Тут вирізняється кілька типів технологій.

Авторитарні технології, у яких педагог є одноосібним суб'єктом навчально-виховного процесу, а учень є лише «об'єкт», «гвинтик». Вони відрізняються жорсткою організацією шкільного життя, придушенням ініціативи та самостійності учнів, застосуванням вимог та примусу [6].

Високим ступенем неувagi до особи дитини виокремлюють *дидактоцентричні* технології, в яких також панують суб'єкт-об'єктні відносини педагога та учня, пріоритет навчання над вихованням, і найголовнішими факторами формування особистості вважаються дидактичні засоби [6].

Дидактоцентричні технології у ряді джерел називають технократичними; проте останній термін, на відміну першого, більше належить до характеру змісту, а не до стилю педагогічних відносин.

Особистісно орієнтовані технології ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, без конфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість дитини на цій технології як суб'єкт, а й суб'єкт пріоритетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої абстрактної мети (що має місце в авторитарних та дидактоцентричних технологіях). Такі технології називають ще *антропоцентричними* [29].

Таким чином, особистісно орієнтовані технології характеризуються антропоцентричною, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю та мають на меті різнобічний, вільний та творчий розвиток дитини.

У межах особистісно орієнтованих технологій самостійними напрямками виділяються *гуманно-особистісні* технології, технології співробітництва та технології вільного виховання.

Гуманно-особистісні технології відрізняються насамперед своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомогу їй. Вони «сповідують» ідеї всебічної поваги та любові до дитини, оптимістичну віру у її творчі сили, відкидаючи примус [48].

Технології *співробітництва* реалізують демократизм, рівність, партнерство у суб'єкт-об'єктних відносинах педагога та дитини. Учителі і учні спільно виробляють цілі, зміст, дають оцінки, перебуваючи у взаємодії з працею та співтворчості.

Технології *вільного виховання* роблять акцент на надання дитині свободи вибору та самостійності у більшій чи меншій сфері її життєдіяльності. Здійснюючи вибір, дитина найкращим способом реалізує позицію суб'єкта, досягаючи результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу [48].

Езотеричні технології засновані на вченні про езотеричне («неусвідомлене», підсвідоме) знання – істини та шляхи, що ведуть до неї. Педагогічний процес – це повідомлення, не спілкування, а прилучення до істини. В езотеричній парадигмі сама людина (дитина) стає центром інформаційної взаємодії зі Всесвітом [48].

Вибір методу як засобу навчання визначають назви багатьох існуючих технологій: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, навчання, що розвиває, саморозвивального навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі.

За категорією учнів найбільш важливими та оригінальними є:

- масова (традиційна) шкільна технологія, розрахована на середнього учня;

- технології просунутого рівня (поглибленого вивчення предметів, гімназичного, ліцеїстського, спеціальної освіти);

- технології компенсуючого навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання);

- різні віктимологічні технології (сурдо-, орто-, тифло-, олігофренопедагогіка);

– технології роботи з дітьми, які виокремлюються (важкими та обдарованими) в рамках масової школи.

I, нарешті, назви великого класу сучасних технологій визначаються змістом модернізацій і модифікацій, яким підвладна чинна традиційна система.

Монодидактичні технології використовують дуже рідко. Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється деяка полідидактична технологія, що поєднує, інтегрує низку елементів різних монотехнологій на основі будь-якої пріоритетної оригінальної авторської ідеї. Істотно, що комбінована дидактична технологія може мати якості, що входять до неї, що перевершують якості кожної з технологій.

Зазвичай комбіновану технологію називають за ідеєю (монотехнології), яка характеризує основну модернізацію, робить найбільший внесок у досягнення цілей навчання. У напрямку модернізації традиційної системи можна назвати такі групи технологій.

Педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин. Це технології із процесуальною орієнтацією, пріоритетом особистісних відносин, індивідуального підходу, нежорстким демократичним управлінням та яскравою гуманістичною спрямованістю змісту [48].

До них відносимо педагогіку співпраці, гуманно-особистісна технологія Ш.О.Амонашвілі.

Педагогічні технології з урахуванням активізації та інтенсифікації діяльності учнів. Приклади: ігрові технології, проблемне навчання, технологія навчання з урахуванням конспектів опорних сигналів В. Ф.Шаталова, комунікативне навчання Е. І. Пассова [48].

Педагогічні технології на основі ефективності організації та управління процесом навчання. Приклади: програмоване навчання, технології диференційованого навчання (В. В. Фірсов, М. П. Гузик), технології індивідуалізації навчання (А. С. Границька, Інге Унт, В. Д. Шадриков), перспективно-випереджувальне навчання з використанням опорних схем та коментованого управління (С. М. Лисенкова), групові та колективні способи навчання (І.Д. Первін, В. К. Дяченко), комп'ютерні (інформаційні) технології [36].

Педагогічні технології на основі методичного вдосконалення та дидактичного реконструйованого навчального матеріалу: укрупнення дидактичних одиниць (УДО) П. М. Ерднієва, технологія

«Діалог культур» В. С. Біблера та С. Ю. Курганова, технологія реалізації теорії поетапного формування розумових дій М. Б. Воловича [48].

Природоподібні, що використовують методи народної педагогіки, що спираються на процеси розвитку дитини; виховання грамотності за А. М. Кушніром, технологія М. Монтесорі [18].

Альтернативні: вальдорфська педагогіка Р.Штейнера, технологія вільної праці С.Френе, технологія імовірнісної освіти О.М. Лобка.

Нарешті, прикладами комплексних політехнологій є багато чинних систем *авторських шкіл* (з більш відомих – «Школа самовизначення» А.М. Тубельського, «Школа для всіх» Є.О. Ямбурга, «Школа-парк» М.О. Балабана) [18].

Опис технології передбачає розкриття всіх основних характеристик, що уможливило її відтворення.

Опис (і аналіз) педагогічної технології можна здійснити у такій структурі:

1) ідентифікація даної педагогічної технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної системи);

2) назва технології, що відображає основні якості, принципову ідею, нарешті, основний напрямок модернізації навчально-виховного процесу;

3) концептуальна частина (короткий опис керівних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяє розумінню, трактуванню її побудови та функціонування):

- цільові установки та орієнтації;
- основні ідеї та принципи (основний фактор розвитку, що використовується, наукова концепція засвоєння);

• позиція дитини на освітньому процесі;

4) особливості змісту освіти:

- орієнтація на особисті структури (ЗУН, МРП, СМО, СЕМ, ДПС);
- обсяг та характер змісту освіти;
- дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм,

форми викладу;

5) процесуальна характеристика:

• особливості методики, застосування методів та засобів навчання;

• мотиваційна характеристика;

• організаційні форми навчального процесу;

• керування освітнім процесом (діагностика, планування, регламент, корекція);

- категорія учнів, на яких розрахована технологія;
- б) програмно-методичне забезпечення:
 - навчальні плани та програми;
 - навчальні та методичні посібники;
 - дидактичні матеріали;
 - наочні та технічні засоби навчання;
 - діагностичний інструментарій.

Експертиза педагогічної технології є багатоаспектною.

Концептуальна частина розглядається з позиції новизни (інноваційне), альтернативності, гуманізму та демократизму, сучасності.

Зміст освіти в рамках технології споглядаємо з позицій сучасних теорій загальної середньої освіти, принципів системності, ідей навчання та соціального замовлення.

У процесуальній характеристиці насамперед визначається доцільність та оптимальність окремих елементів, комплексність усіх методичних засобів, керованість, адекватність змісту освіти та контингенту учнів.

Програмно-методичне забезпечення має задовольняти вимоги науковості, технологічності, достатньої повноти та реальності здійснення.

Головним критерієм оцінки педагогічної технології є її ефективність та результативність.

Серед пріоритетних технологій, які варто застосовувати на уроках з мови, виділяють:

- інформаційно-комунікативні технології;
- технологія проблемно-пошукового навчання;
- тестові технології;
- проектна технологія;
- технологія інтеграції освіти;
- технологія використання ігрових методів;
- здоров'язберігаючі технології;
- технологія майстерень;
- технологія диференційованого навчання [10].

Сучасний урок цінний не так одержуваного інформацією, як навчанням у ході якого використано різні прийоми роботи: добування, систематизації, обміну, естетичного оформлення результатів. Комп'ютер є засобом самоконтролю, тренажером знань, презентацій результатів своєї діяльності.

Уроки української мови з комп'ютерною підтримкою – це найбільш цікавий та важливий показник запровадження ІКТ у навчальний процес.

На уроках варто використовувати комп'ютер у різних режимах:

- використання готових програмних продуктів;
- робота із програмами MS Office (Word, PowerPoint);
- робота з Інтернет-ресурсами (сайти, блоги вчителів);
- комп'ютерні тести, призначені для контролю рівня засвоєння знань учнів і в підготовці до ЗНО;
- медіатексти в електронному форматі (поетичний текст, прозовий епізод-аналіз тощо);
- створення слайдів із текстовим зображенням;
- комп'ютерна демонстрація мультимедійного уроку або окремої його частини;
- презентації навчального матеріалу, розробленого для уроків;
- електронні енциклопедії [36].

Застосування комп'ютерних програмних засобів на уроках української мови дозволяє не тільки урізноманітнити традиційні форми навчання, але й вирішувати різні завдання: підвищити наочність навчання, забезпечити його диференціацію, полегшити контроль знань, розвивати пізнавальну активність учнів.

Результати використання ІКТ на уроці:

- підвищується інтерес до предмета, що вивчається;
- застосовується індивідуальний підхід;
- підвищується рівень наочності під час викладання навчального матеріалу;
- розвивається творчий потенціал дітей;
- з'являються можливості для моделювання навчального процесу;
- знижується стомлюваність учнів;
- скорочується час на опитування.

Щоб учням було цікаво вчитися, а нам, учителям, цікаво вчити, необхідно підвищувати свою інформаційну культуру, йти в ногу з часом. Саме тому варто активно використовувати в своїй педагогічній діяльності ІКТ не як данину моді, а як можливість проводити уроки на новому рівні.

Проблемно-пошукове навчання формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, самостійно знаходити рішення у різних проблемних ситуаціях, систематизувати та накопичувати знання, робити самоаналіз, а також сприяє розвитку в учнів критичного мислення.

Потрібно активно використовувати технологію проблемного навчання на різних етапах уроку: на етапі актуалізації знань та фіксації утруднень у діяльності, під час подачі навчального завдання, а також під час побудови проєкту виходу із скрути та рефлексії діяльності тощо.

Проблемні питання, поставлені перед учнями, спонукають їх до дії, навчають уміння самостійно вирішувати проблеми, намічати план пошуку рішення. Крім того, проблемна ситуація на уроці привчає дітей до аналізу, креативного погляду на питання.

За результатами використання цієї технології в учнів:

- удосконалюються вміння доводити свою позицію;
- формується повага до чужої точки зору;
- активізується пізнавальна діяльність;
- збільшується кількість творчих робіт;

• учитель не дає знання у готовому вигляді – діти досліджують їх самі.

Мета використання *тестових технологій* – визначати ступінь засвоєння матеріалу учнями, виявляти рівень знань, умінь та навичок, активізувати роботу із засвоєння навчального матеріалу, створювати ситуацію успіху, готувати до успішного складання ЗНО.

Варто на уроках мови використовувати тестові завдання під час організації самостійної роботи учнів у режимі самоконтролю, під час повторення навчального матеріалу для проведення проміжного контролю, для проведення залікових та підсумкових контрольних робіт, а також для здійснення систематичного індивідуального та групового контролю знань, отриманих під час уроків.

Можна використовувати три форми роботи з тестами: колективну, групову, індивідуальну. У тестах застосовують різноманітні види завдань: завдання з вибором односкладової відповіді «так» і «ні» або з вибором одного з чотирьох запропонованих варіантів, з короткою відповіддю у вигляді одного-двох слів, завдання з вільною розгорнутою відповіддю.

А на уроках контролю варто впроваджувати різнорівневі тестові завдання (елементи технології рівневої диференціації).

Проєктна діяльність дозволяє найповніше розкрити та розвинути творчий потенціал особистості дитини у процесі навчання [24].

На уроках потрібно так організовувати пізнавальну діяльність учнів, щоб вони мали можливість самі відкривати нові знання. У результаті проєктної діяльності учні стають активними учасниками освітнього процесу, продукт їх творчої діяльності може

мати наукову значущість та бути предметом інновацій. Діти самі відкривають нові їм факти.

Учні можуть готувати індивідуальні та групові проекти, брати активну участь у шкільному конкурсі захисту дослідницьких проєктів.

Ця технологія робить навчальний процес більш повним, цікавим, насиченим та орієнтує учнів на самостійну роботу: індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного часу. Цей метод органічно поєднується з методом навчання у співпраці, проблемним та дослідницьким методом навчання.

Технологія інтеграції в освіті сприяє формуванню цілісної картини світу у дітей, розумінню зв'язків між явищами в природі, суспільстві та світі загалом [10].

Дана технологія розвиває цілеспрямованість, активність, гнучкість мислення та потенціал самих учнів, спонукає до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення та знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, комунікативних здібностей.

На уроках української мови як дидактичний матеріал можна пропонувати фрагменти текстів художніх творів різних авторів, використовувати музичні твори, записи майстрів слова на дисках, фрагменти екранізації, репродукції картин.

Упровадження технології інтеграції розширює кругозір учнів, підвищує їх інтерес до предметів, і навіть формує бажання учнів поповнити багаж знань поза матеріалом підручника.

Однією із традиційних залишається *ігрова технологія*, яка має великі можливості. Ігрова форма занять створюється з допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що є засобом спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, мислити самостійно, розвивати увагу, прагнення знань [6].

Із п'ятого класу можна проводити роботу у групах. У середній ланці дуже ефективні ігри-змагання, що ґрунтуються на груповій діяльності: «Хто більше?», «Хто швидше?». Подібні ігри-змагання розвивають у школярів почуття особистої відповідальності за результат, швидкість реакції. З іншого боку, подібна ігрова діяльність насичує урок емоційно, підтримує високий рівень інтересу до предмета.

У старших класів ігрова діяльність заміщується рольовими, діловими іграми, уроками-конференціями, уроками-практикумами.

Групова робота можлива на уроці на різних етапах. Наприклад, після пояснення нового матеріалу групам пропонується викласти матеріал як опорної схеми, малюнка, кластера, таблиці, щоб цей матеріал було легко запам'ятати.

Включення в урок дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює в учнів бадьорий робочий настрій та запобігає виникненню труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Урок – основна форма організації навчальної діяльності школярів, а тому можна стверджувати, що важливо говорити і про вимоги до уроку з позицій здоров'язбереження.

Здоров'язберігаючі технології та їх елементи застосовують на уроках та у позаурочний час. Потрібно уважно віднестись до стану здоров'я учнів на уроці. Використовуючи технічні засоби навчання забезпечувати мінімальне навантаження щодо обсягу завдань. Здійснювати варто чергування видів діяльності, що запобігає перевтомі учнів [48].

Спостереження показують, що грамотне використання здоров'язберігаючих технологій дозволяє учням успішно адаптуватися в освітньому та соціальному просторі, розкрити свої творчі здібності.

Однією з форм організації навчального процесу, що передбачає творчу діяльність із побудови власних знань у межах тієї чи іншої навчальної теми, є *педагогічна майстерня* [48].

Педагогічна майстерня – це педагогічна технологія, що поєднує ігрові, дослідницькі, проблемні види діяльності. На таких заняттях дітям цікаво працювати, допомагати друзям, весело слухати відповіді інших, відпадає примусова функція. Підготовка майстерні вимагає вчителя нестандартного підходу. Ця технологія потребує, передусім, гуманістичної філософії вчителя, в основі якої – особистісно орієнтований підхід до дитини, розвиток її індивідуальності [48].

У роботі майстерні важливий процес, а не лише результат творчого пошуку. Саме він залучає дитину та дорослого до самостійної дослідницької та творчої діяльності.

Упровадження в освіту технології педагогічних майстерень підвищується загальний рівень навчального процесу, посилюється мотивація навчання та пізнавальна активність учнів. В освітньому процесі, побудованому відповідно до принципів майстерні, ніщо не заучується, все засвоюється лише у дії.

Використання технології педагогічних майстерень дозволяє:

- самостійно здобувати знання, закріплювати отримані знання;
- формувати навички самооцінки, самоконтролю;

- здійснювати самостійну дослідницьку діяльність під час написання творів, складанні проєктів.

Таким чином, технологія педагогічних майстерень у поєднанні з сучасними інформаційними технологіями може суттєво підвищити ефективність освітнього процесу, вирішити завдання виховання всебічного розвиненої, творчо вільної особистості, пізнавальну активність учнів, що, безсумнівно, призводить до підвищення ефективності навчання.

Диференційований підхід у навчанні якнайкраще сприяє здійсненню особистісного розвитку учнів [32].

Основне завдання диференційованої організації навчальної діяльності полягає у розкритті індивідуальності. Диференційоване навчання зводиться до виявлення та максимального розвитку здібностей кожного учня. Істотно те, що застосування диференційованого підходу на різних етапах навчального процесу зрештою спрямовано на оволодіння всіма учнями певним програмним мінімумом знань, умінь та навичок.

Диференційована організація навчальної діяльності враховує рівень розумового розвитку, психологічні особливості учнів, абстрактно-логічний тип мислення. До уваги також приймаються індивідуальні запити особистості, її можливості та інтереси у конкретній освітній галузі.

Для підвищення ефективності уроку та вирішення вищезазначених завдань застосовуються різні види диференційованого навчання: картки для корекції знань, різнорівневий роздавальний та дидактичний матеріал, у якому взято за основу поетапне, покрокове формування навчальних прийомів тощо. Це дозволяє учням усувати наявні прогалини у знаннях та міцно засвоювати поточний навчальний матеріал.

Особливим видом диференційованого навчання є домашня робота. Вона відбувається без безпосереднього керівництва вчителя. Тому потребує створення необхідних умов для її успішного виконання. Одна з основних умов – це доступність домашньої роботи. Диференційований підхід до виконання домашнього завдання дозволяє кожному школяру працювати у своєму оптимальному темпі, дає можливість справлятися із завданнями, вселяє впевненість у власні сили. Матеріал підручників допомагає варіювати завдання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, знаходити нові прийоми, що активізують увагу, пам'ять та мислення школяра.

Отже, використання сучасних освітніх технологій на уроках мови дає високі результати:

- розвиває творчі, дослідницькі здібності учнів, підвищує їхню активність;
 - сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу, більш осмисленого вивчення матеріалу, набуття навичок самоорганізації, перетворення систематичних знань на системні;
 - допомагає розвитку пізнавальної діяльності учнів та інтересу до предмета;
 - розвиває в учнів логічне мислення, значно підвищує рівень рефлексивних дій із матеріалом, що вивчається.
- Застосування сучасних освітніх технологій дозволяє вчителю:
- наповнити уроки новим змістом;
 - розвивати творчий підхід до навколишнього світу, допитливість учнів;
 - формувати елементи інформаційної культури;
 - прищеплювати навички раціональної роботи з комп'ютерними програмами;
 - підтримувати самостійність у засвоєнні комп'ютерних технологій.

Сучасний педагог повинен уміти працювати з новими засобами навчання, щоб забезпечити одне з найголовніших прав учня – право на якісну освіту.

Використання нових технологій відповідає сучасним вимогам, що стоять перед школою. Завдяки освітнім технологіям, у тому числі інформаційно-комунікаційним, закладаються основи для успішної адаптації та самореалізації у подальшому житті наших випускників.

Упровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє активізувати процес навчання, реалізувати ідеї навчання, підвищити темп уроку, збільшити обсяг самостійної роботи учнів.

Комп'ютер на уроці – це інструмент з широкими можливостями, що дозволяє яскраво та цікаво викласти матеріал, підготувати дидактичні матеріали, що супроводжують урок, розробити письмові завдання та тести для учнів. Інформаційно-комунікаційні технології уможливають задовольнити безліч пізнавальних потреб, доступність діалогового спілкування в інтерактивному режимі.

Психологи відзначають, що з сучасної людини характерне прагнення візуального сприйняття інформації. Учні краще сприймають зоровий ряд, ніж текстовий. Застосування у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє частковому вирішенню цієї проблеми. Електронні навчальні посібники, створені з урахуванням мультимедіа, сильно впливають

на уяву, полегшують процес запам'ятовування, дозволяють зробити урок цікавішим.

Але варто звернути увагу на проблеми, що виникають під час впровадження навчальних технологій.

1. Проблема роботи з електронними пристроями, та використання їх у педагогічному процесі. Тому вчителям доводиться навчитися працювати разом із застосуванням сучасних технологій. Особливістю інноваційної технології є те, що її розробка та застосування потребує високої активності, на що витрачається чимало часу та сил з боку вчителя, необхідних для докладного пояснення матеріалу. Наприклад, презентація до нового матеріалу. Тут ми бачимо мінус у тому, що презентація як наочність без пояснення та розгляду матеріалу призведе до низького рівня засвоєння, запам'ятовування та відтворення теми.

2. Зайве захоплення сучасними технологіями проведення занять може стати причиною того, що учень, залучений до «ненудних» форм навчання, виявиться нездатним до засвоєння матеріалу, запропонованого в традиційній вербальній формі. Не варто забувати, що живе, емоційне слово вчителя-словесника ніколи не замінить навіть найрозумніша машина.

3. Вчителю дуже складно подолати стереотипи проведення уроку, що складалися роками. Виникає величезне бажання підійти до учня та виправити помилки, підказати готову відповідь. З цією ж проблемою стикаються і ті, хто навчається: їм незвично бачити педагога в ролі помічника, організатора пізнавальної діяльності.

ВИСНОВКИ

Отже, без прагнення нового немає життя, немає розвитку, немає прогресу. Ці слова сказані давно. Тоді про комп'ютерні технології ніхто й не думав. Але, ці слова про сучасного вчителя, який прагне вперед, готовий засвоювати все нове, інноваційне та з успіхом застосовувати у практиці своєї роботи.

Таким чином, сучасні педагогічні технології в поєднанні з сучасними інформаційними технологіями можуть істотно підвищити ефективність освітнього процесу, вирішити завдання виховання всебічно розвиненої, творчо вільної особистості, які стоять перед освітньою установою.

АНОТАЦІЯ

У розділі зазначено, що ефективність роботи вчителя української мови значною мірою залежить від рівня впровадження новітніх освітніх технологій. Від особливостей їх застосування залежить

розумовий розвиток учнів. Проблеми вибору технологій не тільки з кожним роком викликають все більший інтерес у науковців, але насамперед є необхідною складовою професійних компетенцій кожного вчителя української мови. Такі знання необхідні для вміння розбиратися в інноваційних освітніх технологіях; встановлювати особливості вибору, впроваджуючи їх на уроках, уміти володіти основами аналізу кожної технології. Розділ розкриває зміст знань у галузі теорії та практики сучасних технологій в освіті. Також визначено їх основні якості.

Окреслене коло питань дасть змогу сформувати та розвинути знання про зазначене питання, які дозволять майбутнім фахівцям відповідної галузі здійснювати професійну діяльність на основі впровадження найефективніших прийомів та форм технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атугов П. Р. *Технология и современное образование. Педагогика.* 1996. № 2. С. 11-14.
2. Афанасьев В.Т. *Системность и общество.* Москва : ЛЕНАНД, 2018. 368 с.
3. Балабанова Н. *Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього.* Україна. Київ : Арістей, 2005. 104 с.
4. Беспалько В. П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения.* Москва, 1995.
5. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии.* Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
6. Бордовский Г. Л., Извозчиков В. А. *Новые технологии обучения : Вопросы терминологии. Педагогика.* 1993. № 5. С. 12-15.
7. Воловий М. Б. *Наука обучать : технология преподавания математики.* Москва : Linka-Press, 1995. 280 с.
8. Гальперин П. Я. *Методы обучения и умственное развитие.* Москва, 1985. 45 с.
9. Гершунский Б. С. *Педагогическая прогностика.* Киев : Вища школа, 1986. 200 с.
10. Грабовський С. Л. *Інтерактивне навчання у вузі : проблеми і перспективи. Вісник Львівського університету.* Львів, 2007. № 15. С. 171-176.
11. Гриндер М. *Исправление школьного конвейера, или НЛП в педагогике.* М., 1995.
12. Гузев Н. И. *Еще одна точка зрения. Народное образование.* 1997. № 6.
13. Гуружапов В. Л. *Вопросы экспертизы образовательных технологий. Психологическая наука и образование.* 1997. № 2. С. 54-58.

14. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. Москва : Школа, 1994. 184 с.
15. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
16. Долгополов Н. Гештальт-подход. *Частная школа*. 1995. № 1.
17. Дреер А. Преподавание в средней школе США. Москва, 1983.
18. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.
19. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : Издательство Московского университета, 1986. 200 с.
20. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 143 с.
21. Кларин М. В. Педагогическая технология. Москва : Знание, 1989. 77 с.
22. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. С. 84-89.
23. Концепція мовної освіти в Україні. Проект. Освіта України. 2011. № 1-2. С. 6.
24. Карбованець О. Метод проєктів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www/eduforme.org>.
25. Краевский В. В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. *Дидактика средней школы*. Москва : Педагогика, 1982. С. 117-126.
26. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
27. Лихачев Б. Т. Педагогика. Москва, 1992. 505 с.
28. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. София, 1978.
29. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
30. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
31. Пидкасистый П. И. Педагогика. Москва: Роспедагентство, 1996. 332 с.
32. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп.. Москва, 1997. Москва, 2001. 195 с.
33. Разин В. Философия образования : предмет, концепция, направления изучения. *Вестник высшей школы*. 1991. №1. 92 с.

34. Селевко Г. К. Энциклопедия образотворчих технологий [Текст] : В 2 т. Т 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
35. Сохраняева Т. В. Гуманистические ориентиры развития системы образования. *Философские науки*. 2005. № 9. 115-131 с.
36. Семеніхіна О. Про формування у майбутнього вчителя умінь унаочнювати навчальний матеріал засобами комп'ютерної візуалізації. *Використання інноваційних технологій в процесі підготовки фахівців : II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція*, 28-29 березня. 2017. Вінниця, 2017
37. Теоретические основы процесса обучения : научн. изд. под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва, 1989. 119 с.
38. Уланов В. В. Российская школа в европейском контексте. *Директор школы*. 1996. №3. С. 3-12.
39. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
40. Фридман Л. М. Психологічна наука – учителю. Москва: Просвіта, 1985. 224 с.
41. Центр нейролингвистического программирования в образовании. *Частная школа*. 1994.
42. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва : Народное образование, 1996. 160 с.
43. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. Москва : Логос, 1993. 181 с.
44. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : 1996. 320 с.
45. Шварцман К. А. Философия и воспитание. Москва : Политиздат, 1989. С. 73-74.
46. Щедровицкий П. Г. Лекции по философии образования. Москва, 1993. 154 с.
47. Щукина Г. И., Пидкасистый П. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса. Москва, 1988.
48. Юдин В. В. Педагогическая технология. Ярославль : Изд-во ЯПИ, 1997. 48 с.

Information about the author:

Pavlyuk Nataliya Petrivna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture
of the Ukrainian Language
Rivne State Humanitarian University
12, Stepana Bandery str., Rivne, 33000, Ukraine

**EUROPEAN AND GLOBAL VECTORS FOR EDUCATION
DEVELOPMENT IN UKRAINE**

Scientific monograph

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2022. gada 29. augusts
Tirāža 120 eks.