

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI: 10.31651/2524-2660-2018-10-11

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

**№ 10-11. 2018**

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**

Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» включають добірку статей із актуальних проблем теорії та історії педагогіки: модель розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти; науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів країн близького зарубіжжя; готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя як соціально-педагогічна проблема; формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя природничих дисциплін у контексті інтегрованого підходу до освітніх процесів. Заслужують на увагу публікації з питань ролі казки В.О. Сухомлинського як засобу розвитку творчого потенціалу старших дошкільників, формування уявлень про сім'ю у дітей старшого дошкільного віку, рухової активності дошкільників як основи здорового способу життя, творчого використання геокешингу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти як засобу розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку, компетентнісного підходу як основи формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

**Випуск №13 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 25.10.2018).**

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах *Index Copernicus* (ICV 2017 : 64,11), *Research Bible, Scientific Indexing Services* та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

**Головна редакційна колегія:**

*Черевко О. В.*, д.е.н., проф. (головний редактор); *Боечко Ф. Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С. В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є. М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С. П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О. А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К. М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б. П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А. М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н. І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С. А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І. І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В. С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю. О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О. В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В. В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б. П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А. Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О. Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В. Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О. О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А. Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф.

**Редакційна колегія серії:**

*Гнезділова К. М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І. О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Пакушина Л. З.*, к.пед.н. та *Мартовицька Н. В.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С. С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є. О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І. А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А. О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М. І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О. І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А. К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В. Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Свтух М. Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А. Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л. В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т. В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О. І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В. Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н. Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н. М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С. О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т. В.*, д.пед.н., проф.

**Адреса редакційної колегії:**

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра дошкільної освіти. Тел. (0472) 35-10-97  
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>  
e-mail: [nikolaesky@ukr.net](mailto:nikolaesky@ukr.net)

## ЗМІСТ

<b>БІЛИК Р. М.</b> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	7
<b>ГОЛЯ Н. Г.</b> МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ІСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	13
<b>ДУБРОВІНА І. В., ГОЛОВАНЕНКО Н. С.</b> МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ КАЗКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	20
<b>ZHURVA I.</b> PRACTICES OF IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....	26
<b>КОРІННА Г. О.</b> ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	30
<b>ЛУГІНА О. В.</b> ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	36
<b>ЛЯХОВЕЦЬ О. О., МЕЛЬНИК А. О.</b> РУХОВА АКТИВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	44
<b>МАРТИНЕЦЬ Л. А.</b> НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ КРАЇН БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ.....	50
<b>МИХАЛЬЧУК О. О.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	59
<b>НІКОЛАЄСКУ І. О.</b> ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОКЕШИНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	66
<b>РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА І. П., РОГАЛЬСЬКА Н. В.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	73
<b>СОЛОВЕЙ Ю. О.</b> ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДИРЕКТОРА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	80
<b>ТАРАСЕНКО Г. С.</b> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ.....	86

**ТЕРЕНКО О. О.**

СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....94

**ТКАЧЕНКО В. В.**

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ТА ГІГІЄНИ ПРАЦІ У КОНТЕСТІ НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОХОРОНОЮ ПРАЦІ В УКРАЇНІ.....99

**ТКАЧЕНКО К. О.**

ЗМІСТОВО-СТРУКТУРОВІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ».....103

**ФОМІН К. В.**

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....106

**ШВИДКА С. О.**

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....112

## CONTENT

### **BILYK R**

RESIDENTIAL TYPE INSTITUTIONS' NURSLINGS SOCIALIZATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM.....7

### **HOLYA N.**

MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTE LEADERS IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM.....13

### **DUBROVINA I., GOLOVANENKO N.**

MORAL AND ETHICAL TALES BY V.SUKHOMLINSKY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL OF SENIOR.....20

### **ZHURBA I.**

PRACTICES OF IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....26

### **KORINNA H.**

BOARDING SCHOOL RESIDENTS' READINESS TO FAMILY LIFE AS SOCIALY-PEDAGOGICAL PROBLEM .....30

### **LUGINA O.**

THE IDEA FORMATION OF A FAMILY IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE.....36

### **LYAKHOVETS O., MELNYK A.**

DRIVING ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN AS THE BASIS OF A HEALTHY LIFESTYLE.....44

### **MARTYNETS L.**

SCIENTIFIC AND PRACTICAL EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE NEAR-ABROAD COUNTRIES.....50

### **MYKHALCHYK O.**

THEORETICAL ASPECTS OF MORAL EDUCATION OF THE PERSONALITY OF PRESCHOOL AGE CHILD.....59

### **NIKOLAESKY I.**

CREATIVE USE OF GEOCACHING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS FOR DEVELOPMENT OF RESEARCH LIFE OF CHILDREN OF PRIMARY PRESCHOOL AGE.....66

### **ROGALSKA-YABLONSKA I., ROGALSKA N.**

COMPETENT APPROACH AS A BASIS FOR PREVALENCE OF HEALTH AND SAFETY COMPETITIVENESS OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE.....73

### **SOLOVEY Y.**

IMPORTANCE OF THE EMOTIONAL CULTURE OF THE DIRECTOR IN THE MANAGEMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....80

### **TARASENKO H.**

FORMATION OF HEALTH-KEEPING COMPETENCY OF TEACHER OF NATURAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATED APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESSES.....86

**TERENKO O.**

COMMON AND DIFFERENT TENDENCIES IN ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA AND CANADA IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY.....94

**TKACHENKO V.**

PREPARATION EXPERTS ON SAFETY AND HEALTH IN THE NEW CONCEPT CONTEST REFORM SAFETY MANAGEMENT IN UKRAINE.....99

**TKACHENKO K.**

CONTENT-STRUCTURE ASPECTS OF THE CONCEPT «COMMUNICATION SKILLS».....103

**FOMIN K.**

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DIALOGUE EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....106

**SHVYDKA S.**

MODERN METHODS OF PREPARING CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE FOR THE LEARNING OF LITERACY.....112

УДК 37.018.3:316.362

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-7-12

**БІЛИК Руслана Миколаївна,**  
аспірантка Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті визначено особливості процесу соціалізації загалом та окреслено актуальні проблеми соціалізації вихованців закладу інтернатного типу у сучасних умовах соціальної нестабільності. Констатовано певні труднощі, які супроводжують процес соціалізації підлітків у інтернатних закладах, його протиріччя і пов'язані з цим колізії.*

**Ключові слова:** соціалізація, виховання, соціальний розвиток, заклад інтернатного типу, вихованці, соціум.

**Постановка проблеми.** Актуалізація розробки проблем соціалізації особистості у сучасному суспільстві обумовлюється розширенням меж процесу соціалізації та зміною уявлень про нього, що викликане перспективами євроінтеграції України та модернізацією національної освітньої системи з урахуванням європейського досвіду, кращих його зразків і стандартів. Соціально-економічні та суспільно-політичні перетворення, що відбуваються в суспільному житті нашої країни, суттєво змінюють об'єктивні умови соціалізації молодого покоління, і особливо процес соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, які не втратили свого соціально-педагогічного значення, залишаючись найбільш масовою формою державного піклування про дітей, незважаючи на нову соціальну політику держави. Так, за інформацією Міністерства освіти і науки України, станом на липень 2018 року в Україні функціонував 751 інтернатний заклад, де виховуються понад 106 тисяч дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Такий стан вимагає наукового осмислення та урахування нових умов процесу суспільного виховання, у зв'язку з чим проблема соціалізації дітей закладів інтернатного типу набуває пріоритетності у сучасних соціально-педагогічних дослідженнях.

Проблема соціалізації – це актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового дослідження. Розроблено сучасні вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Лавриченко, А. Мудрик, Т. Кравченко, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Абраменкова, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонтєв, В. Мухіна, А. Петровський, Т. Репіна, Д. Фельдштейн); соціально-педагогічні засади проблеми з врахуванням нової соціокультурної ситуації характеризуються у дослідженнях Т. Алексеєнко, В. Болгаріної, О. Безпалько, Ю. Василькової, Т. Василькової, М. Галагузової, І. Зверєвої, Л. Коваль, А. Капської, С. Литвиненко, Л. Міщик, Л. Новікової, А. Рижанової, С. Хлеб'як, Л. Штефан. Відтак, категорія соціалізації дозволяє адекватно виокремлювати, фіксувати, вивчати та аналізувати коло питань, які знаходяться на перетині всієї системи соціально-психологічних та суто педагогічних відносин суспільства.

**Метою цієї статті** є визначення особливостей процесу соціалізації загалом та актуальних проблем соціалізації вихованців закладу інтернатного типу у сучасних умовах соціальної нестабільності.

**Виклад основного матеріалу.** Заклади інтернатного типу є закладами специфічними з відмінною від закладів освіти системою взаємин. Незважаючи на те, що заклад інтернатного типу соціальний за своїм призначенням і діти соціалізуються в умовах активізації взаємозв'язків такого закладу з іншими неінституціональними чинниками, інтернатний заклад є закритою установою, коло зв'язків якого із соціумом залишається вузьким і неефективним.

Здебільшого вихованцями закладів інтернатного типу є:

1. Діти-сироти – діти, в яких померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням останніх батьківських прав, відібранням дітей у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими; відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження; тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти. Ці категорії дітей, які здебільшого мають проблеми соціального та психологічного характеру, більше за інших вимагають уваги до себе зі сторони соціальних педагогів, оскільки проблеми цих вихованців можуть загостритися і перерости у прояви антисоціальної поведінки.

2. Діти з інвалідністю – діти зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження їхньої нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціально-психологічної та корекційно-педагогічної допомоги і захисту.

3. Обдаровані діти – діти, які вирізняються яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або мають внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

4. Діти, які проживають в сім'ях, але повинні навчатися в школі-інтернаті у випадку, якщо на території їхнього проживання немає загальноосвітньої установи.

5. Діти із малозабезпечених родин [7, с. 279].

Як бачимо, кожна з цих категорій потребує соціалізації та особливого підходу у вихованні, оскільки вони мають здійснюватися у специфічних умовах закритого середовища, далекого від типового сімейного із врахуванням індивідуальних психологічних та фізіологічних характеристик кожної дитини. Відповідно актуалізується проблема подолання перешкод у соціалізації дітей – вихованців інтернатних закладів, які виховуються в умовах дефіциту можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин з агентами соціалізації; превалювання групової, а не індивідуальної, спрямованості виховних впливів, жорсткої регламентації поведінки вихованців.

Соціалізація – найширше поняття, що характеризує процес становлення особистості, воно передбачає не стільки свідоме засвоєння готових форм і способів соціального життя (ідей, цінностей, норм), скільки вироблення власних орієнтацій, свого стилю життя, соціального досвіду.

Український педагогічний словник трактує поняття «соціалізація» як «процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яка впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння і відтворення нею системи суспільних зв'язків» [3, с. 314].

Найбільш ґрунтовну і концептуально розроблену теорію соціалізації пропонує російський дослідник А. Мудрик, який тлумачить поняття «соціалізація» як «процес розвитку людини у взаємодії з навколишнім світом» і подає його як сукупність чотирьох складових:

- стихійна соціалізація у процесі стихійної взаємодії людини із суспільством та стихійного впливу на неї різних обставин життя;
- відносно керована соціалізація у процесі та результаті впливу з боку держави на обставини життя тих або інших категорій громадян;
- відносно соціально контрольована соціалізація у процесі створення суспільством і державою умов для виховання людини;
- більш або менш свідома самозміна людини [4, с. 52].

У контексті педагогічної характеристики дефініції «соціалізація» Н. Голованова пропонує п'ять підходів:



1. Соціологічний. Цей підхід передбачає погляд на соціалізацію як засвоєння дитинством творчого потенціалу культури, як механізм соціального наслідування, що передбачає як стихійні впливи середовища, так і цілеспрямовані виховання і навчання.

2. Факторно-інституціональний. Соціалізація визначається як сукупність дій факторів, агентів та інститутів соціалізації.

3. Інтеракціоністський. Найважливішою домінантою соціалізації є між особистісна взаємодія, спілкування, без якого становлення особистості не можливе.

4. Інтеріоризаційний. Соціалізація передбачає засвоєння особистістю норм, цінностей, установок, що виробило суспільство. Як наслідок, особистість виробляє систему внутрішніх регуляторів, форм поведінки.

5. Інтраіндивідуальний. Соціалізація не вичерпується адаптацією до середовища, а є творчою самореалізацією особистості, перетворенням себе, самовдосконаленням [2, с. 43].

Соціальна педагогіка розглядає соціалізацію як «процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини із стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами її життя на всіх вікових етапах» [1, с. 9]. З позицій соціальної педагогіки у соціалізаційному процесі виділяють два аспекти, які є достатньо автономними: змістовий (визначається тим, «які» якісні ознаки формуються у процесі соціалізації) і функціональний (визначається тим, «як» і під впливом яких механізмів здійснюється це формування). Отже, змістові аспекти розкриваються у діяльності, спілкуванні і самосвідомості. А функціональний аспект соціалізації характеризується на певному віковому етапі інститутами і механізмами соціалізації.

Як стверджує І. Рогальська, питання з'ясування сутності процесу соціалізації у соціально-педагогічному контексті вимагає уточнення деяких параметрів його значущості для освіти особистості. Перший контекст науковець пов'язує з метою освіти: «Проблема цілепокладання є однією з найважливіших у педагогічній науці, оскільки тут домінує точка зору, згідно з якою мета освіти завжди стосується особистості: її формування, функціонування і становлення» [с. 64]. Другий аспект І. Рогальська пов'язує із сучасними пошуками у змісті освіти. Дослідниця стверджує, що «її простір сьогодні дедалі більше заповнюється імперативом гуманізму і демократизації, визнанням пріоритетними загальнокультурних та національних цінностей та відповідної сукупності соціально значущих якостей особистості. Це, у свою чергу, вимагає обґрунтування аксіологічних орієнтирів освітнього процесу. Звідси постає проблема пошуку ефективних способів набуття дитиною соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, а отже, осмислення педагогічних основ соціалізації» [с. 65]. Третій аспект вимагає пошуку результативних способів проектування і моделювання технологій і засобів соціального становлення дитини. Протягом багатьох десятиліть освіта йшла шляхом організації соціального навчання у спеціально створених умовних формах, тому, як стверджує науковець, «у період зміни соціальних координат, утвердження нової мети та змісту освіти необхідно віднайти і відповідні засоби виховання, які б насамперед співвідносилися із соціальною дійсністю та реальною соціальною ситуацією розвитку самої дитини, тобто своєрідних і неповторних для кожного вікового періоду стосунків між дитиною та навколишнім світом». Автор підкреслює, що «в умовах сучасної глобалізації та інформатизації суспільства, швидкої зміни змісту і способів комунікації та зростання інформаційної насиченості середовища життєдіяльності варто зважати на те, що засобами виховання є практично усі факти життя дитини, які спонукають її до альтруїстичних почуттів, співпереживання, емоційно-поведінкової реакції, прояву своїх чеснот, умінь, соціального досвіду, досягнень. Це означає, що виховна практика повинна використовувати весь спектр життєвих проявів у їхньому природному виявленні» [с.66].

Зауважимо, що створення і практична реалізація нових технологій соціального становлення молодого покоління та введення його в соціальну дійсність має здійснюватися на глибокому знанні і правильному використанні як психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості у період дитинства, так і особливостей сучасного соціального середовища, в якому живе і зростає як особистість дитини і яке слугує своєрідним «матеріалом» для процесу її соціалізації. Відтак, соціальний педагог має враховувати закономірності соціальної ситуації розвитку особистості в період дитинства, володіти науковими знаннями про природу соціуму,

соціокультурного середовища, а також педагогічною стратегією поєднання соціалізаційних та виховних впливів на особистість дитини, що в результаті визначає моделювання усієї системи педагогічної діяльності.

З точки зору соціальної педагогіки фактично соціалізація як явище забезпечує соціальну адаптацію, інтеграцію та інтеріоризацію індивіда, що означає пристосування його до соціально-економічних умов, до рольових функцій, соціальних норм різних рівнів життєдіяльності суспільства, до соціальних інститутів як середовища життєдіяльності та включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини, її «Я», що зумовлює структуру кожної конкретної особистості.

Зауважимо, що процес соціалізації (включення дитини в систему соціальних відносин), навіть за наявності сприятливих обставин, розгортається нерівномірно і може супроводжуватися низкою певних труднощів і проблем, розв'язання яких потребує спільних зусиль дорослого і дитини. Найчастіше причинами виникнення таких труднощів є невідповідність вимог до дитини в процесі її взаємин з соціумом і рівень готовності дитини до цих відносин. Труднощі оволодіння соціальною роллю виникають найчастіше тоді, коли дитина не інформована про цю роль, ця інформація носить помилковий характер, або в дитини немає можливостей спробувати себе в цій ролі (відсутність умов для соціальних спроб).

Тому, для того, щоб зрозуміти особливості соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, важливо проаналізувати умови, та визначити негативні явища, що наразі зберігаються в системі виховання сиріт у державних закладах утримання, а саме: неправильна організація спілкування усередині колективу, збереження авторитарного стилю виховання; високий ступінь регламентованості життя вихованців, відсутність можливості вільно розподіляти і використовувати часовий простір і дії; ізоляція дітей в межах одного простору, обмеженість контактів із представниками суспільства із зовні, що фактично унеможливує соціалізацію вихованців; відсутність диференційованого підходу до дітей, обмеженість врахування психологічних, фізичних особливостей; неврахування психологічного стану вихователів шкіл-інтернатів, притулків, дитячих будинків, що виявляється в проявах неадекватних, жорстоких дій стосовно дітей [7, с. 234].

Як бачимо, соціалізація вихованців інтернатного закладу супроводжується низкою специфічних і притаманних лише їй труднощів, тому варто зважати на негативні аспекти соціалізації дітей у закладах інтернатного типу, визначені А. Капською, а саме: «відсутність спілкування з біологічними батьками; деформація родинних зв'язків через важке минуле; дефіцит любові, ласки, уваги; вузьке коло спілкування через закритий колектив; випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців; регламентація проведення часу; несформований образ «Я»; підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму; закомплексованість, емоційна невдоволеність; відсутність особистого простору та соціальних навичок особистого життя; економічна деривація; постійне перебування у вузькому комунікативному просторі; обмежені можливості у виборі професії; відсутність навичок вирішення власних проблем із офіційними структурами; соціальна незахищеність після виходу із закладу інтернатного типу» [6].

Отже, процес соціалізації вихованців закладів інтернатного типу відбувається в умовах закритої педагогічно-контрольованої системи такого закладу, і передбачає засвоєння вихованцями соціального досвіду життя суспільства через призму виховних впливів закладу. Важливо зацентувати увагу на тому, що виховання дітей в умовах традиційної моделі опіки та піклування, що здійснює заклад інтернатного типу, відбувається без урахування психологічних особливостей кожного вихованця, що не сприяє його повноцінному соціальному розвитку, і неминуче містить чинники, що стримують психічний розвиток особистості. Успішна соціалізація вихованців закладу інтернатного типу – це провідне завдання роботи усіх фахівців інтернатного закладу, що передбачає насамперед адаптацію вихованців до самостійного життя, засвоєння колективних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки і соціальних навичок.

Завданнями діяльності соціального педагога щодо підготовки випускників закладів інтернатного типу до самостійного життя, на думку А. Капської, є:

- зняття психологічної напруги перед виходом із інтернатного закладу;
- формування навичок самостійного і відповідального прийняття рішень;

- орієнтація на правильний вибір процесії з урахуванням здібностей, інтересів дитини і потреб регіонів через упровадження програми психологічної та практичної підготовки до праці, професійного самовизначення вихованців;
- засвоєння дітьми юридичних норм щодо соціального захисту власних прав;
- вирішення питань комунікування, налагодження контактів з іншими людьми, виходу із конфліктних ситуацій;
- оволодіння навичками самообслуговування, побутового забезпечення життєдіяльності [6, с.286].

Серед важливих соціально-педагогічних чинників роботи соціального педагога А. Капська правомірно виокремлює такі: посилений цілеспрямований вплив на вихованців залежно від їхніх психолого-педагогічних особливостей; довготривалість у досягненні результатів; гуманізація, індивідуалізація, диференціація соціалізаційного процесу [6, с.291].

Висновки. Отже, окреслені проблеми ефективної соціалізації дітей в закладах інтернатного типу доводять їх значний вплив на перебування дитини-сироти в установах інтернатного типу, що уможливорює виникнення особливостей та недоліків їхнього соціального і психічного розвитку, які ускладнюють процес подальшої інтеграції у суспільство. Позначається це й на процесі гендерної соціалізації вихованців, засвоєння їх гендерних ролей та відповідної гендерної інформованості. Життя в інтернатному закладі значно звужує діапазон статевих ролей, не створює засад для первинного самоототожнення з особою тотожної статі, внаслідок чого виникають труднощі на шляху набуття гендерної ідентичності, які проявляються у сплутуванні соціальних ролей. Процес формування гендерних ролей відбувається в контексті досить важливого для життя особистості процесу, який ми і називаємо гендерною соціалізацією. Перспективним є дослідження особливостей гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, на чому зосередимо увагу у подальших наукових розвідках.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; Загальна редакція А.Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 1988. - № 5. – С. 42-45.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
4. Мудрик А. Социализация человека как проблема / Анатолий Мудрик // Социальная педагогика. 2005. – № 4. – С. 47-57.
5. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія / І.П. Рогальська. — К.: Міленіум, 2009. – 400с.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
7. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / А.Й.Капська, М.М.Барахтян, О.В.Безпалько. – К., 2000. – 372 с.

#### References

1. Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoi roboty (modulnyi kurs dystantsiinoho navchannia) [Actual problems of social-pedagogical work (modular course of distance learning)] / A.Y. Kapska, O.V. Bezpalko, R.H. Vainola; General edition A.Y. Cape - K., 2002. - 164 s.
2. Golovanova N.F. Socialization of schoolchildren as a phenomenon of pedagogy [Socialization of schoolchildren as a phenomenon of pedagogy] / N.F. Golovanova // Pedagogy. - 1988. - No. 5. - S. 42-45.
3. Honcharenko S.U. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S.U. Honcharenko. – K.: Lybid, 1997. – 373 s.
4. Mudryk A. Sotsyalizatsiya cheloveka kak problema [Socialization of man as a problem] / Anatoliyi Mudryk // Sotsyalnaia pedahohyka. 2005. – № 4. – S. 47-57.

5. Rohalska I.P. Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovit: monohrafiia [Socialization of personality in pre-school children: essence, specifics, support: monograph] / I.P. Rohalska. — K.: Milenium, 2009. — 400s.

6. Sotsialna pedahohika: Pidruchnyk [Social pedagogy: Textbook] / za red. prof. A.Y. Kapskoi. — K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. — 468 s.

7. Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty: Navchalnyi posibnyk [Technologies of social and pedagogical work: Textbook] / A.Y.Kapska, M.M.Barakhtian, O.V.Bezipalko. — K., 2000. — 372 s.

*Abstract. Bilyk R. M. Residential type institutions' nurslings socialization as a socio-pedagogical problem*

**Introduction.** The article outlines the actual problems of socialization of inmates of residential institutions, certain difficulties, which accompany the process of socialization of adolescents in residential institutions, its contradictions and the related conflicts, are noted.

**The purpose of this article** is to determine the peculiarities of the process of socialization in general and the actual problems of socialization of inmates in the residential institution in the current conditions of social instability.

**Theoretical methods of research,** namely the analysis, comparison and generalization of psychological and socio-pedagogical literature on the problem of socialization of the individual and the upbringing of children in residential institutions, were used to solve the tasks and achieve the goal.

**Results.** In terms of social pedagogy, in fact, socialization as a phenomenon ensures social adaptation, integration and individualization of the individual, which means adapting it to socio-economic conditions, to role functions, social norms of different levels of life of society, to social institutions as a medium of life and the inclusion of social norms and values in the inner world of man, its "I", which determines the structure of each particular person. The negative phenomena that are currently preserved in the system of orphan education in state institutions of detention are identified, namely: incorrect organization of communication within the collective, preservation of the authoritarian style of education; the high degree of regulation of the life of pupils, the lack of the ability to freely distribute and use time space and action; the isolation of children within the same space, limited contacts with representatives of society from the outside, which virtually eliminates the socialization of pupils; the lack of a differentiated approach to children, the limited consideration of psychological, physical characteristics; failure to take into account the psychological state of caregivers of boarding schools, shelters, orphanages, manifested in manifestations of inadequate, brutal actions against children. Successful socialization of inmates of residential institutions is a top priority task of all the specialists of a residential institution, which envisages, first of all, the adaptation of pupils to independent life, the assimilation of collective norms and values, the development of behavioral patterns and social skills on their basis.

**Conclusions.** Thus, the outlined problems of efficient socialization of children in residential institutions prove their significant impact on the presence of orphan children in residential institutions, which makes possible the emergence of features and disadvantages of their social and mental development, which complicate the process of further integration into society. This also is reflected in the process of gender socialization of pupils, assimilation of their gender roles and appropriate gender awareness, resulting in difficulties in gaining a gender identity that manifests itself in confusing social roles. The solution of this problem requires the training of relevant specialists in higher education institutions and the formation of their readiness to carry out the process of gender socialization of the inmates of a residential type qualitatively and professionally, which provides prospects for further scientific research.

*Одержано редакцією 09.09.2018  
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 378

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-13-19

**ГОЛЯ Наталія Григорівна,**заступник директора з навчально-виробничої  
роботи

Хмельницького вищого професійного училища №4

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена дослідженню змісту творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти та завдань з його розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти. Уточнено поняття «творчий потенціал» в контексті діяльності керівників закладів професійної освіти, обґрунтовано модель розвитку творчого потенціалу керівників в системі післядипломної педагогічної освіти. Представлені результати дослідження творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти.*

**Ключові слова:** творчість, творча діяльність, рівні творчого потенціалу, моделювання, навчально-методична робота, критерії розвитку творчого потенціалу, саморозвиток.

**Постановка проблеми.** Динамічність сучасних соціально-економічних умов висуває все нові вимоги до особистості керівника закладу професійної освіти та основоположних засад його діяльності. Це стосується як рівня його професійної компетентності, так і розвитку особистісних якостей, завдяки яким оперативні і ефективно виконуються управлінські завдання. Насамперед ідеться про творчий потенціал, що відіграє істотну роль у діяльності керівників закладів професійної освіти і потребує певних зусиль для свого розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблема розвитку творчого потенціалу тісно пов'язана з розвитком особистості, формування її здібностей і якостей, включення у творчу діяльність. Розвиток творчих здібностей особистості досліджували філософи (Є.Басін, М.Бердяєв, Д.Говорун та ін.), психологи (Л.Божович, Л.Виготовський, А.Маслоу, Л.Рубінштейн та ін.) та педагоги (Є.Антонович, І.Зязюн, О.Рудницька, Г.Тимошко та ін.). У своїх працях вони розкривали сутність діяльності особистості, виділяли якості, які притаманні творчій людині, параметри креативності, стадії творчого процесу та інше. Сучасні дослідники такі, як В.Алфімов, С.Гармаш та ін., займаються подальшою розробкою питань творчої діяльності, креативності, творчих здібностей. Такі вчені, як Я.Пономарьов, А.Матюшкін, Н.Крилова, В.Шубинський, намагалися розв'язати проблему творчості, розвитку творчого потенціалу на рівні теорії і практики. В.Андреев розкриває у своїх працях єдність виховання і самовиховання творчої особистості. У процесі вивчення теоретико-методологічної літератури також було виявлено чотири основних напрямки досліджень сутності творчого потенціалу. До першої групи ми віднесли дослідження Д.Богоявленської, І.Волкова, П.Кравчука, А.Олаха, І.Шпачинського, які орієнтували поняття творчого потенціалу на природних здібностях як на головному вирішальному аспекті. Дослідники другої групи (Є.Бистрицький, О.Варламова, С.Кримський, І.Шаршов, В.Шинкарчук) вважають, що провідну роль відіграє саморозвиток, тобто творчий потенціал – результат власних творчих зусиль. Третя група, представниками якої ми виділили О.Брушлинського, О.Клепікова, І.Кучерявого, стосується порівняльного підходу: людина зіставляє себе і свої досягнення, намагається дотягнути до свого ідеалу. Четверта група дослідників виділяє за головне – практичне застосування творчого потенціалу: С.Степанова, О.Любчук.

**Метою статті** є уточнення змісту поняття «творчий потенціал» у контексті діяльності керівників закладів професійної освіти, обґрунтувати впровадження моделі розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Успіх діяльності керівників закладів професійної освіти визначається творчим потенціалом, який включає в себе наявність умінь та навичок, здатність до дії (творчої чи руйнівної, продуктивної чи репродуктивної) і мірою їх реалізації у професійній

діяльності та спілкуванні.

Творчий потенціал керівників закладів професійної освіти являє собою можливість прояву творчих якостей та характеристик, що спонукають до якісної переробки творчих потенцій та збагачують їх психічними новоутвореннями, досвідом творчої діяльності, творчими здібностями. Найважливішим показником вияву творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти і є те нове, що з'являється не тільки в результаті праці, пізнавальної діяльності, а й у самому її процесі, підходах, ставленні, засобах, методах тощо [1].

Керівники закладів професійної освіти не завжди повною мірою осмислюють потребу в творчості, усвідомлюють свої творчі потенції, шляхи і способи їх реалізації. Їх творчий потенціал може розкриватися за надзвичайних обставин, коли відбуваються мобілізація сил і виявлення прихованих резервів, що реалізуються у творчості, вчинках, матеріальній і духовній діяльності. По суті, будь-яка творчість – це крок у невідоме, коли поряд з відкриттям, створенням нового в собі (власних можливостей) і виявлення нового у своєму ціннісному ставленні до дійсності.

У нашому дослідженні з метою з'ясування особистого ставлення керівників закладів професійної освіти до творчої професійної діяльності, ознайомлення з їхнім досвідом такої роботи, визначення мотивації до її здійснення, нами було розроблено опитувальник, питання якого передбачають висвітлення респондентами своїх мотивів та цінностей, надання ними інформації про власну професійну діяльність і саморефлексію.

За результатами нашого дослідження виявилось, що 94% керівників оцінюють рівень своїх знань з менеджменту, педагогіки та психології як високий або достатній. Зазначили, що здатні описати деякі зразки ефективного управлінського досвіду й розкрити сутність поширених освітніх інновацій – 63%, при цьому активно використовують такий досвід та інновації 16% керівників.

З метою уточнення окремих аспектів реалізації компонентів творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти було проведено ряд психологічних тестів (тест визначення мотиваційної структури особистості В.Мільмана [2, с.55], тест визначення рівня саморозвитку та професійної діяльності за Л.Бережновою [2, с.286], тест визначення рівня особистісної креативності за О.Тунік [2, с.42], тести визначення рівня сформованості когнітивного компоненту творчого потенціалу керівників за Г.Айзенком у модифікації Н.Головань [3, с.16], тест визначення творчих здібностей за Х.Зівертом [4], тест визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку за М.Фетіскіним, В.Козловим та Г.Мануйловим [2, с.294], тест визначення рівня розвитку рефлексивності за А.Карповим [5]).

Використання зазначеного психолого-педагогічного інструментарію, дозволило отримати такі результати дослідження: найвищі бали за шкалою творчої активності мали 12% керівників; високий та дуже високий рівень прагнення до саморозвитку – 14%; завищена і дуже висока самооцінка власних якостей спостерігалася у 16% респондентів; вбачали можливості для подальшої самореалізації в нових проектах – 25% керівників; сумарний показник креативності перебував у межах норми у 20% керівників; оригінальністю мислення відзначилися 11%; шаблонність, стереотипність мислення була характерною для 11% респондентів; вищим за середній був рівень швидкості й вільності асоціативного мислення у 23% керівників; високий рівень винахідливості при вирішенні завдань властивий 14%; здатність до нестандартного мислення – 13%; активно реалізували свої потреби в саморозвитку 22% керівників; у стадії зупиненого саморозвитку – 13%; розвиненою рефлексійністю відзначилися 15%. Продемонстрували високий рівень знань про сутність творчого потенціалу особистості 12% керівників, на достатньому рівні – 21%, на середньому – 47%, на низькому – 20% учасників дослідження.

Переважання середнього і низького рівнів творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти підтвердили необхідність створення системи навчально-методичної роботи, яка б забезпечила ефективний розвиток досліджуваної якості особистості керівників в системі післядипломної педагогічної освіти.

Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному і професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентісно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [6].

Організація навчально-методичної роботи, спрямованої на розвиток творчого потенціалу

керівників закладів професійної освіти, має базуватися на відповідному науково-методологічному підґрунті, що максимально враховує специфіку професійної діяльності керівників та особливості розвитку їхнього потенціалу в умовах післядипломної педагогічної освіти. Основним джерелом раціонального вибору змісту освіти, способів організації освітнього процесу в межах нашого дослідження є моделювання розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета запропонованої моделі – забезпечення цілісного системного розвитку творчого потенціалу керівника закладу професійної освіти як суб'єкта інноваційної освітньої діяльності.

Зазначена модель включає декілька цільових блоків:

- цільовий, у якому визначено мету діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку творчого потенціалу керівника й завдання в межах реалізації поставленої мети;

- теоретичний, що об'єднує основні концептуальні ідеї діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, компоненти творчого потенціалу керівника та фактори його розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти;

- змістовий, який зумовлює відбір змісту навчально-методичної роботи з розвитку творчого потенціалу керівника, підготовки його до інноваційної діяльності;

- діяльнісний, що передбачає використання традиційних та інноваційних методів, форм, засобів навчально-методичної роботи з керівниками й актуалізацію механізмів творчості;

- рефлексійно-оцінний, який вимагає з'ясування рівня творчого потенціалу керівника на основі здійснення моніторингу за визначеними критеріями і показниками;

- результативний, що передбачає результат розвитку творчого потенціалу керівника, дозволяє порівняти його з метою і, за потреби, скоригувати її в подальшому.

Для досягнення мети визначено такі завдання: створення системи навчально-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямованої на актуалізацію та розвиток творчого потенціалу керівника; формування в керівника мотивації й здатності до творчої діяльності; вдосконалення вмінь та навичок керівника до нестандартного розв'язання професійних завдань; впровадження інноваційних технологій, форм і методів управління; використання у професійній діяльності передового управлінського та педагогічного досвіду, створення власних продуктів творчої діяльності; забезпечення інтеграції навчальної, науково-дослідницької, науково-методичної роботи для підвищення творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти.

Запропонована модель базується на основних концептуальних ідеях діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти (поліпарадигмальний підхід, комплементарність, активна діяльність, професійна мобільність, готовність до інноваційної освітньої діяльності), урахує умови розвитку творчого потенціалу керівника (актуалізація й мотивація потреби керівників у творчому самовдосконаленні професійної діяльності; залучення керівників до неперервного навчально-методичного процесу підвищення кваліфікації; створення творчого розвивального освітнього середовища; посилення інноваційної спрямованості професійної діяльності керівників; використання в навчально-методичному процесі особистісно-діяльнісних і творчих підходів, інноваційних навчальних технологій і методик).

Змістовий і діяльнісний блоки моделі відображають особливості навчально-методичної роботи з розвитку творчого потенціалу керівників.

Серед інноваційних освітніх технологій, які підлягають засвоєнню керівниками, обрано детально розроблені методичні рекомендації з самоменеджменту керівника закладу професійно-технічної освіти, технологія коучингу, кейс-методика. Сформульовано мінімальні вимоги щодо знань про передовий управлінський та педагогічний досвід: розуміти ознаки, за якими вирізняється такий досвід, знати його структуру, орієнтуватися у правилах його оформлення.

Важливим елементом моделювання розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти є використання ефективного інструментарію (методів, форм, засобів, механізмів) для досягнення поставленої мети. Особливості змісту методичної роботи з керівниками зумовлюють застосування комплексу методів, тобто способів організації теоретичного та практичного освоєння дійсності [7, с.12] (класифікація за

О.Пометун [8]):

- пасивні, які передбачають засвоєння керівниками готової інформації без виконання з їхнього боку активних дій щодо пошуку невідомого (розповідь, лекція, демонстрація, спостереження тощо);

- активні, що зумовлюють часткове включення керівників у процес пошуку необхідної інформації (бесіда, дискусія, міні-дослідження, створення колективних та індивідуальних освітніх проектів, вирішення ситуаційних управлінських завдань тощо);

- інтерактивні, які полягають у побудові процесу пошуку невідомого на основі активної взаємодії керівників між собою (ділові ігри, психологічні тренінги, моделювання ситуацій, мозковий штурм, кейс-метод тощо).

З огляду на те, що розвиток творчого потенціалу керівників за моделлю нашого дослідження відбувається в ході навчально-методичної роботи, нами було визначено форми її організації – способи організації процесу здобуття нових знань, які регулюються певним, наперед визначеним розпорядком [9, с.374] (класифікація за Н.Волковою):

- індивідуальні, які є складовою самоосвіти керівника та здійснюються за індивідуальними планами з урахуванням його професійних потреб, результатів взаємооцінки, досвідчених керівників;

- групові, зумовлені потребою в цілеспрямованому розвитку особистісних рис і професійних якостей певного кола керівників, визначеного на підставі конкретних показників: рівнем професійної майстерності, рівнем творчого потенціалу або рівнем сформованості окремих його компонентів;

- колективні, які вимагають одночасної постановки спільної мети перед усіма керівниками, що обов'язково потребує самостійного здобуття або вдосконалення керівником власних знань, умінь і навичок чи їхнього перенесення в нові умови.

Невід'ємною частиною навчально-методичної роботи з керівниками в закладах післядипломної педагогічної освіти у межах реалізації зазначеної моделі є практична підготовка до творчого розв'язання управлінських ситуацій, яка полягає у вдосконаленні вмінь визначати можливості для нестандартного використання управлінського інструментарію у власній професійній діяльності, самостійно добирати додаткову літературу з проблеми та знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет, використовувати знання про інновації та передовий досвід для вирішення конкретного завдання або набору завдань, давати обґрунтовану оцінку ефективності своєї творчої діяльності, систематизувати та презентувати власні творчі здобутки, формулювати й узагальнювати результати професійної діяльності тощо.

Інтенсифікація розвитку творчого потенціалу керівника досягається завдяки використанню сучасних засобів навчання – об'єктів, що застосовуються в навчальному процесі як джерело інформації та інструмент діяльності учасників цього процесу [10, с.401]: ідеальні, які чинять позитивний вплив на мотивацію засвоєння нової інформації, покращують логіку міркувань, запам'ятовування, розвиток інтелекту; матеріальні, що пов'язані передусім з унаочненням інформації та сприяють розвитку інтересу й уваги керівника, активізації пізнавальної діяльності, дозволяють урізноманітнити способи засвоєння суттєво нових знань.

Реалізація діяльнісного блоку моделі передбачає активізацію психологічних механізмів творчості – сукупності інструментів психіки, що здійснюють цілеспрямовані рухи, генерують думки, почуття, уяву і психомоторику з метою відбору, обробки інформації або виконання певної роботи, результатом чого є відкриття, винаходи, нові ідеї.

Рефлексійно-оцінний блок моделі розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти реалізується через здійснення моніторингу – постійного спостереження за досліджуванним процесом із метою виявлення його відповідності прогнозованому результату, що дозволяє відстежувати зміни в рівнях творчого потенціалу керівників та в рівнях сформованості його окремих компонентів. При розробці моніторингових процедур ми дотримувалися основних принципів проведення моніторингу, а саме: об'єктивності, валідності, надійності, урахування психолого-педагогічних особливостей учасників, систематичності, гуманістичної спрямованості, економічності.



Відстеження динаміки рівня творчого потенціалу керівників здійснюється, зокрема, за допомогою критеріїв і показників. До критеріїв розвитку творчого потенціалу керівника віднесено [11]: мотиваційний, що дозволяє охарактеризувати цілі, мотиви творчої професійної діяльності керівника, його індивідуальну систему цінностей та ставлення до управлінської творчості; гностичний, що полягає у вимірюванні рівня засвоєння керівниками знань про особливості творчої діяльності, сутнісні риси творчого потенціалу особистості, освітні інновації, ефективний педагогічний досвід, нормативні вимоги до інноваційної діяльності в галузі освіти, а також в оцінюванні ступеня оригінальності мислення керівників; організаційно-практичний, який забезпечує встановлення ступеня практичного оволодіння операціями творчого мислення, з'ясування рівня підготовки керівників до інноваційної діяльності, використання ними у власній діяльності здобутків інноватики; діагностично-прогностичний, що характеризує ступінь усвідомленості керівниками рівня власного творчого потенціалу й окреслення ними плану дій щодо подальшого саморозвитку.

Показники та критерії розвитку творчого потенціалу у їхній сукупності є підґрунтям для визначення рівнів творчого потенціалу керівника, які досить повно відображують характер його професійної діяльності [12]: низький, що характеризує недостатньо розвинений чи недостатньо актуалізований творчий потенціал керівника, слабку сформованість усіх або більшості його компонентів; середній, який вказує на незначно, певною мірою, сформований чи актуалізований творчий потенціал керівника, часткову сформованість усіх або деяких його компонентів; достатній, що відбиває суттєво розвинений чи актуалізований творчий потенціал керівника, відчутну сформованість усіх або більшості його компонентів; високий, який свідчить про значно розвинений чи повністю актуалізований творчий потенціал керівника, сформованість усіх його компонентів.

Очікуваний результат впровадження запропонованої моделі представлено в результативному блоці й визначено як сформованість керівника закладу професійної освіти як суб'єкта інноваційної діяльності, усвідомленість власного творчого потенціалу, розвинена потреба в подальшому творчому саморозвитку.

**Висновки.** Таким чином, модель розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти може бути використана для організації більш диференційованої професійної підготовки керівників. Це надасть можливість керівникам закладів професійної освіти генерувати, приймати, розвивати та впроваджувати креативні ідеї, проекти, які забезпечуватимуть позитивний ефект і будуть запорукою формування унікальних конкурентних переваг та інноваційного розвитку закладів освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження моделі розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Кривильова О.А. Підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності : монографія / О.А.Кривильова. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 200 с.
2. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
3. Дмитрієва С. М. Методи дослідження творчих здібностей школярів : посібник-практикум / С. М. Дмитрієва, Н. В. Гаврилова.–Житомир,2002.–40с.
4. Зиверт Х. Ваш коефіцієнт інтелекта: тести / Х. Зиверт. – 2-е изд. : пер. с нем. – М. : АО «Интерэкспорт», 1999. – 143 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
6. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні // Матеріали Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.: ЦППО, 2001. – С.7.
7. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навч. посіб. / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2005. – 201 с.

8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / [за ред. О. І. Пометун ; авт. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко]. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
9. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с. – (Альма-матер).
10. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).
11. Луніна В.Ю. Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Луніна Вікторія Юріївна ; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2016. – 336 с.
12. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мартишина Нина Васильевна ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009. – 168 с.

#### References

1. Krivylova, O. (2008). Preparation of future teachers for creative activity. Donetsk, Ukraine: South-East Ltd., Ltd., 200.
2. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G. M. (2002). Social-psychological diagnostics of personality development and small groups. Moscow, Russia : Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 490.
3. Dmitrieva, S.M, Gavrilova, N.V. (2002). Methods of studying the creative abilities of schoolchildren: manual-workshop. Zhytomyr, Ukraine. [in Ukraine].
4. Zivert, H. (1999). Your Intelligence. Moscow, Russia. [in Russia].
5. Karpov, A.V. (2003). Reflexivity as a Psychic Property and Methods for Its Diagnosis. Psychological Journal. Moscow, Russia: 5, 45-57.
6. The Concept of Development of Postgraduate Education in Ukraine. Materials of the All-Ukrainian Congress of Education Workers. (2001). Kyiv, Ukraine. [in Ukraine].
7. Klepko, S.F. (2005). Scientific work and knowledge management. Poltava, Ukraine: РОШПО, 201.
8. Pometun, O. I., Pirozhenko, L. V. (2004). Modern lesson. Interactive Learning Technologies. Kyiv, Ukraine: A.S.K., 192.
9. Volkova, N.P. (2007). Pedagogics. Kyiv, Ukraine: Akademvidav, 616.
10. Khutorskaya, A.V. (2001). Contemporary didactics: a textbook for high schools. - St. Petersburg, Russia: Peter, 544.
11. Lunina, V.Yu. (2016). Rozvytok tvorchoho potentsialu vchytelia v umovakh tsentru osvitynih innovatsii instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Development of creative potential of a teacher in the conditions of the Center for Educational Innovations of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukraine].
12. Martyshina, N.V. (2009). Stanovlenie i razvitie tvorcheskogo potentsiala pedagoga v sisteme nepreryivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation and development of the creative potential of the teacher in the system of continuous pedagogical education]. Candidate's thesis. Ryazan. [in Russia].

#### **Holya N. Model of development of creative potential of professional education institute leaders in the pedagogical education system**

The article is devoted to the study of the content of creative potential of the heads of institutions of vocational education and tasks for its development in the system of postgraduate pedagogical education.

The term «creative potential» is specified in the context of the activity of the heads of institutions of professional education, the model of development of creative potential the managers in the system of postgraduate pedagogical education is substantiated.

Methods of research are: analysis of philosophical, pedagogical and psychological literature – to

determine the state of research of the problem, the essence and structure of the concept of «creative potential»; theoretical modeling – to develop a model for developing the creative potential of the heads of institutions of vocational education in the system of postgraduate pedagogical education; surveys, interviews, expert assessment, methods of independent characteristics and self-assessment – to identify levels of readiness the managers for creative professional activities.

According to the results of the study, 94% of managers estimate their level of knowledge in management, pedagogy and psychology as high or sufficient. They mentioned that they were able to describe some examples of effective managerial experience and to reveal the essence of popular educational innovations – 63%, while actively using such experience and innovations 16% of managers. The highest marks on the scale of creative activity are 12% of managers; high and very high level of self-development desire – 14%; overestimated and very high self-esteem of own qualities was observed in 16% of respondents; saw opportunities for further self-realization in new projects are – 25% of managers; the total indicator of creativity was within the norm in 20% of managers; the originality of thinking was 11%; patternity, stereotyping of thinking was typical for 11% of respondents; higher than average was the level of speed and freedom of associative thinking in 23% of managers; a high level of ingenuity in solving problems is inherent in 14%; the ability to non-standard thinking – 13%; actively implemented their needs for self-development are 22% of managers; in the stage of stopped self-development – 13%; developed reflexive difference of 15%. Demonstrated a high level of knowledge about the essence of creative potential of the personality are 12% of managers, at an adequate level – 21%, on average – 47%, on the low – 20% of participants of the study.

The prevalence of the average and low levels of creative potential of the heads of institutions of vocational education confirmed the need for a system of educational and methodological work that would ensure the effective development of the investigated quality of the personality the leaders in the system of postgraduate pedagogical education.

The model of development of creative potential the managers of vocational education institutions in the system of postgraduate pedagogical education is described, which can be used to organize more differentiated professional training of managers, which will enable them to generate, accept, develop and implement creative ideas, projects that will provide a positive effect and will be a guarantee. formation by the unique competitive advantages and innovative development of educational institutions.

Prospects for further exploration we can see in the experimental verification of the effectiveness of the implementation of the model of development of creative potential of the heads of institutions of vocational education in the system of postgraduate pedagogical education.

*Одержано редакцією 12.09.2018  
Прийнято до публікації 26.09.2018*

УДК 373.24

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-20-25

**ДУБРОВІНА Ірина Володимирівна**,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
педагогічної творчості Національного  
педагогічного університету ім. Михайла  
Драгоманова  
**ГОЛОВАНЕНКО Наталя Сергіївна**,  
магістрант освітньої програми «Дорадництво»  
кафедри педагогічної творчості Національного  
педагогічного університету ім. Михайла  
Драгоманова

### **МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ КАЗКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*У статті проаналізовано аспекти розвитку творчого потенціалу старших дошкільників засобами морально-етичних казок В. Сухомлинського. З'ясовано, що використання казок В. О. Сухомлинського у роботі з дошкільниками є ефективною методикою особистісного розвитку дитини.*

**Ключові слова:** морально-етична казка, літературна казка, жанр, сюжетно-композиційні особливості казки, творчий потенціал, дошкільня.

**Постановка проблеми.** Комплексна робота з казками морально-етичного змісту суттєво формує моральний стрижень особистості, забезпечуючи гармонійний розвиток дитини засобами художньо-естетичного виховання. Використання літературних казок, що здатні прищепити моральні цінності та категорії сучасній дитині, пошук інноваційних методик залишається актуальною проблематикою сучасної теорії та практики дошкільля.

**Аналіз досліджень** Р. Кондратенко, В. Моляко, В. Сухомлинського та ін. засвідчив, що засоби розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку інтенсивно вивчаються науковцями, зокрема, акцентується увага на дитячій творчості, яка визначається як уміння дитини передавати власні думки, почуття, стан, настрої, фантазії.

**Мета статті** - проаналізувати аспекти розвитку творчого потенціалу старших дошкільників засобами морально-етичних казок В. Сухомлинського, запропонувати інноваційні методики роботи з літературними джерелами у закладах дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У дошкільній педагогіці використання літературного образу казки для використання у роботі з дошкільниками має певні закономірності, адже передбачає вплив на увагу, уяву, пам'ять, творче мислення, мовлення, естетичний смак, пізнавальні здібності, тому ці зразки літератури мають бути педагогічно доцільними та довершеними. Казка як інтегрований елемент навчального процесу, робить його привабливим, цікавим, творчим у вигляді різних ігор, драматизацій, бесід, творчих завдань, спонукає дитину вільно висловлювати свої думки, враження, почуття, аналізувати вчинки героїв, будувати гармонійні основи міжособистісного спілкування.

На думку психологів (Е. Берн, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), казка впливає на свідомі та несвідомі сторони особистості дитини, сприяє розвитку психічних процесів та самоідентифікації особистості. Тому завдання педагогів полягає у пробудженні, вихованні, зміцненні сприйнятливої дитячої душі, яка здатна співпереживати, співчувати і радіти [1]. Зміст літературних казок розвиває творчий потенціал особистості через співтворчість та партнерське спілкування «дорослий – дитина», спрямовуючи до пізнання навколишнього світу на основі розвитку власної уяви та творчих потенцій. Серед перлин дитячої літератури особливе місце належить казкам, що створені видатним педагогом, вченим, дослідником Василем Сухомлинським. Морально-етичні казки вченого є

засобом залучення дитини до довколишнього життя, до світу людської долі на засадах гуманістичної педагогіки.

Сучасна казкотерапія, як різновид арт-терапії, обґрунтовує у теорії та практиці дошкільної освіти виховний та формувальний вплив казок В. Сухомлинського на досягнення внутрішньої гармонії та потреби самопізнання сучасною дитиною, яка гостро потребує встановлених моральних та етичних цінностей, незмінних законів морального життя у закладі дошкільної освіти та у родинному вихованні.

Звертаючись до світу Добра, Злагоди, Миру, Справедливості, дитина присвоює собі ці цінності та виявляє позитивні якості, які сприяють самовихованню моральності та відповідальності. Адже націленість особистості на самоосвіту та пізнання своїх фізичних, психічних можливостей, свого місця в соціумі є сутністю самопізнання [2].

Як доводять теоретичні та практичні розвідки вчених ( Р. Кондратенко, В. Моляко та ін. ), запровадження інтерактивних форм роботи із казками В. О. Сухомлинського організовує творчу діяльність дитини через світ подорожі до країни фантазії, гри, улюблених іграшок, казкових персонажів. Діти на заняттях отримують у загадкових листівках цікаві завдання, у процесі чого складаються казки, малюються події, що «лягають» на сторінки вже дитячих альбомів. У групові заняття включаються поетичні хвилинки, різноманітні конкурси. При цьому підґрунтям самостійної діяльності дитини і, водночас, розвитку її творчого потенціалу є, передусім, творча уява і фантазія, що стимулюють образне мислення дитини.

Вихователь опрацьовує казки В. Сухомлинського, розвиток творчої діяльності дітей, що яскраво проявляється в ігрових (театралізація, драматизація, інсценізація) ситуаціях. При цьому інсценування казки передбачає знання змісту та особливостей типів казок; навички творчої взаємодії з казковим матеріалом, знання засобів художньої виразності, вміння та навички їх адекватного застосування та перенесення у власне творчу діяльність [3]. У процесі взаємодії дитини з казкою для особистості відбувається з однієї сторони: відкриття чогось нового в оточуючій дійсності (інтерпретованій через казку), а з іншого – прагнення відтворити, виразити, донести свої переживання, внутрішній світ емоцій, думок до оточуючих. Такий творчий процес сприяє розвитку пізнавального інтересу дошкільників, а авторська казка формує в дітей адекватне ставлення до навколишнього світу, поглиблює їхнє враження і уявлення про життя, працю, природу.

Під час ознайомлення з казками В. Сухомлинського діти вчаться перевтілюватися в героїв казок у процесі виконання того чи іншого завдання, роблять сміливі припущення, абстрагують, фантазують, тобто створюється основа для вияву творчого мислення дошкільника. До того ж, перетворюючи казку за певною схемою, діти відновлюють її зміст, визначають основні риси характеру персонажів, особистісні якості, суттєві події в сюжеті, способі дії, припускаючи, що може статися внаслідок тих чи інших подій, як може змінитися сюжет казки, які нові проблеми постануть перед персонажем, як знайти вихід зі скрутного становища. Це допомагає дитині творчо мислити і працювати, тобто створювати ситуації вибору, розвивати свою самостійність під час опрацювання казок В.Сухомлинського, а саме: «Як вівчар білої вовни настриг», «Покинуте кошеня», «Як котів стало соромно», «Перепел і Кулик», «Вогнегривий коник», «Лисиччині ліхтарики», «Яке щастя?», «Лялька під дощем», «Хто розмалював півника?», «Сніжинка й Сонце», «Як Павучиха продавала павутиння». Спільна діяльність педагога з дітьми у процесі опрацювання казки полягає в нетрадиційному використанні літературного матеріалу, що ініціює здатність дітей оригінально сприймати зміст казок і відбивається в усіх видах діяльності.

Створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі та емоційне спілкування дорослих із дітьми сприяють соціалізації дошкільників, впливають на всі аспекти їхнього розвитку. Зокрема, інтелектуальному розвитку і творчості сприятиме створення театральних кімнат у закладах дошкільної освіти: студія казки; куточок подій (дидактичні ігри); куточок запахів (аромотерапія); куточок предметів (улюблені іграшки, предмети); куточок кольорів (кольоротерапія); куточок звуків (музикотерапія) тощо. Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини, її творчих здібностей, вияву творчого потенціалу [4].

На наш погляд, вияв творчого потенціалу дитини потребує уваги з боку дорослих щодо збагачення таких способів організації життєдіяльності, в яких була б посилена можливість до прояву пізнавальної активності та самостійності дошкільників. Адже саме пізнавальна активність дитини є передумовою предметної діяльності, яка є засобом і способом людського життя. Це

потребує з боку педагогів дошкільної освіти опрацювання вікових засад психологічного та фізіологічного розвитку, врахування всіх специфічно дитячих видів діяльності у закладі дошкільної освіти: гри, пізнавальної, образотворчої, літературно-мовної та музичної діяльності.

Як зазначає І. І. Ілляш, оптимізації дитячої активності у процесі роботи з казками В. Сухомлинського сприяють інноваційні методи й прийоми роботи вихователя, а саме: моделювання казок, що дозволяє дітям краще засвоїти послідовність дій персонажів казки та перебіг казкових подій, розігрування діалогів казок, що розвиває творчу уяву і абстрактно-логічне мислення, вміння оперувати символами і знаками, збагачуючи словник та активізувати мовлення; ставлять та розв'язують проблемні ситуації [5]. Створення на основі казок В. Сухомлинського творчих завдань навчає сприймати і переосмислювати інформацію (щодо змісту, сюжету, характеристики персонажів казки), виявляти почуття, емоції, відстоювати свою думку, що сприяє розвитку творчого потенціалу дошкільників у таких казках як: «Веселка в камінчикові», «Джміль, Лілова Китиця», «Сухар і Хліб», «Бабуся і Петрик», «Матері ніколи», «Як Кіт рибу ловив», «Бабусин борщ», «Що краще?», «Соромно перед соловейком», «Мокра і суха сорочки», «Як діти раділи, а Ялинка плакала», «Суперечка двох книг», «Ялинка для горобчиків», «Конвалія в саду», «Старий пеня», «Як Дівчинка образила Букваря», «Щоб кіт мишку не впіймав» та ін.)

Отже, казки В. Сухомлинського, маючи вагомий виховний потенціал, формують художній смак, активізують потребу в самостійному та неординарному мисленні, збагачують внутрішній світ, розвивають творчу уяву дітей дошкільного віку і передбачають використання різноманітних творчих прийомів: фантазування, емоційної самореалізації, вільного вираження свого «Я». При цьому застосування методу дитячого співавторства (дописування кінця казки чи інше її розв'язання) (за мотивами казок Сухомлинського) – це процес вияву (реалізації) творчого потенціалу дошкільника у своєрідному середовищі особливої казкової атмосфери, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості. При цьому дитина сприймає все, що відбувається в казці як реальність і через казки отримує знання про світ, про взаємовідносини між людьми, про проблеми та перешкоди, які виникають у житті, вчиться долати бар'єри, знаходити вихід із важких ситуацій, вірити в силу добра, любові та справедливості [6].

До них ми відносимо певні казки В. Сухомлинського, такі як: «Як Бджола стала золотою», «Та й покляла кладочку», «Акація й Бджола», «Найледачіший у світі Кіт», «Народження егоїста», «Зелене та рум'яне яблучка», «Верба над ставом», «Хлопчик і лопух», «Перестелимо постіль дідусеві», «Пшеничний Жайворонок», «Куди поспішали мурашки», «Важко бути людиною», «Білка й Добра Людина», «Котик і Їжачок», «Найгарніша мама», «Дивний мисливець», «Кмітливий скляр», «Біда заставляє вчитися», «Куц вовчих ягід», «Сьома дочка», «Пекучий сонячний зайчик» та ін.

На думку В. Сухомлинського, мистецтво виховання полягає не лише в умінні бачити й передбачати складні ситуації, що виникають в житті дітей, а й у тому, щоб навчити дитину самостійно орієнтуватися в життєвих обставинах, і приймати але самостійні рішення, оскільки так у неї може розвиватися «внутрішнє бачення» і, найголовніше, творчість [7].

Провідними методами у роботі з казками В. Сухомлинського є читання, розповідання та розігрування казкових ситуацій, театралізовані вистави (використовується тіньовий театр, ляльковий і фланелеграф). Одним із прийомів, який використовується у педагогічній практиці і який полюбують діти є прийом самопрезентації, тобто діти у створених педагогами ситуаціях, етюдах відповідно змісту казки вчаться «подавати себе» у певній ролі, пізнати себе через відтворення різних образів, презентувати свої думки, висловлювати свій емоційний стан [8].

Отже, такий комплексний творчий підхід до організації навчального процесу з формування творчого потенціалу у старших дошкільників засобами казок В. Сухомлинського допомагає дітям збагатити свій життєвий досвід тими педагогічними ситуаціями, в які потрапляють герої. Кожна історія несе повчальний й виховний зміст різних життєвих ситуацій та, водночас, розвиває творчість вихованців.

Усвідомлюючи зміст казок В. Сухомлинського, дитина знайомиться із загальнолюдськими чеснотами – добротою, працьовитістю, правдивістю, чесністю, чемністю тощо, вчиться емоційно реагувати на різноманітні життєві ситуації та вчинки персонажів. Дитина хоче бути схожою на улюблених літературних персонажів, протидіяти злу, приходити на допомогу, приносити користь, захищати слабких. Під час слухання казки у вихованців розвивається творча уява, логічне мислення, здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У процесі роботи з казками В. Сухомлинського дитина може легко входити у казкову реальність, у внутрішнє життя фантазії, з урахуванням якої свідомо поведінка стає більш зрозумілою і доступною для виховного впливу. Відмінною рисою тут, наголошує науковець, є методологічна простота використання казки у педагогічній практиці фахівцями дошкільної освіти [8].

Результатом розвитку творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку засобами літературної казки є формування у них таких особистісних якостей, як: самостійність та сміливість (прагнення висловлювати особисту думку); ініціативність (потреба у дослідженні нового) та соціальна компетентність (співчуття, доброзичливість стосовно інших людей) як намагання здійснити вибір ситуацій, способів спілкування, поведінки та вчинків.

На думку вчених (Г. В. Беленької, О. І. Василевської), морально-етичні казки В. О. Сухомлинського навчають пізнавати світ, налагоджувати стосунки з іншими, розрізняти добро і зло, надавати допомогу й отримувати її від інших, бути вдячним, сміливим, чесним, знаходити відповіді на безліч запитань, які турбують кожного, гратися із казковими персонажами, імпровізувати, створювати новий сюжет, вигадувати товаришів – нових персонажів [9]. Межа між вигадкою й реальністю умовна, майже непомітна, оскільки поєднання вільної авторської фантазії й зображення повсякдення звичайних персоніфікованих тварин, рослин, природничих явищ, тонкий сплав поліфонічних культурних пластів, елементи соціальної критики створюють незвичайну буденність, яка сама собою спроможна до нового у таких казках В. О. Сухомлинського як : «Тетянка усміхається», «Соловей і Жук», «Що найтяжче журавлям», «Щоб не наколовся», «Як визволити Джмеля?», «Чого синичка плаче?», «Як Ріка розгнівалася на Дощик», «Смітник». «Чого заплакав Мишко?», «Як Федько відчув в собі людину», «Відломлена гілка», «Як Наталочка в Лисиці купила хитринку» тощо.

Дошкільники, опрацьовуючи казки, водночас інтуїтивно проєктують образність казки на своє життя, чи могло б це статися в дійсності з ним особисто. Саме так проявляється подвійність літературних переживань дитини: відчуття казкового в реальному, буденному і реального в казковому, чарівному [9]. Крім очікування надзвичайного, дитина хоче бути сильною, сміливою, спритною, розумною, кращою ніж є насправді, тобто відбувається становлення її цілісної «Я – концепції» під час роботи з казками В. Сухомлинського «Дівчинка й Ромашка», «Чекає своєї години», «Золотокоса», «Зозулина журба», «Колиска», «Хризантема й Цибулина», «Мерехтлива Зірочка» та ін.) [10].

Висновки. Отже, можна стверджувати, що творчий потенціал старших дошкільників інтенсивно розвивається під час взаємодії з морально-етичними казками Василя Сухомлинського, що формують гармонійну особистість дитини відповідно до засад життєтворчості та базових компетентностей сучасного освітнього простору дошкільця. Відповідно пошук педагогами дошкільної освіти інноваційні форм, методів та прийомів роботи з літературними джерелами у дошкільному закладі потребує нових підходів та розроблення інтегрованих технологій з метою забезпечення особисто-орієнтованого спілкування та педагогічної підтримки.

### Список використаної літератури та джерел

1. Арнаудов М. Психологія літературного творчства / Михайло Арнаудов. – М.: Прогрес, 2007. – 654 с.
2. Вачков І.В. Сказкотерапія. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось – 89, 2001. – 144 с
3. Коченгіна М.В. Використання художньої літератури для дітей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу: наук.-методич. посіб. / М.В. Коченгіна. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 180 с.
4. Василевська О.І. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу / О.І.Василевська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип. 39. – С. 30 – 36.
5. Ілляш І.І. Роль казки у вихованні та навчанні дітей в позашкільному навчальному закладі / І.І. Ілляш // Матеріали наукових праць «Підготовка педагога ХХІ століття крізь призму ідей Василя Сухомлинського». – Переяслав-Хмельницький, 2018. – С. 39 – 43.
6. Дубровіна І.В. Самоосвітня діяльність учителя як особистості та фахівця : діалог з В.Сухомлинським / І.В. Дубровіна // Матеріали наукових праць «Підготовка педагога ХХІ століття

крізь призму ідей Василя Сухомлинського – Переяслав-Хмельницький», 2018. – С. 32 – 35.

7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.

8. Поніманська Т. М. Моральність має бути свідомою/ Т.М. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2013. – № 8. – С. 35.

9. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге вид.: навч. пос. / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

10. Погосова Н.М. Погружение в сказку: коррекционно-развивающая программа для детей / Надежда Михайловна Погосова. – Спб.: Речь, 2006. – 208 с.

### References

1. Arnaudov, M., (2007) Psychology of literary creation. M.: Progress, 654 (in Rus.)
2. Vachkov, I.V., (2001) Fairy-tale therapy. Development of self-awareness through a psychological tale. M: Oh, 89, 144 (in Rus.)
3. Kochengina, M.V. (2012) Use of fiction for children in the educational process of preschool educational institution: scientific and methodical manual Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuing Education, 180 (in Ukr.)
4. Vasilevskaya, O.I. (2012) Fairy-tale therapy as a means of psycho-pedagogical influence. Scientific journal NPU Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences. Whip 39, 30-36 (in Ukr.)
5. Ілляш, І.І. (2018) The role of a fairy tale in upbringing and teaching children in an out-of-school educational institution. Materials of scientific works "Preparing a teacher of the XXI century through the prism of the ideas of Vasyl Sukhomlynsky". Pereyaslav-Khmelnytsky, 39-43 (in Ukr.)
6. Dubrovina, I.V. (2018) Self-education of a teacher as a person and a specialist: a dialogue with V. Sukhomlynsky. Materials of scientific works "Preparing a teacher of the XXI century through the prism of Vasyl Sukhomlynsky's ideas". Pereyaslav-Khmelnytsky, 32-35(in Ukr.)
7. Sukhomlynsky, V.A. (1987) I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son. Kyiv: Soviet school, 544 (in Ukr.)
8. Ponimanskaya, T.M. (2013) Morality must be conscious. Preschool education. V. 8, 3-5 (in Ukr.)
9. Dutkevich, T.V.(2009) Preschool Psychology: 2-nd edition. teach manual. Kyiv. Center for Educational Literature:, 392 (in Ukr.)
10. Pogosova, N.M. (2006) Immersion in the fairy tale: correctional development program for children. SPb: Speech, 208 (in Rus.)

### **DUBROVINA I., Golovanenko n. moral and ethical tales by v.sukhomlynsky as a means of developing creative potential of senior**

**Introduction.** One of the topical problems of pedagogical education in Ukraine is the development of the creative potential of preschool children as a component of the harmonious education of the individual through means of artistic and aesthetic education. In view of this, scientific and methodological searches of original and productive forms and methods of work with literary sources in the educational institution are increasing.

**Purpose.** The purpose of the article is to analyze the aspects of development of creative potential of senior preschool children by means of moral and ethical tales V. Sukhomlynsky, to offer innovative methods of work with literary sources in pre-school establishments.

**Methods.** The purpose of the article is to analyze the aspects of development of creative potential of senior preschool children by means of moral and ethical tales V. Sukhomlynsky, to offer innovative methods of work with literary sources in pre-school establishments.

**Results.** The result of the development of creative potential of children of the senior preschool age by means of literary fairy tales is the formation of the following personal qualities in them: independence and courage (desire to express a personal opinion); initiative (the need for a new study) and social competence (compassion, benevolence towards other people) as an attempt to make a choice of situations, ways of communication, behavior and actions.

**Originality.** The innovative approaches in working with tales V. Sukhomlynsky are scientifically substantiated: creation of a developing environment, activation of independent activity of children, dialogic communication, interactive interaction in the subsystems "teacher-preschooler" in the process of making



tales.

Conclusion. The optimization of children's activity in the process of working with V. Sukhomlynsky's tales is facilitated by innovative methods and techniques of work of the educator, namely: modeling fairy tales, playing dialogues of fairy tales, creating creative tasks teaches to perceive and rethink information, to show feelings, emotions, to defend their opinion, which promotes development the creative potential of preschoolers.

Одержано редакцією 05.09.2018  
Прийнято до публікації 12.09.2018

**ZHURBA Ihor**

Graduate Student of  
Educational-and-Scientific Institute of Pedagogical  
Education, Social Work and Arts Bohdan Khmelnytsky  
National University at Cherkasy, Ukraine

### **PRACTICES OF IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

*У статті презентовані практики упровадження технології управління знаннями в організаціях, зокрема освітніх. Підкреслено, що для реалізації в освітній організації технології управління знаннями необхідно, розробити стратегію управління знаннями, продіагностувати стан готовності педагогічних працівників до упровадження цієї технології, розробити систему відповідних заходів.*

***Ключові слова:** освітній заклад, знання, технологія управління знаннями, конкурентоспроможність, практики управління знаннями.*

**Introduction.** Nowadays, any establishment of education in order to defend its positions in the market of educational services must quickly adapt to changes taking place in society. However, one of the problems in the management of an establishment of education, which undoubtedly impedes its effective work, is ignoring the importance of implementing knowledge management.

The introduction of knowledge management in the management of an establishment of education at the present stage of the transition of society to a new stage of its development – the transition to K-society (knowledge society), becomes one of the innovative strategies to improve the quality of training the younger generation. Consequently, the ultimate result of the implementation of knowledge management in the process of managing an establishment of education is its advantages among other establishments of education of such a level in the whole market of educational services.

Various aspects of the implementation of knowledge management in the organization are presented in the writings of well-known managers and scholars of the present: I. Becerra-Fernandez & R. Sabherwal, K. Dalkir, D. Hislop, R. Bosua & R. Helms, K. Giannetto & A. Wheeler, S. P. Webb, K. North & G. Kumta, A. Tuzovsky, S. Chirikov, & V. Yampolsky, T. Kulopulos & K. Frappaolo (and others).

However, out of scientists' attention remains the issue of the introduction of knowledge management in the management process of a modern establishment of education and its structural units, given the transformational processes in society. The success of an establishment of education, its competitiveness in the educational services market depends on the introduction of innovative strategies and management technologies, one of which is knowledge management.

**The purpose** is to studying the practice of implementing knowledge management technology in organizations, including educational ones.

**Presentation of key material.** Knowledge and their role in the development of an organization should be considered from the standpoint of changes that are characteristic of modern society. Such changes are directly related to the specifics of K (knowledge)-society (a knowledge-based society), including the specifics of a new K-economy, or an innovative economy [1; 2].

The analysis of various sources of information suggests that the introduction of knowledge management technology in the organization is due to the need to solve topical problems. Indeed, recalling the work of I. Adizes "Managing Corporate Lifecycles" [3], we can say that changes taking place in the external or internal medium of the organization lead to the need to solve problems and, consequently, to make appropriate decisions. One of such solutions may be the introduction of knowledge management technology.

So, in his article Peter H. Gray [4], exploring the possibilities of combining different practices in knowledge management, emphasizes the fact that an organization that implements knowledge management

acquires economic value only when it solves a particular problem. To keep the organization competitive in an actual environment that is constantly and rapidly changing, its employees must understand the value of knowledge and constantly develop themselves. The author observes that the knowledge management organization for solving problems, which is the main tool for combining knowledge and action, can often be limited. But, remembering the value of knowledge, managers do their utmost to find solutions to overcome new problems, not without using the knowledge that helped to solve existing problems.

Recall that nowadays knowledge management is treated as management technology, which includes a set of formalized methods that cover the search and extraction of knowledge, their structuring and systematization in order to provide convenient storage and retrieval, analysis of knowledge for the detection of analogies and dependencies; updating and distributing existing knowledge and generating new one [5].

Practices of implementation of knowledge management are widely presented not only on pages of books and related manuals, but also in articles of such magazines, as “Knowledge Management Research & Practice” (<https://www.tandfonline.com/loi/tkmr20>), “Journal of Knowledge Management” (<https://www.emeraldinsight.com/journal/jkm>), “Open Journal of Knowledge Management” (<http://www.community-of-knowledge.de/en/open-journal-of-knowledge-management>), etc.

However, the issue of implementation of knowledge management into the activities of a modern establishment of education will remain relevant. There are many reasons, including outdated technologies and management methods, lack of understanding by the leaders of the benefits of implementation of knowledge management for the effective activities on the educational services market, etc. Unfortunately, at present, the issue of the introduction of this technology is more widely presented in theory, rather than in the practice of establishments of education. However, some foreign authors such as Masa'deh R.E, Shannak R., Maqableh M. & Tarhini A. [6] already present some of the results of the influence of knowledge management on the results of work at a higher school (on the example of the University of Jordan).

For the implementation of knowledge management in the establishment of education it is necessary, first of all, to develop a strategy for knowledge management, to diagnose the state of readiness of pedagogical workers to implement this technology, to develop a system of appropriate measures. Let's dwell briefly on each of the steps mentioned above.

Such strategies of knowledge management are singled out [5]: 1) *strategy of knowledge management as a business strategy* involves the formation and use of the “best” knowledge; 2) *the strategy of management of intellectual capital* implies that all general organizational knowledge and system of their management are aimed exclusively at the creation, maintenance and development of intellectual property; 3) *the strategy of the formation of knowledge* involves deepening of the accumulated and generating of fundamentally new knowledge that contributes to increasing the competitiveness of the organization; 4) *the strategy of exchange of knowledge* focuses on the systematic exchange of knowledge – the receiving, structuring, storage, their use for the purpose of a clear and timely distribution between individual employees or their groups.

We believe that the third strategy is acceptable for establishments of higher education, and the first one is acceptable for establishments of secondary education, the combination of the first and the second strategies is acceptable for establishments of out-of-school education.

Note that managers of establishments of education should remember that at the strategic level it is important to integrate the overall strategy of the development of organization and the strategy of knowledge management. At the strategic level, the process of knowledge management [5] is presented as a sequence of three main stages: 1) assessment of intellectual capital; 2) the creation and maintenance of knowledge associated with the formation of intellectual capital; 3) liquidation of knowledge.

Let's use the practical advices of Giannetto K. & Wheeler A. [7] at the tactical level of implementation of knowledge management: 1) identifying knowledge in the organization; 2) defining the knowledge that is key to the successful activity of the organization; 3) forming an understanding of the knowledge and experience of employees; 4) systematization of knowledge; 5) informing employees about the knowledge that the organization has; 6) creating conditions for all employees to share knowledge, achievements and techniques.

Depending on the chosen knowledge management strategy in the establishment of education, an appropriate system of activities is being developed. We recall that among the stages of the LCK (life cycle of knowledge), the process of creating knowledge is the most complex and requires the management of the

establishment of education to ensure favorable conditions. According to A.F.Tuzovsky, S.V.Chirikova, V.Z.Yampolsky [8], the model of the process of creating new knowledge includes the following phases: 1) the spread of implicit knowledge; 2) creation of the concept; 3) verification of the concept; 4) building an archetype; 5) transfer of knowledge to a new level.

In the perspective of our study, the first phase – the spread of implicit knowledge - is relevant. With this aim, organizations need to create communities based on interests and advisory centers.

Communities include [8] the Communities of Practice (CoPs), also known as Knowledge Communities, Knowledge Networks, Learning Communities, community based on interests and thematic groups.

Such communities are different from those created by the management of groups or teams to work on a specific project. According to researchers, CoPs can perform the same work, collaborate on a common problem in the process of solving a problem or work on a particular product (for example, a textbook, methodological materials, etc.).

The head of the establishment of education is important to remember that the creation of such communities “by decree” will not bring the expected benefits for the organization. In most cases, such communities work formally, without the benefit of either.

Let’s note that some knowledge management implementation initiatives may be fiasco, because they are based on the notion that professionals will share knowledge without having to worry about what they receive and lose.

For the fruitful work of such communities, management is required to create a supportive informational-and-educational environment, all kinds of support for employees, and various types of encouragement. The main task, i.e. the initiative should go from the employees themselves. Taking into account the specific features of the teaching staff of the establishment of education, the leader must be patient with the initiative of the teaching staff. To motivate employees, one can use a variety of methods of working with implicit knowledge, such as: various modifications of brainstorming, the method of direct communication, the method of transition of the problem into a task, etc.

D. Gray, S. Brown & J. Macanuso [9] offer in their book several types of games: basic, revealing, research, closing. According to the authors, the game has three parts: the discovery (arrangement of the scene, the development of themes, ideas, information), research (study, research and experiments), closure (conclusion, decision and action).

At present, most establishments of education create scientific-and-advisory centers. Thus, on the basis of the Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, a scientific-and-advisory center “Education and Development without Restrictions” was created. One of the tasks of the center is to organize and implement a system of events for the exchange, mastering and dissemination of knowledge. Also, the creation of an “asset” of knowledge for the further preservation, distribution and application of knowledge has started to improve the organization of the educational process in the classical university.

**Conclusion.** The results of the work allow to state that introduction in the modern establishment of education of the technology of knowledge management allows: to identify important knowledge, to determine the ways of sharing their knowledge with others, to ensure that this knowledge remains in the establishment of education, to ensure its activities of groups (centers, in particular, advisory center), in which there is an exchange of experience, the ways in which teachers work with existing knowledge are realized. All this creates an opportunity for establishing cooperation in the middle of the establishment (in particular, between its various divisions), as well as partners and other stakeholders. Further tracking of new knowledge for free distribution is conducted.

The presented article highlights the results of the study within the scientific theme “Knowledge Management as an Innovative Strategy of Management and Forecasting of the Development of Education in the Classical University” (state registration number 0116U003841) of the research work of Higher School Pedagogy and Educational Management Department of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkas.

## References

1. Hislop, D., Bosua, R., & Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford University Press.

2. Terentyeva, N. (2017). *The development of university education in Ukraine: the tendencies of the Second Academic Revolution*. Cherkasy: Chabanenko Yu.A.
3. Adizes, I. (2004). *Managing corporate lifecycles*. The Adizes Institute Publishing.
4. Gray, P. H. (2001). A problem-solving perspective on knowledge management practices. *Decision Support Systems*, 31(1), 87-102.
5. Batrakova, L. G., & Kopakova A. G. (2012) Strategy and Tactics of the Managerial Process of Knowledge. *Yaroslav Pedagogical Bulletin*, 1, 109-112.
6. Masa'deh, R. E., Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education: The case of the University of Jordan. *Journal of Enterprise Information Management*, 30(2), 244-262.
7. Giannetto, K., & Wheeler, A. (2001). Knowledge management toolkit. *Industrial and Commercial Training*, 33(5), 178-186.
8. Tuzovsky, A., Chirikov, C., & Yampolsky, B. (2005) *Knowledge management systems (methods and technologies)*. Tomsk: NTL Publishing house.
9. Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. " O'Reilly Media, Inc."

### **ZHURBA I. Practices of implementation of knowledge management in educational organizations**

**Introduction.** Changes in modern society put forward new requirements for the activity of establishments of education of different levels. In order to defend their own positions in the market of educational services, establishments of education develop and implement new strategies and management technologies. Among such technologies knowledge management is worth attention. However, as the results of the analysis of various sources of information show, only a few establishments, in particular, universities, try to introduce knowledge management technology into their activities.

**Purpose** of the article is studying the practice of implementation of knowledge management technology in organizations, including educational ones.

**Methods.** The theoretical methods of research were used in the course of the research: analysis of various sources of information, in particular articles in foreign and domestic periodical editions on the problem of knowledge management, systematization of theoretical data, generalization, which made it possible to determine the specific features, difficulties and ways of implementation of knowledge management technology in educational organizations.

**Results.** The introduction of knowledge management technology requires an objective assessment of the establishment at the current stage of development of society and the domestic system of education (trends in the development of a modern establishment of education, changes in its management, in particular, the development of innovative development strategies, etc.), the identification of the influence of those socio-cultural and social-and-economic factors, the study of the role of knowledge in the effectiveness of the establishment of education, etc.

**Originality.** The scientific novelty of the obtained research results is that the practice of implementing knowledge management in organizations, in particular in educational ones is characterized.

**Conclusion.** It is proved that the implementation of knowledge management technology requires the development of a system of measures for the creation, storage and dissemination of knowledge. In particular, the need to create communities based on interests and advisory centers on the basis of an establishment of education or partner establishment, as well as to use a variety of technologies was studied in the paper. The prospects of further scientific research are seen in the use of IT technologies in the practice of knowledge management in a modern establishment of education.

*Одержано редакцією 11.09.2018  
Прийнято до публікації 20.09.2018*

**КОРІННА Ганна Олексіївна,**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної роботи і  
менеджменту соціокультурної діяльності  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка

## **ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті узагальнені теоретичні положення щодо сутності поняття «готовність», «сім'я», «готовність до сімейного життя» як важливих компонентів готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя. Визначені та проаналізовані фактори, які впливають на готовність молоді до сімейного життя. Охарактеризовані особливості формування підготовки дітей в умовах закладу інтернатного типу до сімейного життя. На основі проаналізованих понять у статті подано авторське визначення поняття «готовність вихованців інтернатного типу до сімейного життя».*

**Ключові слова:** вихованці закладів інтернатного типу, заклад інтернатного типу, готовність, готовність до сімейного життя, сім'я, готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні та політичні зміни, які відбулися в Україні визначили пріоритетні напрями розвитку системи виховання підростаючого покоління не лише в закладах освіти, але й в закладах інтернатного типу. Важливим завданням в цьому аспекті стає готовність молоді до майбутнього сімейного життя, як складової частини цілісного особистісного становлення.

Виховання таких дітей в умовах закладів інтернатного типу, при відсутності змалку адекватних зразків соціорольової поведінки негативно позначається на характері становлення ідентичності дітей, засвоєнні ними ролей і обов'язків чоловіків і жінок в сім'ї та суспільстві, що у сукупності виокремлюється гостроактуальною проблемою вікової та педагогічної психології. Діти-сироти залишаються однією з найбільш соціально занедбаних і найменш психологічно захищених спільнот нашої країни, а сирітське середовище акумулює в собі найскладніші проблеми психологічного, соціального становлення особистості чоловіка та жінки. Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей статоворольової поведінки, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів до роботи з депривованими дітьми створюють несприятливі умови для розвитку у них психологічної готовності до самостійного життя та створення сім'ї [4].

Необхідність цілеспрямованого теоретичного вивчення питання готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя та актуальність цієї проблеми в умовах сьогодення обґрунтовується рядом причин, а саме: відсутність систематичного та особистісного підходу до формування їх особистості, як майбутнього чоловіка та дружини; неготовність молоді до виконання батьківських обов'язків; відсутність теоретичної та методичної розробки змісту навчального процесу в закладах інтернатного типу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наукові пошуки вчених та практиків щодо форм та методів соціально-педагогічної роботи з вихованцями закладів інтернатного типу щодо формування у них уявлень про основні функції та типи сімей, організацію подружньої взаємодії, взаємин між батьками і дітьми тощо [10].

А відтак, аналіз теоретико-методичних засад з проблеми підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя засвідчив, що досліджувана проблема є складною та багатогранною, оскільки акумулює в собі фонд наукових знань з філософії, соціології, психології,

педагогіки, соціальної педагогіки. Вивчення проблеми підготовки учнівської молоді до сімейного життя в історико-педагогічному контексті здійснювалося, спираючись на праці Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, Г. Спенсера, П. Блонського, Г. Ващенко, Н. Жаринцевої, А. Єфімова, В. Половцевої, М. Рубінштейна, К. Сидоровича, І. Симонова, Л. Сосюри, А. Успенського; на значну роль сім'ї в підготовці молоді до сімейного життя вказували П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський [10].

Комплексне вивчення усіх аспектів психологічної готовності вихованців закладів інтернатного типу до створення сім'ї присвячене наукове дослідження О. Кізь [4], метою якого було експериментальне виявлення розвитку структурних компонентів психологічної готовності депривованого юнацтва до шлюбно-сімейних стосунків, обґрунтування і апробація системи її формування.

Теоретично обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов підготовки дітей-сиріт в інтернатному закладі до сімейного життя висвітлено у науковій роботі Г. Хархан [10]. Науковець довела, що ефективність підготовки дітей-сиріт в інтернатному закладі до сімейного життя може бути досягнута, якщо цей процес побудувати на основі розробки й реалізації таких соціально-педагогічних умов, як створення корекційно-виховного середовища щодо формування образу «Я-сім'янин», враховуючи особливості розвитку дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу; формування та корекції психосексуальної культури вихованців на основі особистісно орієнтованого підходу; виховання культури взаємин статей шляхом залучення хлопців та дівчат до активної участі в різних видах діяльності.

**Метою статті** є аналіз питання готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя; уточнення сутності понять «готовність», «сім'я», «готовність до сімейного життя» та визначення сутності феномену «готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя».

**Виклад основного матеріалу.** Враховуючи актуальність та специфіку питання формування готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя, слід звернутися до трактування таких феноменів як «готовність», «сім'я», «готовність до сімейного життя». Аналіз різних підходів розкриття цих понять допоможе нам визначити сутність феномену «готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя».

Готовність розглядається педагогами та психологами як стан (М. Дяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе та ін.), як якість особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Є. Федорчук, В. Шадріков), як комплекс здібностей (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн), як синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), як системне особистісне утворення (С. Васильєва, А. Веденов, М. Дяченко, Л. Кандилович) [6].

Слід зазначити, що поняття «готовність» вперше з'явилося в експериментальній психології, а потім було перенесено в сферу педагогічних та соціально-психологічних досліджень. Зважаючи на це, готовність розкривається як «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій» [12].

Готовність до будь-якої діяльності у сучасній філософській, психологічній та педагогічній літературі пов'язується з рівнем розвитку особистості, який включає переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, настановлення, налаштованість на певну поведінку (Ю. Алферов, М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Осовський, Ю. Самарин та ін.). Саме поняття «готовність» трактується психологами як наявність здібностей (Б. Анан'єв, О. Бодальов, Г. Костюк), набуття певних якостей особистості (М. Левітов, К. Платонов), їх своєрідний синтез (В. Крутецький, В. Мясішев) тощо [4, с. 7].

У цьому аспекті важливим є розуміння «готовності» М. Левченко, В. Ядов, які розглядають готовність як сплав особистісної психологічної готовності та підготовленості.

На переконання С. Бригдалової, готовність – «цілісне особистісне динамічне утворення, яке набувається у результаті спеціального навчання, яке включає у свою структуру взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний» [1, с. 32].

Особливий інтерес, на наш погляд, викликає розкриття сутності поняття «готовність» С. Максименком. На думку науковця, готовність є цілеспрямованим вираженням особистості, що виявляється у її переконаннях, поглядах, мотивах, почуттях, вольових та інтелектуальних якостях, знаннях, навичках, вміннях, настановах. Така готовність досягається в процесі

моральної, психологічної та професійної підготовки і є результатом різнобічного розвитку людини відповідно до особливостей обраної професійної діяльності [7].

У свою чергу, провівши ґрунтовний аналіз категорії «готовність», Т. Лозицька, наголошує на тому, що підходи до поняття «готовність» різноманітні і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. Ядро цього поняття включає в себе як психологічну готовність, яка являє собою базу та стійку платформу діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування усіх знань і умінь [6, с. 5].

Наступним поняттям, яке потребує розкриття і є складовою частиною поняття «готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя», визначаючи його характерні ознаки, є поняття «сім'я».

Сім'я як соціальний феномен, що склався у суспільстві, має для кожної окремої людини дуже велике значення, і в самому суспільстві становить загально визнану соціальну цінність. Тому нормативне регулювання сімейних відносин відображає і соціальну значущість тих видів сімейних відносин, які підлягають правовому регулюванню, та індивідуальну цінність певних видів сімейних відносин для кожної людини зокрема. Від якості та обґрунтованості – правової і соціальної – цього регулювання залежить стан сімейних відносин у суспільстві, визначеність поведінки окремих осіб, які є учасниками сімейних та суспільних відносин, їх соціальне становище і правовий стан, навіть їхнє сприйняття світу і життя взагалі [11, с. 121].

Сім'я – це спосіб життя, який виробило людство впродовж свого існування та розвитку. В її рамках людина формувалася фізично, психологічно й інтелектуально, задовольняла свої потреби, здійснювала властиві їй на тому чи іншому етапі функції. Сім'я є найважливішою загальнолюдською цінністю, в якій умови існування співтовариства людей узгоджуються з високою природною, соціальною та духовною доцільністю. Вона виступає обов'язковою умовою функціонування всієї соціальної структури суспільства, маючи потужний розвивально-виховний потенціал впливу на процеси суспільного розвитку [9].

У сім'ї відбиваються різноманітні відносини, які мають місце в суспільстві – економічні, політичні, соціальні, духовні. Але на протигагу суспільним, внутрішньосімейні відносини характеризуються близькістю, неповторністю задушевних зв'язків батьків і дітей, глибоким особистісним контактом між ними. Це зумовлює їх виховну силу, сприяє інтенсивності, міцності й глибині засвоєння дитиною моральних норм і правил, формуванню емоційно-ціннісних ставлень і соціально схваленої поведінки [5, с. 8].

Отже, сім'ї належить важлива функція – створення, збереження та передача духовних цінностей свого народу підростаючому поколінню.

З огляду на це, готовність до сімейного життя – інтегральна категорія, яка включає цілий комплекс важливих факторів:

1. Формування певного морального комплексу – готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого шлюбного партнера, майбутніх дітей. Підготовленість до міжособистісного спілкування та співпраці.

2. Сім'я є малою групою, і для її нормального функціонування необхідна узгодженість ритмів життя подружжя.

3. Здатність до самовідданості щодо партнера, що включає здатність до відповідної діяльності, заснованій, передусім, на якостях та рисах альтруїзму люблячої людини.

4. Наявність якостей, пов'язаних із проникненням у внутрішній світ людини – емпатійний комплекс.

5. Висока естетична культура почуттів і поведінки особистості.

6. Вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки і поведінки [8, с. 323].

На переконання Є. Зрїтневої, готовність до сімейного життя – це соціально-психологічна освіта в структурі особистості, що інтегрує прийняття цінностей сім'ї як соціального інституту зі спеціальними знаннями і вміннями в галузі психології сімейних відносин, раціонального ведення домашнього господарства, родинної педагогіки, міжособистісного спілкування [3].

Є. Волченкова на основі аналізу питання готовності особистості до сімейного життя визначила її складові: соціально-моральна готовність, психологічна готовність, правова



готовність, репродуктивна готовність, педагогічна готовність, господарсько-побутова готовність, економічна готовність [2, с. 103–104].

У ході аналізу наукової літератури та практики функціонування закладів інтернатного типу Г. Хархан виокремила чотири групи особливостей підготовки дітей-сиріт в умовах закладу інтернатного типу до сімейного життя:

- особливості, що випливають із вікових і психофізіологічних закономірностей розвитку депривованої особистості;
- особливості, що визначаються специфікою інтернатного закладу;
- особливості, зумовлені специфікою виховного процесу в школі-інтернаті;
- особливості, зумовлені сучасною соціально-економічною, політичною, соціокультурною ситуацією в Україні.

Найбільш важливими з них є: деприваційна ретардація, почуття «Ми», вплив на дітей-сиріт різних видів депривації (психічної, сенсорної, рухової, соціальної, емоційної, материнської); наявність обслуговуючого персоналу, відсутність власних заощаджень та досвіду розпоряджатися грошима; недостатність психолого-педагогічної роботи, спрямованої на виховання необхідних якостей сім'янина, уявлень про сім'ю, сімейні ролі в дітей-сиріт; відсутність адекватних зразків ідентифікації в межах своєї статі, переважна більшість жінок у педагогічному колективі та ін. [10, с. 10].

На думку дослідниці, результатом підготовки дітей-сиріт в умовах закладу інтернатного типу до сімейного життя є їх готовність до майбутнього сімейного життя (певний рівень знань та умінь, які дозволяють реалізовувати основні функції в сім'ї, а також рівень розвитку якостей, що забезпечують виконання подружніх та батьківських ролей) [10, с. 10–11].

Таким чином, спираючись на вищезазначені думки, поняття «готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя» характеризуємо як цілеспрямований процес формування особистості майбутнього сім'янина, який включає в себе систему соціально-психологічних установок, що дає можливість визначати емоційно-позитивне ставлення до сімейного способу життя задля виконання подружніх та батьківських ролей.

Узагальнюючи результати дослідження, ми вважаємо доцільним зазначити, що готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя є соціально контрольованим і педагогічно організованим процесом, який інтегрує зусилля адміністрації закладів інтернатного типу, вихователів та самих дітей, який направлений на формування особистості майбутнього сім'янина.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу підтверджено, що важливим завданням закладів інтернатного типу є підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї. Слід зазначити, що така підготовка можлива, якщо адаптувати теоретичні та методичні засади підготовки вихованців до сімейного життя до специфіки виховної роботи в умовах закладів інтернатного типу. На основі теоретичних знань з різних аспектів сімейного життя, практичних побутових знань та умінь, необхідних у майбутньому сімейному житті, при умові виправлення хибних уявлень вихованців про шлюбно-сімейні стосунки, перероблення негативного досвіду батьківсько-дитячих відносин буде відбуватися процес формування образу «Я-сім'янин» у вихованців закладів інтернатного типу.

Подальшої розробки потребує питання визначення структури готовності вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
2. Волченкова Е. В. Готовность личности к семейной жизни: теоретико-методологические подходы / Е. В. Волченкова. // Отраслевая социология. – 2010. – С. 101–104.
3. Зритнева Е. И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Игоревна Зритнева . – Ставрополь, 2000. – 212 с.
4. Кізь О. Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Кізь Ольга Богданівна – Київ, 2003. – 27 с.

5. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т. В. Кравченко. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
6. Лозицька Т. Ю. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Т. Ю. Лозицька – Режим доступу до ресурсу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11ltyupd.pdf>.
7. Максименко С. Д. Психологія в соціологічній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1999. – 216 с.
8. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві : навч.-метод. посібник / [Л. В. Канишевська, Л. В. Кузьменко, С. О. Свириденко та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 336 с.
9. Українознавство : посібник / уклад.: В. Я. Мацюк, В. Г. Пугач. – К. : Зодіак. – ЕКО, 1994. – 399 с.
10. Хархан Г. Д. Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Хархан Галина Дмитрівна – Луганськ, 2011. – 22 с.
11. Шевченко Я. М. Проблеми правового регулювання сімейних відносин / Я. М. Шевченко. – Українське право. – 1998. – С. 121–130.
12. Ярыгина Н. Ю. Мотивационно-смысловая готовность к семейной жизни : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.13 / Ярыгина Наталья Юрьевна – Москва, 2007. – 139 с.

#### References

1. Bryzgalova S. I. (2004) Formirovanie v vuze gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu: teoriya i praktika (*Formation of a teacher's readiness for pedagogical research in the university: theory and practice*). Kaliningrad [in Russian].
2. Volchenkova E. V. (2010) Gotovnost' lichnosti k semejnoy zhizni: teoretiko-metodologicheskie podhody (*The readiness of the individual for family life: theoretical and methodological approaches*) Otrasleyaya sociologiya [in Russian].
3. Zritneva E. I. (2000) Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k braku i semejnoy zhizni (*Formation of high school readiness for marriage and family life*) Candidate's thesis. Stavropol' [in Russian].
4. Kiz O. B. (2003) Formuvannya psikhologichnoi hotovnosti vykhovantsiv internatnykh zakladiv do stvorennia sim'i (*Formation of psychological readiness of boarding school pupils for the creation of a family*) Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kravchenko T. V. (2009) Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaiemodii simi i shkoly: monohrafiia (*Socialization of school-age children in the interaction of family and school: a monograph*) Kyiv. Feniks [in Ukrainian].
6. Lozytska T. Yu. Sutnist hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia media u profesiinii diialnosti (*Essence of readiness of future teachers to use media in professional activity*) Rezhym dostupu : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11ltyupd.pdf>. [in Ukrainian].
7. Makymenko S. D. (1999) Psyholohiia v cotsiolohichnii ta pedahohichnii ppaktytsi: metodolohiia, metody, ppopamy, pposedupy: navchalnyi pocibnyk (*Phenomena in co-educational and pseudo-spiritual practice: mtodvlhgia, mtodi, ppopa, ppozdupu: nvvchalny pobicni*) Kyiv. Naukova dumka [in Ukrainian].
8. Kanishevska L. V., Kuzmenko L. V., Svyrydenko S. O. ... (2013) Pidhotovka uchniv internatnykh zakladiv do zhyttiediialnosti u vidkrytomu suspilstvi : navch.-metod. posibnyk (*Preparation of boarding school students for life in an open society: tutorial manual*) Kirovohrad. Imeks-LTD [in Ukrainian].
9. Matsiuk V. Ya., Puhach V. H. (1994) Ukrainoznavstvo: posibnyk (*Ukrainian studies: manual*) Kyiv. Zodiak. EKO [in Ukrainian].
10. Kharkhan H. D. (2011) Pidhotovka ditei-syrit v umovakh internatnoho zakladu do simeinoho zhyttia (*Preparation of orphans in the conditions of a residential institution for family life*) Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].

11. Shevchenko Ya. M. (1998) Problemy pravovoho rehuliuвання simeinykh vidnosyn (*Problems of legal regulation of family relations*) Ukrainske pravo [in Ukrainian].
12. Yarygina N. Yu. (2007) Motivacionno-smyslovaya gotovnost' k semejnoy zhizni (*Motivational and semantic readiness for family life*) Candidate's thesis. Moskva [in Russian].

**Korinna H. Boarding school residents' readiness to family life as socially-pedagogical problem**

**Introduction.** The problem of boarding school residents' family life readiness is one of the most actual today. The study of this issue is substantiated by a number of reasons, such as: the lack of a systematic and personal approach to the formation of their personality as the future husband or wife; unpreparedness of youth to perform parental responsibilities; the lack of theoretical and methodological development of the contents of the educational process in residential institutions and socio-pedagogical conditions of this process.

**Introduction.** The purpose of the article is to analyze the issue of boarding school residents' family life readiness; the distinguishing of the essence of the concepts of "readiness", "family", "family life readiness" and definition of the essence of the phenomenon "boarding school residents' family life readiness".

**Methods.** In order to solve the problems and achieve the goal of the article we used a complex of theoretical methods: analysis, comparison and synthesis of psychological and educational literature on the readiness of pupils residential care facilities for family life.

**Results.** The article summarizes the theoretical propositions about the nature of the concepts of "readiness", "family", "family life readiness" as an important component of boarding school residents' family life readiness. It has been determined that the concept of "readiness" includes both psychological readiness, which is the basis and stable platform of activity, and practical readiness for the application of all knowledge and skills to family life. The author emphasizes that family life readiness is an integral category, which includes a complex of important factors and aspects.

**Originality.** Based on scientific literature analysis the notion of "readiness", "family", "family life readiness" presents the author's definition of "boarding school residents' family life readiness", which is a purposeful process of identity formation of the future family member, which includes a system of social-psychological installations, makes it possible to determine the emotional and positive attitude to the family lifestyle for the performance of marital and parental roles.

**Conclusion.** Thus, the important task of residential institutions (boarding schools) is to prepare young people for a full-fledged family. It should be noted that such training is possible, if we adapt the theoretical and methodological principles of preparation of pupils to family life to the specifics of educational work in the conditions of residential institutions. Such a process must be socially controlled and pedagogically organized, integrate the efforts of the administration of the institution, the caregiver and the children themselves and should be directed towards the formation of the person of the family man.

However, this issue does not release all aspects of the problem; the prospect of further research is the question of the determining of boarding school residents family life readiness' structure.

*Одержано редакцією 11.09.2018  
Прийнято до публікації 18.09.2018*

**ЛУГІНА Олена Віталіївна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри дошкільної освіти

Черкаського національного університету імені  
Богдана Хмельницького

### **ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті висвітлено особливості сприйняття сім'ї дітьми старшого дошкільного віку; досліджено образ сім'ї в малюнках; схарактеризовано рекомендації для батьків щодо ефективного спілкування з дітьми.

**Ключові слова:** образ сім'ї, сімейне виховання, ефективне спілкування, тест «Кінетичний малюнок сім'ї (ВРХ)», індивідуальність, розвиток.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми полягає у тому, що виховання дитини – справа надзвичайно важлива і складна, що займає окрему галузь нашого життя. Діти – це майбутні громадяни нашої країни, які творитимуть історію всього людства, тому проблема сімейного виховання сьогодні є найголовнішою.

Виховання та психологічний клімат у сім'ї відіграють вирішальну роль у формуванні особистості. Сім'я, в якій народжується дитина, безпосередньо впливає на її переконання і взаємини, а також на подальше набуття нею життєвого досвіду, на фізичний, когнітивний, емоційний і соціальний розвиток. Сім'я є центром розвитку дитини та виступає важливим чинником у формуванні її особистості, а характеристика дитячо-батьківських відносин дозволяє виявити специфіку сімейного виховання.

Порушена нами проблема була предметом часткового обговорення у науковій літературі таких педагогів як А. Болдуїн, О. Бондарчук, Т. Григорчук, Я. Коменський, Н. Кононенко, Б. Кочубей, Е. Личко, Т. Лідз, М. Лісіна, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Т. Поніманська, Ж. Руссо, В. Сатир, М. Стельмахович, В. Сухослинський, К. Ушинський, В. Хільковець, П. Щербань та ін.

**Мета** – охарактеризувати теоретичні основи сімейного виховання та провести експериментальне дослідження щодо формування образу сім'ї у старших дошкільників.

Досягнення поставлених питань передбачає вирішення таких завдань: виокремити основні характеристики поняття «сім'я»; обґрунтувати проблему сімейного виховання шляхом використання психолого-педагогічної літератури; визначити особливості сприйняття сім'ї старшими дошкільниками; провести експериментальне дослідження щодо формування образу сім'ї у старших дошкільників; розробити рекомендації для батьків щодо ефективного спілкування з дітьми.

Методологічною основою дослідження є аналіз, порівняння, синтез, систематизація і узагальнення, анкетування, опитування, спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** Особистість дитини, її самосвідомість і самовідчуття фактично формується у дошкільному дитинстві. Ці процеси визначаються загальним психічним розвитком, формуванням нової системи психічних функцій, де важливе місце посідають мислення та пам'ять дитини. Як наслідок вона не лише орієнтується, і діє в рамках конкретних миттєвих стимулів, але й здатна встановлювати зв'язки між загальними поняттями й уявленнями. Мислення дитини переходить від наочно-дієвого до наочно-образного. Здійснюється перехід до нових типів діяльності – ігровий, образотворчий, конструктивний [1, с. 19].

З розвитком процесу мислення нерозривно пов'язаний розвиток мови. У дошкільному віці функція мови полягає в збагаченні словникового запасу. Дитина може прокоментувати конкретну подію, замислитися, і поміркувати про природу, інших людей, саму себе і своє місце у світі [2, с. 46].

Зростає і роль дорослого протягом всього розвитку дитини. За допомогою сім'ї дитина

знайомиться з навколишнім світом, вперше чує людську мову, опановує предмети і знаряддя своєї діяльності, а надалі їй усвідомлює складну систему людських взаємин. Те, що дитина в дитячі роки здобуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього подальшого життя.

Дитина дошкільного віку схильна об'єднувати явища, не звертаючи уваги на наявність або відсутність реального зв'язку між ними. Вона це робить на основі зовнішньої схожості, присутності аналогічної деталі, збігу в часі. Дитина, наприклад, думає, що дві події, що відбулися одночасно, знаходяться в причинно-наслідкових відносинах.

Дитина мислить конкретними уявленнями, і це особливо яскраво виступає в химерних, на наш погляд, судженнях про те, що дитина не може безпосередньо побачити, відчути. Конкретність дитячого мислення проявляється у сприйнятті таких моральних категорій, як хороший, поганий, які часто мають у кожної дитини індивідуальне значення. Наприклад, для одного хороший – це той, хто не плаче, хто миє руки і чистить зуби перед сном, для іншого – хто слухається маму [6, с. 4 – 6].

Діти не лише пізнають навколишній світ доступними їм інтелектуальними засобами, а й у своєму сприйнятті змінюють світ так, як їм більше хочеться. Прийняття бажаного за дійсне проявляється буквально в усьому житті дошкільника [3, с. 47 – 49].

Дошкільний вік характеризується тісною емоційною залежністю дитини до батьків, особливо до матері у вигляді потреби в любові та повазі. У цьому віці дитина ще не здатна орієнтуватися в тонкощах міжособистісного спілкування, неспроможна розуміти причини конфліктів між батьками, не може, як належне, висловлювати особисті почуття і переживання.

Якщо розглянути сім'ю очима дитини дошкільного віку, то можна, по-перше, зробити висновок про те, що неблагополучної сім'ї у дітей цього віку не буває. Це означає, що якою б не була сім'я та сімейні відносини, вона не має для дитини, тобто її сприйняття, руйнівного впливу. Звичайно, якщо в сім'ї на дитину не звертають уваги, це призводить до порушень і проблем в її розвитку. Проте дитина, навіть страждаючи від фізичних покарань або від відсутності уваги, все одно не усвідомлює, що його родина має негативні характеристики.

Якщо не можна говорити про неблагополучну сім'ю для дитини дошкільного віку, то цілком реально виділити ті характеристики, які для дітей цього віку сприймаються як обов'язково притаманні родині. У першу чергу це наявність спільного простору. Багато дошкільнят у своїх малюнках сім'ї зображують кімнату, в якій живуть з близькі, улюблені речі тощо. Це загальний простір і є провідним для визначення сім'ї дітьми дошкільного віку. Саме тому вони включають в свою сім'ю тих, кого бачать і сприймають в даному приміщенні. У деяких випадках в сім'ю можуть не увійти якісь реальні члени. Наприклад, мама або тато, які пізно приходять, і яких дитина не дуже ототожнює із загальним приміщенням. У цей час можуть увійти сусіди, друзі, гості, які часто приходять тощо. Іноді між окремими членами сім'ї малюються різні об'єкти, які служать ніби ширмою між ними. Так, досить часто можна побачити малюнок, в якому батько сидить, сховавшись за газетою, або біля телевізора, що відокремлює його від решти родини. Мати частіше малюється біля плити, як би поглинає всю її увагу. У дітей старше 5,5-6 років в малюнках виділяються дві різні схеми малювання індивідів різної статевої приналежності. Наприклад, тулуб чоловіка малюється овальної форми, жінки – трикутної або статевої відмінності виражаються іншими засобами. Якщо дитина малює себе так само, як і інші фігури тієї ж статі, то можна говорити про адекватну статеву ідентифікацію. Аналогічні деталі у презентації двох фігур, наприклад, сина і батька, можна інтерпретувати, як прагнення сина бути схожим на батька, ідентифікацію з ним, хороші емоційні контакти [7, с. 16 – 17].

Дівчатка більше, ніж хлопчики, приділяють увагу малюванню особи, зображують більше деталей. Вони зауважують, що їхні матері багато часу приділяють догляду за обличчям, косметичці і самі поступово засвоюють цінності дорослих жінок. Тому концентрація на малюванні особи може вказувати на хорошу статеву ідентифікацію дівчинки.

У малюнках хлопчиків цей момент може бути пов'язаний із заклопотаністю своєю фізичною красою, прагненням компенсувати свої фізичні вади, формуванням стереотипів жіночої поведінки.

Цікаво, що, незважаючи на увагу дошкільнят до діяльності дорослих, дитина не пов'язує членів своєї сім'ї ніякими відносинами. На їхню думку, важливо щось робити в будинку, тоді ти станеш членом сім'ї. До кінця старшого дошкільного віку у дітей з'являється 2 образи сім'ї – один образ нормативної (ідеальної) сім'ї, а інший образ своєї конкретної сім'ї. При цьому образ ідеальної сім'ї виникає на основі художньої літератури, мультфільмів тощо. У той час як образ реальної родини пов'язаний з відчуттями, які дитина отримує в сім'ї. Образ сім'ї у дітей дошкільного віку –

це симбіоз своїх уявлень про нормальну сім'ю і отриманих з власного досвіду знань і відчуттів про власну родину. При цьому ні в ранньому дошкільному віці, ні в старшому дошкільному віці дитина не використовує образ нормальної сім'ї для оцінки своїх сімейних відносин [10, с. 24 – 25].

Таким чином, з перших днів життя дитини починає формуватися образ сім'ї. Умови, уклад життя в сім'ї, де виховується дитина, закладають фундамент на розвиток очікувань своєї власної майбутньої родини.

Необхідно виховувати у дитини любов до її сім'ї, до рідних і близьких. Всі люди різні, і сім'ї теж бувають великі та маленькі, кожна сім'я унікальна та чудова по-своєму, відносини в родині теж можуть будуватися по-різному. Дуже важливо прийняти, полюбити свою сім'ю, своїх родичів, знати їх, виявляти до них терпіння, турботу та повагу. Увага при цьому акцентується на тому, що дитина може зробити для своїх батьків, бабусь і дідусів, братів і сестер, чим вона може їм допомогти, в яких справах і вчинках виражається її любов, включаючи й емоційну чуйність на стан близьких.

Сім'я – це весь світ для маленької дитини. Тому, організовуючи дослідження щодо формування образу сім'ї у старших дошкільників, ми, в першу чергу, поставили наступні питання: Яким бачить себе дитина в батьківському домі? Якими вона сприймає маму, тата та стосунки між ними? Як краще пізнати свого сина чи дочку, подивитися очима дитини на світ дорослих людей? Для того, щоб відповісти на ці питання ми використали методику «Малюнок сім'ї».

Малюнок сім'ї – одна з найпопулярніших методик, яку використовують психологи в роботі з дітьми, починаючи з молодшого дошкільного віку. Ця методика спрямована на виявлення емоційних проблем і труднощів стосунків у сім'ї. У малюнку діти висловлюють те, що їм важко буває висловити словами. Серед дослідників немає єдиної думки, хто і коли запропонував використовувати малюнок сім'ї в психодіагностичних цілях. Починаючи з 30-х років минулого сторіччя цю методику розробляли й американські, й європейські, і вітчизняні вчені. Розвиток методики відбувався за двома напрямками: зміна інструкції до завдання та розширення діапазону інтерпретованих параметрів малюнка (В. Хьюлс, Л. Корман). Дитину просять або намалювати свою сім'ю (В. Хьюлс), або намалювати всіх членів своєї сім'ї, (методика Кінетичний малюнок сім'ї Р. Бернса) [9, с. 25 – 26]. Використовуючи тест ВРХ, необхідно мати на увазі, що кожен малюнок є творчою діяльністю, не тільки відображає сприйняття сім'ї, а й дозволяє дитині аналізувати, переосмислювати сімейні стосунки. Тому малюнок сім'ї не тільки розкриває сьогодення і минуле, але також спрямований на майбутнє: при малюванні дитина інтерпретує ситуацію, по-своєму вирішує проблему сімейних відносин.

Деякі варіанти методики передбачають бесіду про персонажів після малювання. Іноді завдання дається і дитині, і дорослим. І тоді з'являється можливість порівняти точки зору на сімейні відносини батька, матері та дітей.

Для реалізації завдання виявлення уявлень про свою сім'ю ми провели тест Кінетичний малюнок сім'ї (ВРХ) Р. Бернса, С. Кауфмана.

Тест ВРХ складається з 2 частин: малювання своєї сім'ї та бесіди після малювання. Для виконання тесту дитині дається стандартний аркуш паперу для малювання, олівець і гумка.

У дослідженні брало участь 17 дітей.

Метою експерименту було визначення рівня уявлень дітей старшого дошкільного віку про сім'ю.

Завдання експерименту: а). провести діагностику рівня уявлень образу сім'ї в малюнках старших дошкільників.

Інструкція: намалювати свою сім'ю так, щоб кожен займався якоюсь справою.

На всі запитання необхідно відповідати без будь-яких вказівок, наприклад: можеш малювати як хочеш. Під час малювання необхідно записувати усі спонтанні висловлювання дитини, відзначати його міміку, жести, а також фіксувати послідовність малювання.

Після того, як малюнок був закінчений, з дитиною проводилася індивідуальна бесіда за наступною схемою: Хто намальований на малюнку? Де це відбувається? Що робить кожен член сім'ї? Чи весело або нудно членам сім'ї? Чому?

Окрім питань дитині пропонувалося вирішити декілька ситуацій для виявлення позитивних і негативних стосунків у сім'ї: Уяви собі, що ти маєш два квитки в цирк. Кого б ти покликав піти з собою? Уяви, що вся твоя сім'я йде в гості, але один з вас захворів і повинен залишитися вдома.

Хто він? Ти будеш з конструктора будинок, і в тебе погано виходить. Кого ти покличеш на допомогу? Уяви собі, що ти потрапив на безлюдний острів? З ким би ти хотів там жити? Ти отримав у подарунок цікаве лото. Вся родина сіла грати, але вас на одну людину більше, ніж треба. Хто не буде грати? [8, с. 33 – 34]

Аналіз структури малюнка: 1) Порівняння складу намальованої сім'ї з реальною: а) якщо сім'я намальована в повному складі – це ознака емоційного благополуччя сім'ї; б) якщо на малюнку зображений не повний склад сім'ї, це може означати незадоволення сімейною ситуацією, наявність емоційних контактів у сім'ї і навіть агресію; в) випадок, коли на малюнку взагалі немає людей або коли зображуються люди не пов'язані з сім'єю може свідчити про: певні травматичні переживання з приводу сім'ї; про почуття непотрібності, покинутості (наприклад, діти з інтернату); про аутизм; про високий рівень тривожності, пов'язаний з почуттям небезпеки; а також, відсутність контакту між психологом і дитиною.

2) Випадки зменшення складу сім'ї на малюнку можна пояснити тим, що дитина не малювала тих, хто для нього найменше емоційно привабливий або тих, з ким у нього існують конфлікти в сім'ї. На питання, чому вона їх не намалювала, дитина дає відповідь захисного характеру: «не вистачило місця», «боюся, це погано вийде» та ін. Замість них дитина іноді малює тварин або птахів.

3) Якщо дитина не малює себе або малює тільки себе, це означає відсутність почуття спільності з сім'єю. Варіант, коли дитина малює тільки себе пояснюється додатково в залежності від того, як вона це робить: якщо вона прикрашає образ на малюнку великою кількістю деталей, аксесуарів, квітів тощо, а також робить зображення дуже великим, то це може свідчити про наявність егоцентричності і, можливо, істероїдних рис характеру; якщо величина малюнка маленька, то це ознака почуття непотрібності, покинутості, іноді – аутичних тенденцій; варіант, коли дитина на малюнку збільшує склад сім'ї може пояснюватися наявністю таких тенденцій, як: незадоволені психологічні потреби в кооперативних рівноправних зв'язках, тобто бажання мати для спілкування дитини того ж віку (брат, сестра); потреба бути в товаристві інших людей; бажання зайняти батьківську позицію по відношенню до інших дітей (тобто на малюнку зображена дитина або яка-небудь тварина, пташка тощо); потреба в людині, здатній задовольнити прагнення до близького емоційного контакту; крім того, іноді це може бути пов'язано з символічним руйнуванням цілісності сім'ї, помста батькам внаслідок відчуття самотності, непотрібності [4].

Розташування членів сім'ї, особливості їх взаємодії. 1. Сім'я намальована в повному складі, зі з'єднаними між собою руками, або сім'я зайнята однією справою – все це ознака згуртованості, емоційного благополуччя сім'ї, включеності дитини у цю ситуацію. 2. На низький рівень емоційних зв'язків у родині можуть вказувати такі ознаки як: роз'єднаність членів сім'ї на малюнку; велика відстань між ними; розміщення між ними різних предметів або стіни, наприклад, батько – газета, мати – плита або прасувальна дошка. Особливо неприємні персонажі розміщуються в рамку або малюються віддалено від інших. Якщо дитина намалювала себе в стороні від інших, це свідчить про почуття відчуженості. 3. Якщо члени сім'ї залучені в яку-небудь змагальну гру, наприклад, гру в м'яч – це означає, що дитина визнає існування зв'язку, взаємного інтересу між ними, а також наявності суперництва за вплив у сім'ї.

У системі кількісної оцінки ВРХ враховуються формальні та змістовні аспекти малюнка. Формальними особливостями малюнка вважається якість ліній малюнка, положення об'єктів на малюнку на папері, стирання малюнка або його окремих частин, затушовування окремих частин малюнка. Змістовними характеристиками малюнка є зображуваність діяльності членів сім'ї, представлених на малюнку, їх взаємодію та розташування, а також ставлення речей і людей на малюнку.

Аналіз малюнка групи включає в себе послідовність малювання, просторове розташування, склад, особливості фігур, використання кольору.

Характеристика рівнів уявлень у дітей старшого дошкільного віку образу сім'ї. Низький рівень уявлень у тих дітей, які завдання не виконали, тобто намалювали малюнки на абстрактні теми. Це означає, що вони не розуміють значення слова сім'я і їхні уподобання з родиною не пов'язані. Недостатній інтерес до почуттів, діяльності членів сім'ї.

Середній рівень уявлень у тих дітей, на чіх малюнках присутні не всі члени сім'ї, а це означає, що дитина завдання виконала не повністю. Дитина малює себе сумною, далеко від батьків, наявність штригування деталей, відсутність деяких частин тіла.

Якщо дитина зобразила свою сім'ю у повному складі, тобто намалювала всіх членів сім'ї, у неї високий рівень, оскільки вона зрозуміла завдання намалювати свою сім'ю, а також можна зробити висновок, що вона усвідомлює з кого складається її сім'я. Виявляє інтерес до почуттів, діяльності членів сім'ї.

Заключний етап. На основі малюнків ми визначили рівень уявлень образу сім'ї старшими дошкільниками. Дітям дуже сподобалося малювати. Дехто з дітей не дуже хотіли малювати, говорили, що не вміють. Хлопці активно включалися в бесіду, яка проводилася після малювання. Розповідали: «Хто де намальований?», «Де відбуваються події?», «Чим члени сім'ї займаються?». В основному всі діти уявляють сім'ю, малюють і називають членів сім'ї. Тест проводився один раз, може дошкільник в цей час був злий на тата чи маму і не намалював. Не можна робити висновки за однією методикою, що у дитини є якісь проблеми в сім'ї, оскільки діти живуть щохвилини переживаннями.

Дуже часто емоційні стосунки з кимось із близьких (недавня сварка, образа) можуть внести свої корективи в малюнок. У цьому випадку малюнок може навіть забути когось. Наприклад, хлопчик не малює батька, який приділяє йому мало уваги і буває грубий. А його відсутність на малюнку пояснює тим, що тато поїхав у відрядження; чи коли дівчинка не намалювала свою молодшу сестричку, пояснивши її відсутність тим, що малятко спить в іншій кімнаті. Дівчинка не може примиритися з тим, що мама через сестру не приділяє їй стільки ж уваги, як раніше. Сміливіше включайте старшого у свої турботи про малюка, нехай він переконається, що ваша любов не розділилася, а посилилася. Мають місце і зворотні ситуації, коли дитина зображує на малюнку реально не існуючих членів сім'ї. Одна дівчинка дуже здивувала своїх батьків, коли намалювала поруч із собою малюка. Подібні корективи до складу сім'ї вносять діти, незадоволені своїм емоційним станом. Їм потрібно більше доброзичливої уваги від дорослих та ігор на рівних, а краще – розваг в компанії однолітків [4].

Результати дослідження образу сім'ї в малюнках дітей старшого дошкільного віку показали, що з 17 дошкільнят до високого рівня уявлень образу сім'ї можна віднести 6 дітей, що становить 27%. До середнього рівня – 10 дітей, що становить 67%. До низького рівня – 1 дитина, що становить 6%.

Для батьків ми розробили рекомендації щодо покращення спілкування з дітьми. Вони спрямовані на краще розуміння своєї дитини, її індивідуальності, її особливостей та вміння з нею спілкуватися.

У першу чергу, ми радимо звернути увагу на розвиток вміння спілкуватися з дітьми. На нашу думку, вміння спілкуватися з дітьми полягає у зміні поведінки дорослого та його ставлення до дитини; зміні психологічного мікроклімату в родині; організації режиму дня та місця для занять; спеціальній поведінковій програмі. Розглянемо детальніше наведені вище вміння.

Зміна поведінки дорослого та його ставлення до дитини: будуйте взаємини з дитиною на взаєморозумінні та довірі; контролюйте поведінку дитини, не нав'язуючи їй жорстких правил; уникайте, з одного боку, надмірної м'якості, а з іншого – завищених вимог до дитини; не давайте дитині категоричних вказівок, уникайте слів «немає» і «не можна»; будьте терпимі та уважні до своєї дитини.

Зміна психологічного мікроклімату в родині: приділяйте дитині достатньо уваги; проводьте дозвілля всією сім'єю; не допускайте сварок в присутності дитини.

Організація режиму дня та місця для занять: встановіть постійний розпорядок дня для дитини та всіх членів сім'ї; знизуйте вплив відволікаючих чинників під час виконання дитиною завдання.

Спеціальна поведінкова програма: не вдаватися до фізичного покарання. Якщо є необхідність удатися до покарання, то доцільно використовувати сидіння в певному місці після здійснення вчинку; частіше хваліть дитини; поступово розширюйте обов'язки, попередньо обговоривши їх з дитиною; не дозволяйте відкладати виконання завдання на інший час; не давайте дитині доручень, що не відповідають її рівню розвитку, віку та здібностям; допомагайте дитині приступити до виконання завдання, оскільки це найважчий етап.

Батькам необхідно знати, що потрібно дати зрозуміти дитині, що вони її приймають такою, якою вона є. Батьки повинні намагатися вживати такі вирази: «Ти чудова дитина», «Ми любимо, розуміємо, поважаємо тебе», «Ми підтримуємо тебе», «Ти молодець», «У тебе все вийде», «Яке щастя, що ти у нас є» тощо.



Необхідно пам'ятати, що кожне слово, міміка, жести, інтонація, гучність голосу несуть дитині повідомлення про її важливість та значущість. Потрібно впливати на підвищення самооцінки дитини наступними фразами: «Я радію твоїм успіхам», «Я вірю в тебе», «Ти дуже багато чого можеш» тощо.

Коли у родині з'являється друга дитина, може виникнути проблема «дитячих ревнощів». Через період дитячих ревнощів проходять практично всі сім'ї. Батькам необхідно заздалегідь підготувати старшу дитину до появи у неї брата або сестри, а після народження малюка всіляко заохочувати до будь-якої допомоги з її боку по господарству або в догляді за молодшою дитиною. Батьки повинні докласти всіх зусиль, щоб старша дитина не відчувала себе обділеною увагою дорослих, щоб вона постійно відчувала батьківську любов, турботу, ласку, підтримку, повагу тощо.

Варто пам'ятати, що у житті кожної дитини величезне місце займають ігри та іграшки. Гра допомагає їй пізнавати навколишній світ, вчить спілкуванню, розвиває мову, рухи, почуття кольору й форми. Дітям необхідні спільні ігри з дорослими. Дошкільники дуже люблять грати з бабусями й дідусями. Це відбувається не тільки тому, що вони не такі суворі, як мама й тато, але й тому, що люди старшого віку звичайно самі одержують велике задоволення від ігор з дітьми, що створює загальний ігровий настрій і сприяє кращому взаєморозумінню. Граючи з дитиною, батьки краще розуміють її, встановлюють близькі, довірливі стосунки, найчастіше легше долають конфлікти й напруженість. Батьки повинні знати, що гра не виникає сама по собі, необхідно навчати її, керувати її розвитком, що вимагає від дорослого певного такту. Завдання дорослого – викликати в маляти інтерес до гри. Батьки повинні бути рівноправними учасниками гри, показувати різні способи ігрових дій, вони можуть увімкнутися у вже почату дитиною гру, спонукаючи її придумувати нові сюжетні ходи. Не можна перетворювати керівництво грою в нав'язування готових сцен та у директивні вказівки. У дитини повинна бути свобода вибору, – чим зайнятися, у що пограти. Батькам не потрібно нав'язувати ті заняття, які вони обрали самі. Необхідно поважати вибір своєї дитини, не дратуватися й не докоряти її за те, що вона грає «не так, як всі», адже кожна дитина індивідуальність і бачить світ по-своєму. Завдання батьків – стати активним учасником цього процесу, а також бути ключовою фігурою у дитячій грі [5].

Виявляти своє ставлення до поведінки дитини потрібно без зайвих пояснень і моралей. Потрібно обирати правильне, своєчасне звернення до дитини, наприклад: Єгор, Єгорчик, син, синку; сконцентруйте на ньому всю увагу. Давайте йому час для висловлювання, не квапте його та не підкреслюйте своїм зовнішнім виглядом, що це вже вам нецікаво.

Необхідно проявляти повну зацікавленість до дитини в процесі спілкування. Підкріплювати це кивком, вигуками. Слухати її уважно, не відволікатися.

Найголовнішою порадою, на наш погляд є те, що потрібно просто любити свою дитину, щодня показуючи їй наскільки вона важлива для вас, для всієї сім'ї. Цим самим ви зростите не просто достойного громадянина держави, а чудову людину, справжню та неповторну індивідуальність; і, в майбутньому, ваша дитина це саме зробить вже у своїй сім'ї.

**Висновки.** Дошкільний вік характеризується тісною емоційною залежністю дитини до батьків, особливо до матері у вигляді потреби в любові та повазі. У цьому віці дитина ще не здатна орієнтуватися в тонкощах міжособистісного спілкування, неспроможна розуміти причини конфліктів між батьками, не може як належне висловлювати особисті почуття і переживання.

Образ сім'ї у дітей дошкільного віку – це симбіоз своїх уявлень про нормативну сім'ю і отриманих з власного досвіду знань і відчуттів про власну родину. При цьому ні в ранньому дошкільному віці, ні в старшому дошкільному віці дитина не використовує образ нормативної сім'ї для оцінки своїх сімейних відносин. Таким чином, з перших днів життя дитини починає формуватися образ сім'ї. Умови, устрій життя в сім'ї, де виховується дитина, закладають фундамент на розвиток очікувань своєї власної майбутньої родини. Розроблені рекомендації для батьків допоможуть у формуванні уявлень про сім'ю у дітей.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Бондарчук О.І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах / О.І.Бондарчук. – К.: АЛД, 2008. – 95 с.
2. Григорчук Т. Веселкове дитинство. Технології виховної роботи з молодшими школярами. / Навчально-методичний посібник / Т. Григорчук, В. Іова, Л. Красномоєць. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 116 с.

3. Кононенко Н. Сім'я як осередок формування культури поведінки / Н. Кононенко // Рідна школа. – 2005. – №7. – С. 32-34.
4. Народна мудрість: функції сім'ї – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://about-ukraine.com/index.php?text=64>
5. Павленко Л. Сучасні цінності сімейного виховання – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp181/25Pavlenko\\_L.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp181/25Pavlenko_L.pdf)
6. Поніманська Т. І. Дитина і соціум / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2004. – № 8. – С. 4 – 6.
7. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаєностосунків у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. І. Скрипник. – Умань, 2011. – 20 с.
8. Скютіна В. Традиції формування гуманних якостей дітей у практиці родинного виховання / В. Скютіна, Т. Ткаченко // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 33-34.
9. Хільковець В. Вплив батьків на формування характеру дитини або чому яблуко від яблуні недалеко падає / В. Хільковець / Педагогічний вісник. – 2003. – № 2. – С. 25-26.
10. Щербань П. М. Пам'ятай ім'я своє: Заповіді сімейної педагогіки: навч. посіб. / П. М. Щербань. – К.: Вища шк., 2006. – 191 с.

### References

1. Bondarchuk, O. (2008). *Family as the center of socialization of the child. Problems of social protection of children in market conditions*. K.: ALD (in Ukr.).
2. Grigorchuk, T. (2005). *Rainbow childhood. Technologies of educational work with junior schoolchildren*. Educational Manual. V. Yov, L. Krasnomovets. - Kamyanets-Podilsky: Abetka (in Ukr.).
3. Kononenko, N. (2005). Family as a center for the formation of a culture of behavior. *Native school*. №7. - P. 32-34 (in Ukr.).
4. National wisdom: family functions. Retrieved from <http://about-ukraine.com/index.php?text=64> (in Ukr.).
5. Pavlenko, L. Modern values of family education. Retrieved from [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp181/25Pavlenko\\_L.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp181/25Pavlenko_L.pdf) (in Ukr.).
4. Ponimanska, T. (2004). The child and society. *Preschool education*. No. 8. - P. 4 – 6 (in Ukr.).
7. Skrypnyk, N. (2011). Education of tolerant relationships among children of senior preschool age: author's abstract. Degree Candidate pedagogical Sciences: special 13.00.07 "Theory and Methodology of Education" (in Ukr.).
8. Skutina, V. (2002). Traditions of formation of humane qualities of children in the practice of family education. *Native school*. No. 7. - P. 33-34.
5. Khilkovets, V. (2003). Influence of parents on the formation of the nature of the child or why the apple from the apple is not far away. *Pedagogical Bulletin*. No. 2. - P. 25-26 (in Ukr.).
6. Shcherban, P. (2006). *Remember your name: Commandments of family pedagogy*. K.: Higher School (in Ukr.).

### **Lugina O. The idea formation of a family in children of the senior preeschool age**

**Introduction.** The process of formation and development of the individual begins with the birth of the child. Therefore, the great importance of the family, which is simultaneously an environment for the child, the first educator, serves as a reproduction of the population, the transfer of spiritual wealth, cultural traditions of the people and families. The family in many respects predicts what will become a person in the future. It is the family that laid the foundation for the development of the inclinations, abilities of the child, the formation of its moral qualities, health, etc. It is through the family that the child mediates the norms of human relationships,

assimilates moral relations. The social role of the family is conditioned by the need for physical and spiritual reproduction of the population. Being one of the most important elements of society, largely dependent on processes and trends in it, the family is a relatively autonomous social institution that determines its social stability and security.

**Purpose.** The purpose of the research is to analyze the peculiarities of perception of the family by children of the senior preschool age; to determine the role of parents in this process.

**Methods.** In the research theoretical and empirical methods are used.

**Results.** From the first days of the life child begins to form a family image. The conditions, way of life in the family where the child is raised, lay the foundation for the development of the expectations of their own future family.

The image of the family in preschool children, being a species component of the phenomenon of the image of the world, is characterized by the presence of nuclear and surface levels, which are specified in the categories that are reflected in the form of the child's representations (about the family, its members, their family roles, interests, occupations, traditions, family history, etc.) and in the form of emotional relationships, assessments and motivations for the creation of their own family in the future. Prognosis of the family image is the most important characteristic of the unformed image of the family, the support on which allows the task of raising the future of the family man at the level of pre-school childhood.

**Conclusion.** It is necessary to raise the child's love for the family and relatives. All people are different, and families are also big and small, each family is unique and wonderful in its own way, family relationships can also be built in different ways. It is very important to love your family, your relatives, know them, show patience, care and respect to them. Attention is paid to the fact that a child can do for his parents, grandparents, brothers and sisters, how can he or she help them, in which affairs and deeds his or her love is expressed, including emotional sensitivity to the condition of relatives.

*Одержано редакцією 02.09.2018  
Прийнято до публікації 10.09.2018*

**ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

**МЕЛЬНИК Андрій Олександрович,**

президент Черкаської обласної федерації Годзю-рю карате Джундокан, президент спортивного клубу «Будокан»

### **РУХОВА АКТИВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі сучасного життя – вихованню здорового способу життя у дітей дошкільного віку. Як відомо рухова активність є невід’ємною складовою здорового способу життя, що визначається й зумовлюється сукупністю рухової діяльності людини в побуті, у процесі навчання, праці, під час дозвілля і відпочинку. У контексті даного питання вагомим є те, що існує значна кількість наукових і методичних праць, у яких проблема формування здорового способу життя розглядається сучасними дослідниками, але не дивлячись на це, питання виховання здорового способу життя у дітей дошкільного віку залишається досить актуальним.*

**Ключові слова:** рухова активність, здоровий спосіб життя, діти дошкільного віку, спортивні розваги, здоров’я

**Постановка проблеми.** Рухова активність є невід’ємною складовою здорового способу життя, що визначається й зумовлюється сукупністю рухової діяльності людини в побуті, у процесі навчання, праці, під час дозвілля і відпочинку. Потреба руху і активності в загально-біологічному плані є основою життя і здоров’я людини.

Рух – це життя, він будує наш організм, зміцнює опорно-руховий апарат, розвиває м’язи, робить фігуру стрункою і красивою. Ще стародавні лікарі та філософи вважали, що без руху і занять фізичною культурою людина не може бути здоровою.

У контексті даного питання вагомим є те, що існує значна кількість наукових і методичних праць, у яких проблема формування здорового способу життя розглядається сучасними дослідниками в окремих аспектах: теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, О. Лаптева, А. Леонтьєва, Ю. Лісіцина, Р. Мотилянської, О. Синякова, В. Язловецького; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях О. Вакуленко, Ю. Гавриленко, Г. Голобородько, О. Коган, С. Кондратюк, В. Кузьменко, С. Лапаєнко, О. Леонтьєва, А. Полулях, С. Свириденко, Д. Солопчука, А. Чаговець; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували О. Артющенко, О. Вацеба, Г. Власюк, Л. Волков, М. Герцик, В. Горашук, Л. Гурман, В. Дробинський, О. Дубогай, О. Жабокрицька, К. Жукотинського, С. Закопайло, М. Зубалій, О. Куц, В. Новосельський, І. Панін, І. Петренко, Р. Раєвський, А. Рибковський, Т. Ротерс, С. Сичов, Є. Столітенко, А. Турчак, Є. Франків, Б. Шиян, П. Щербак та інші.

**Мета статті** – дослідити рухову активність дітей дошкільного віку, як складову здорового способу життя.

**Виклад основного матеріалу.** Дітям дошкільного віку властива особлива вразливість і чутливість до впливу навколишнього середовища. Здорове дитина – це активна, життєрадісна, допитлива, стійка до несприятливих факторів зовнішнього середовища, витривала і сильна, з

високим рівнем фізичного та розумового розвитку. Показники здоров'я дітей визначають стан не тільки медичних, але і педагогічних, соціальних, економічних проблем суспільства. Зберегти здоров'я підростаючого покоління під час освітнього процесу – це завдання держави, від якого залежить майбутнє нації.

Дошкільник все пізнає в діяльності. У реальному предметному середовищі він є і теоретиком, який пізнає світ, і практиком, який цей світ перетворює. Знання з основ здорового способу життя, вміння і навички щодо збереження, підтримки і зміцнення здоров'я, отримані в дошкільному віці, є фундаментом формування основ здорового способу життя. Тому важливою ланкою в роботі закладу дошкільної освіти є валеологічна освіта дітей дошкільного віку. Під час якої ми навчаємо дошкільнят способам зміцнення і збереження свого здоров'я, в процесі якого вони оволодіють системою наукових знань і пізнавальних умінь і навичок, культурою здоров'я особистості [1, с. 207].

Зміцнення здоров'я – одне з провідних напрямків діяльності педагога закладу дошкільної освіти. Найголовніша вимога полягає в тому, щоб не допустити зниження наявного рівня здоров'я дітей, сприяти його підвищенню, шляхом чітко продуманої системи роботи, що включає, фізкультурно-оздоровчі заходи, гігієнічний режим, психологічний клімат, індивідуалізацію всіх режимних моментів.

Робота педагогів сучасного закладу дошкільної освіти спрямована на збереження і зміцнення здоров'я, зниження захворюваності, на формування у вихованців знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, вдосконалення практичних навичок здорового способу життя.

При плануванні фізкультурно-оздоровчої роботи виділяються три блоки.

**I. Спеціально організована діяльність:** ранкова гімнастика, фізкультурні та фізкультурно-пізнавальні заняття, гімнастика пробудження. У ранковій гімнастиці використовуємо традиційні, ритмічні, ігрові, сюжетні вправи. У гімнастику пробудження (після денного сну) включені елементи загартування (повітряні ванни, вмивання), а також і інші оздоровчі процедури: дихальна, пальчикова гімнастика, профілактика і корекція постави та плоскостопості, вправи для очей, самомасаж.

Фізкультурно-пізнавальні заняття – це оригінальна форма роботи, спрямована на передачу педагогом дитині рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей, допитливості, формування уявлень і знань про користь занять фізичними вправами та іграми, самостійності, виховання інтересу до активної рухової діяльності [2, с. 142].

Заняття складається з чотирьох частин:

1. Розповідь вихователя або бесіда з дітьми з обов'язковим використанням художнього слова: казка, оповідання або вірш за темою.
2. Виконання фізичних вправ які зображені на картках за допомогою тварин і дітей.
3. Рухливі ігри.
4. Підсумок. Діти діляться враженнями, висловлюють свою думку про те, що нового дізналися на занятті.

На пізнавальних заняттях діти отримують базові знання з гігієни, валеології, про харчування, режим.

Дихальна гімнастика – один із найважливіших факторів профілактики і лікування різних захворювань. На занятті використовуються кольорові малюнки правильного дихання, картки з дихальними вправами.

**II. Спільна діяльність дорослого і дітей.** Цей блок включає різноманітні активні дії: читання художньої літератури, віршів, казок; загадування загадок, розучування лічилок, прислів'їв; розглядання ілюстрацій про спорт, рухливі ігри.

Ігрова діяльність – головна складова рухової активності дитини. Цілеспрямовано підібрані ігри, естафети, ігрові вправи, ігри з речитативами, імітаційні ігри розвивають дрібну моторику, координацію рухів, покращують якість звукоговоріння. Ігри з навантаженням у вигляді бігових, стрибкових вправ, сприяють підвищенню витривалості. А це є профілактикою серцево-судинних і респіраторних захворювань. Також відводиться місце індивідуальній роботі з дітьми (закріплення основних видів рухів), корекційній роботі (профілактика плоскостопості, формування правильної постави), навчання точечного масажу, правильному диханню. Дуже важливе місце займають індивідуальні та групові ігри з м'ячами. Це розвиває не тільки координацію, спритність, точність, але й увагу, впевненість, наполегливість [3, с. 59].

**III. Вільна самостійна діяльність дітей.** Цей блок передбачає формування самостійної рухової діяльності дошкільнят, забезпечує можливість саморозвитку особистості. Діти освоюють уміння діяти в групі ровесників. Ігрові вправи зі спортивним та нестандартним обладнанням сприяють зміцненню організму дитини, а найважливіше – вони викликають у дітей дошкільного віку інтерес і бажання займатися спортом.

Фізкультурні дозвілля – це одна з найбільш ефективних форм активного відпочинку. Його зміст складають фізичні вправи, які проводяться у формі веселих заходів, веселих розваг.

Систематичне використання в режимі дня оздоровчих та коригуючих вправ сприяє зміцненню організму дитини, попереджає відхилення у фізичному розвитку, розвиває самостійність, активність, вміння піклуватися про своє здоров'я [4, с. 28].

***Складові компоненти рухової діяльності дошкільників***

Суттєвою умовою оптимізації рухового режиму в закладі дошкільної освіти є дозований розподіл організаційних форм і засобів фізичної культури у часі протягом дня та тижня. Певне значення має рухова активність дітей вранці, оскільки малята ще мляві, загальмовані. Рухи в ранкові години мають відповідати певним вимогам: створення у дітей бадьорого емоційного настрою, активізація розумової діяльності, організація спільної діяльності. Необхідно бути уважним до емоційного стану вихованців, прояву їхнього темпераменту, тому в ранкові години краще відмовитися від організації рухових дій, що вимагають від дітей складних дій, розумової напруги. Вранці бажане проведення двох-трьох малорухливих ігор відповідно до пори року, погодних умов, інтересів дітей, їхнього фізіологічного стану.

Є доцільним проведення ранкової гімнастики. У процесі її організації бажано відпрацьовувати лише ті компоненти, які сприяють оптимальному підвищенню рухової активності, впливають на фізичний розвиток організму. Комплекси ранкової гімнастики добирають так, щоб різні види гімнастичних вправ поступово охоплювали всі великі і дрібні м'язи, а напруга в них постійно збільшувалася, переходила від однієї групи м'язів до іншої, створюючи в організмі дитини оптимальні навантаження. Якість ранкової гімнастики певною мірою залежить від дозування основних і загально-розвивальних вправ, скорочення пауз статичного положення і регулювання темпу, в якому виконують рухи [2, с. 144].

Кількість вправ завжди має бути оптимальною для відповідних вікових груп. Безперечно й оздоровча спрямованість майже всіх елементів ранкової гімнастики, зокрема використання вправ на розслаблення і напруження, коригувальної ходьби, дихальних вправ тощо.

Фізкультурні заняття – найефективніша форма оптимізації рухового режиму в закладах дошкільної освіти. Важливими методичними аспектами тут є: наявність оптимального обсягу (залежно від віку) рухів у кожній структурній частині й підпорядкування їх законам фізіологічної діяльності дитини; добір ефективних методів і прийомів навчання та способів організації дітей під час виконання рухів у основній частині заняття; правильний розподіл часу на основні компоненти заняття.

Найоптимальнішим є фізкультурне заняття побудоване за типовим планом.

Вступна частина може бути короткою (2-3 хв), а фізичні навантаження – незначні. А в основній частині завдяки правильній регуляції темпу виконання вправ, добору послідовних вправ для різних м'язових груп різноманітним вихідним положенням фізичні навантаження правильно дозують і переводять від середніх, помірно-максимальних до короткочасних максимальних. У результаті моторна щільність загально-розвивальної частини досягає 25% щільності всього заняття. Дуже важливо ущільнити основну частину заняття, у якій дошкільники навчаються техніці рухів. У доборі рухів належить дотримуватися таких правил: рухи в комплексі повинні формувати певні фізичні якості, впливати на різні м'язові групи; навантаження на м'язи потрібно розподіляти поступово; навантаження мають бути короткочасними – один їх цикл має тривати не більше 2 хв (для старших дітей). Зміст і навантаження заключної частини заняття багато в чому залежить від моторної щільності основної частини і характеру рухливої гри. Якщо її перебіг відбувається в швидкому, інтенсивному темпі, тривалість останньої частини подовжується. Окрім малорухливої гри, у такому разі організують спокійну ходьбу. Вагомим показником заключної частини вважають заспокоєння дихальної і серцево-судинної системи через 3-5 хв після закінчення заняття [3, с. 58].

Важливий оздоровлюючий ефект закладений у правильному доборі виду фізкультурних

занять на свіжому повітрі. Збереженню високої працездатності дітей протягом занять сприяє правильному поєднанню фізичного навантаження й активного відпочинку. Тому рухливі вправи добирають так, щоб вправи високої ефективності (біг, стрибки) чергувалися з вправами низької та середньої інтенсивності (ходьба, лазіння, метання тощо). Для підтримки працездатності дітей у подальшій активізації діяльності можливе використання і проведення фізкультурних хвилинок на заняттях пов'язаних з напруженою інтелектуальною діяльністю, і фізкультурних пауз між ними.

На заняттях малювання, ліплення, аплікації, конструювання можна використовувати пальчикові ігри.

Прогулянка – найбільш сприятливий час для проведення різноманітних фізичних вправ та рухливих ігор. Форми фізичного виховання добирають з урахуванням пори року та погодних умов; раціонального використання обладнання та фізкультурного інвентарю на майданчику; активізації самостійності дітей, створення у них позитивних емоцій, стимулювання індивідуальних можливостей кожної дитини. Зі старшими дітьми потрібно частіше проводити ігри спортивного характеру та естафети. Намагаючись збагатити прогулянки рухливими іграми, фізичними вправами та трудовими діями, треба пам'ятати, що фізичні навантаження на дітей наприкінці прогулянки потрібно знижувати. Тому, незалежно від змісту прогулянки, за 10-15 хв до її закінчення рухливість дітей обмежують. Цим забезпечують спокійний перехід їх до обіду та денного сну [5, с. 108].

Організація рухової діяльності дітей у другій половині дня теж має бути оптимальною. Гімнастика пробудження налаштовує малюків на подальше активне проведення дня. Ігрову та трудову діяльність дітей насичують цікавими іграми. Самостійна рухова активність займає у малюків половину часу від їх загальної діяльності протягом перебування у дитячому садку. Крім того, з усіх форм рухової діяльності вона менш за все втомлює дітей. А головне, що самостійна рухова активність дітей у вільний від занять час і на прогулянках задовольняє природну потребу малюків у рухах. Таким чином, вивчення динаміки обсягу локомоцій у дошкільників протягом календарного року дозволяє зробити висновки про те, що рухова активність дітей залежить в основному від ефективності системи фізичного виховання в закладі дошкільної освіти та сім'ї, а також кліматичних умов. Унаслідок впливу цих факторів у дошкільних закладах має місце різний рівень рухової активності дітей. Слід вважати, що рухова активність дітей дошкільного віку визначається не стільки біологічною потребою скільки цілеспрямованим педагогічним впливом на дітей, який здійснюється у даному напрямку. Потреба дитини у руховій діяльності може бути придушена або навпаки – стимулюватися створеним руховим режимом у дитячому садку [6, с. 72].

Система знань і умінь, які дитина старшого дошкільного віку отримує в процесі своєї діяльності, розкрита в освітній програмі «Дитина» в розділі «Здоров'я та фізичний розвиток», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі». Вони забезпечують реалізацію таких напрямків освітнього процесу, як виховання у дітей свідомості того, що людина – частина природи і суспільства; становлення гармонійних відносин дітей з живою та неживою природою; виховання навичок особистої гігієни; загартовування дитини і підвищення її рухової активності; профілактика і усунення шкідливих звичок [7].

Самостійна рухова діяльність як форма активізації рухового режиму проводиться з дітьми щодня під час ранкового прийому, денної та вечірньої прогулянок тощо. Вона може розгортатися як у приміщенні, так і на майданчику. Під час самостійної рухової діяльності дітей педагоги мають передбачити застосування прийомів, які б сприяли її розгортанню, надавали їй організаційної стрункості й змістовності (наприклад: допомогти дітям з'ясувати задум діяльності, вибрати вправи чи ігри, потрібний інвентар, підготувати місце для самостійних рухів тощо). Щоб забезпечити оптимальні фізичні навантаження, важливо чергувати самостійні рухові дії дітей за видом чи способом руху, ступенем навантажень та активні рухи з короткочасним відпочинком [8].

Індивідуальна робота з фізичного виховання проводиться у вільний час, відведений для самостійної діяльності дітей, індивідуально або за підгрупами по двоє-четверо дітей. Враховуючи стан здоров'я, фізичний розвиток, підготовленість та інтереси дітей, педагог визначає мету індивідуальної роботи, добірку потрібного обладнання та інвентарю.

**Висновки.** Звичка до здорового способу життя – це головна, основна, важлива звичка; вона акумулює в собі результат використання наявних аспектів фізичного виховання дітей дошкільного віку з метою вирішення оздоровчих, освітніх і виховних завдань. Тому заклад дошкільної освіти і сім'я покликані закласти основи здорового способу життя в дитині дошкільного віку, використовуючи різні форми роботи.

Діти повинні, як можна раніше зрозуміти цінність здоров'я, усвідомити його, як цінність життя, спонукати дитину самостійно і активно формувати, зберігати і примножувати своє здоров'я.

### Список використаної літератури та джерел

1. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник / Тамара Поніманська. – 3-тє вид., випр. – К.: «Академвидав», 2015. – 448 с.
2. Васьков Ю. В. Сучасні педагогічні інновації на уроках фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах Слобожанський науково-спортивний вісник: науково – теоретичний журнал. 2010. № 3. С. 142 – 145.
3. Єрмолова В. М. Навчаємо граючись: методичний посібник, для вчителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів / В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова, В. В. Дерев'янка. – Київ : Літера ЛТД, 2012. – 208 с.
4. Черненко В. Шлях до здоров'я. / В. Черненко. – Сміла : Блискавиця, 2010. – 96 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. / Д. Б. Эльконин – М., 1978. – 320 с.
6. Неділько В. П. Стан фізичного здоров'я дітей дошкільного віку та шляхи його підвищення, Перинатология и педиатрия. 2009, № 2, С. 72 – 74.
7. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька та ін. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 492 с.
8. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник : А. М. Богущ, ; Богущ А.М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та інші. // Вихователь-методист дошкільного закладу : спецвипуск. – 2012. – С. 4-30.
9. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или развивающие игры / Б.Б. Никитин. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

### References

1. Ponimanska T. I. *Preschool Pedagogy: Textbook for Students of Higher Educational Institutions*, Kyiv : Akademvydav 2015. 456 p.
2. Vaskov Y. V. *Modern pedagogical innovations at the lessons of physical culture in general educational institutions. Slobozhanskyi naukovо-sportyvnyi visnyk: naukovо – teoretychnyi zhurnal (Slobozhans'kyi scientific and sports journal: scientific and theoretical journal)*. 2010. № 3. P. 142 – 145.
3. Yermolova V. M. *We teach playing: a methodical manual for teachers of physical education of secondary schools - Kyiv: Litera LTD, 2012. - 208 p.*
4. Chernenko V. *The path to health. Smila : Blyskavytsia, 2010. 96 p.*
5. Elkonin D. B. *Psychology of the game. – M., 1978. – 320 p.*
6. Nedilko V. P. *The state of physical health of children of preschool age and ways of its increase. Perynatolohyia y pedyatryia (Perinatology and pediatrics.)*. 2009, № 2, P. 72 – 74.
7. Bielienska H. V. *Child: A program for upbringing and learning children from two to seven years old. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2017. – 492 p.*
8. *Basic component of preschool education (new edition) / Scientific supervisor: A. M. Bogush; Bogush A. M., Belenkha G. V., Boginich A. L., Gavrish N. V. and others. // The teacher-methodist of a preschool institution: special issue. - 2012. - P. 4-30.*
9. Nikitin B. P. *The steps of the creative work, or educational games – M. : Prosvshhenye, 1991. – 160 p.*

### **Lyakhovets O., Melnyk A. Driving activity of preschool children as the basis of a healthy lifestyle**

**Introduction.** The article is devoted to the actual problem of modern life - the education of a healthy lifestyle in preschool children. As you know, motor activity is an integral part of a healthy lifestyle, which is determined and determined by the totality of motor activity of a person in everyday life, in the process of learning, work, during leisure and rest.

**Purpose.** In the context of this issue, it is important that there is a significant amount of scientific



and methodological work in which the problem of healthy lifestyle is considered by modern researchers, but despite this, the issue of upbringing a healthy lifestyle in preschool children remains very relevant.

**Results.** Strengthening health - one of the leading areas of activity of the teacher of the institution of preschool education. The most important requirement is to prevent a decrease in the existing level of health of children, to promote its increase, through a well-thought out system of work, including physical education, sanitary measures, hygienic regime, psychological climate, individualization of all rest periods.

The work of teachers of a modern institution of preschool education is aimed at preserving and strengthening health, reducing the incidence of diseases, forming pupils knowledge about health and healthy lifestyles, improving the practical skills of a healthy lifestyle.

Physical education classes are an original form of work aimed at transferring motor skills and abilities by a pedagogue to a child, development of physical qualities, curiosity, formation of representations and knowledge about the benefits of exercises and games, independence, education of interest in active motor activity.

**Conclusion.** Sports holidays and entertainment are one of the most effective forms of active recreation. His meaning is physical exercise, which takes place in the form of fun activities, fun activities. Systematic use in the regimen of the day of improving and corrective exercises helps to strengthen the child's body, prevents deviations in physical development, develops autonomy, activity, ability to care for their health.

*Одержано редакцією 05.09.2018  
Прийнято до публікації 16.09.2018*

**МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна,**

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса

## **НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ КРАЇН БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ**

*У статті розкривається науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів країн близького зарубіжжя. Здійснений аналіз професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах дав змогу виокремити пріоритетні напрями: розроблення національної стратегії, що має бути спрямована на підвищення престижу педагогічної діяльності; розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність; усвідомлення значущості навчання впродовж усього життя й неперервного професійного розвитку; упровадження неформального та інформального навчання для професійного розвитку педагога.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, неперервність, професійні обов'язки, самооцінювання, підвищення кваліфікації.

**Постановка проблеми.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проголошує посилення кадрового потенціалу системи освіти, розвиток людини відповідно до її індивідуальних здібностей і потреб на основі навчання впродовж усього життя, виховання педагогічних кадрів на засадах власного неперервного професійного і творчого зростання, стимулювання високоякісної педагогічної праці на підставі об'єктивного її оцінювання згідно з вимогами освітньо-професійних програм [12]. Варто зазначити, що науковцями України активно вивчається зарубіжний досвід професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти.

**Мета статті** – розкрити досвід професійного розвитку вчителів країн близького зарубіжжя.

**Виклад основного матеріалу.** У зарубіжній практиці накопичено значний досвід із питання, яке нами досліджується. У провідних документах міжнародних освітніх організацій зазначається, що професійний розвиток вважається професійним обов'язком для вчителів у багатьох європейських країнах і регіонах. Не винятком є в цьому плані *Греція*. Хоча слід підкреслити, що неперервний професійний розвиток є певним зобов'язанням для новопризначених учителів [21, с. 2].

Н. Постригач [13, с. 49] у своєму дослідженні визначає, що індукція (уведення вчителя на посаду) знаходиться у відомстві регіональних центрів післядипломної підготовки. Вона складається з трьох етапів, загальною тривалістю 100 год., включно з дидактичними методиками, управлінням освітою й організацією, навчальними практиками, методами оцінювання (60 год.), практичним навчанням (30 год.), оцінюванням і плануванням (10 год.).

У Греції вчителі-наставники, часто за співпраці з директором школи та іншими старшими вчителями, мають відповідати за забезпечення індукції новопризначеного вчителя. Зокрема, оскільки програми індукції вчителя є обов'язковими, учителі-наставники отримують допоміжну зарплатню [17; 18]. У Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання й після двох років роботи на посаді, зазвичай, отримують статус постійного (післядипломного) учителя.

Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідує початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання тривають за керівництва і відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти, так званих РЕК, і вони, зазвичай, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні й адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти;

методика викладання у класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими вчителями), розв'язання проблем у практиці викладання; вивчення успішного і невдалого досвіду, педагогічних утручань у класі (презентація проблем, що пов'язані з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням і міжкультурними проблемами) [20, с. 1].

Щороку регіональні центри педагогічної освіти також організують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються вчителями, а потім вони реалізуються в цих регіональних центрах. Чисельність учителів, які відвідують їх, обмежена. Тривалість кожного курсу – 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ [20, с. 1–2].

З метою забезпечення наступності в підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, що організуються для вчителів у перший рік їхньої роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагають учителям відобразити їхні попередні знання й спроектувати їх у своїй практиці.

Як зауважує Н. Постригач [13], у Греції педагогічна підготовка є національною справою, що організована і скоординована централізованим чином Педагогічним інститутом і Міністерством освіти.

Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі; вони вільні вибирати собі курсову підготовку, що відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що більшість учителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК.

Згідно з останніми законодавчими актами запроваджено автономну організацію підготовки і професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні й реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання, професійного розвитку. Організація надаватиме університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсів. У той самий час, відповідні установи (наприклад, РЕК), які існують нині, співпрацюватимуть разом із цією новою організацією [20, с. 2].

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що концептуальною ідеєю системи інтеграції академічних програм професійного розвитку в неперервній педагогічній освіті Греції є категорія цілісного розвитку людини як суб'єкта діяльності та спілкування впродовж усієї життєдіяльності, початкової професійної підготовки й ефективної професійної діяльності грецьких учителів.

Як бачимо, у системі неперервної педагогічної освіти Грецької Республіки застосовується системний підхід до організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на основі перебудови сутності й оптимізації методів, форм і моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності в навчальні програми професійного розвитку і формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи. Шляхи кар'єри вчителів складаються з різних етапів, де просування від одного етапу до іншого пов'язано з професійним розвитком. У навчальній програмі вчителів є і європейський вимір, що свідчить про переваги проектної роботи на європейському рівні. Обізнаність і навички грецького вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій є основною умовою його успішного професійного розвитку.

Професійний розвиток учителів у *Республіці Польща* є неперервним процесом, що триває до моменту виходу на пенсію, полягає в неперервному пошуку нових рішень і освітніх можливостей, розширенні професійних компетенцій, а також удосконаленні психолого-педагогічних знань. Щоб бути завжди затребуваним, учитель удосконалює свій рівень освіти на курсах підвищення кваліфікації, метою яких є підвищення педагогічного і суспільного рівня педагога.

Нині в Республіці Польщі існує багато форм професійного вдосконалення вчителів. Деякі з них легкодоступні й безкоштовні, наприклад, участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної та психологічної літератури, перегляд публікацій колег на Інтернет-форумі, ознайомлення зі статутом закладу, а також постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією й досвідом з іншими працівниками школи, участь у педагогічних радах. Натомість інші вимагають часових і фінансових затрат. Обидві форми однаково, незалежно від їх доступності й вартості, – надзвичайно важливі [11].

За підняття рівня освіти і кваліфікації відповідальними залишаються університети і вищі школи. Особлива увага в системі педагогічної освіти вчителів відводиться самоосвіті впродовж виконання професійних обов'язків. У педагогічній літературі можна знайти багато трактувань

питання професійного розвитку вчителя, а також розвитку школи. М. Грондас подає таке визначення: «Професійний розвиток учителя – це впорядкований, систематичний процес змін особистих пріоритетів, дидактично-виховних концепцій, знань, умінь і практичної діяльності, що спрямований на оптимізацію професійної ефективності й особистого задоволення від роботи» [19, с. 123].

Статус учителів, кваліфікації, опис посад, а також принципи професійного розвитку закріплені статтею 9а Карти вчителя. Згідно з цим юридичним актом, уведено чотири ступені професійного розвитку вчителя: учитель-стажер, контрактний учитель, штатний учитель, заслужений учитель. Заслужений учитель може також отримати диплом почесного професора освіти. Учитель-стажер проходить випробувальний термін упродовж одного року, контрактний учитель повинен мати 9 місяців стажу роботи у школі; штатний учитель і кваліфікований учитель – 2 роки і 9 місяців; штатний учитель або вчитель, який має докторський ступінь – 1 рік і 9 місяців. Щоб здобути наступну кваліфікаційну категорію, учителю необхідно виконати ці вимоги [11, с. 130].

Варто зазначити, що основною умовою для надання вчителю наступного ступеня професійного росту є наявність відповідних кваліфікацій. Це означає, що вчитель повинен мати: вищу педагогічну освіту; стаж педагогічної діяльності, позитивні характеристики, а також схвалення комісії (для контрактного або дипломованого вчителя) або скласти іспит перед комісією (на ступінь штатного вчителя).

У Польщі до кандидата на посаду вчителя висуваються вимоги, що стосуються кваліфікації, моральних характеристик, здоров'я. Кваліфікаційні вимоги до претендентів на посаду вчителя регламентує розділ 3 статті 9.1. Карти вчителя, а також ухвала міністра національної освіти від 10.10.1991 р., у яких зазначається, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів, має досвід роботи на відповідній посаді, дотримується основних моральних принципів, за станом здоров'я здатна виконувати професійні обов'язки [11, с. 130].

Як бачимо, дослідники професійного розвитку вчителів Республіки Польщі вбачають сенс підготовки вчителів у підвищенні їхньої кваліфікації з одночасним реформуванням їхньої подальшої підготовки. Науковці вважають, що на сутність і методи підготовки вчителів впливають такі чинники: бажання навчатися; обсяг інформації; професійна мобільність; науковий прогрес; засоби масового впливу.

Серед пострадянських республік найбільш розвиненими серед країн СНД у професійному розвитку вчителів є Російська Федерація, Республіка Молдова, Республіка Білорусь і Республіка Казахстан. Розглянемо їх детальніше.

Професійний розвиток у *Республіці Молдова* реалізується через застосування системи професійних кредитів, що передбачає унітарне накопичення певної кількості кредитів на рівні загальної системи неперервної освіти, які будуть урахуватися не лише під час присвоєння педагогічних ступенів або при видачі сертифіката неперервної професійної освіти, а й для оцінювання вчителя на рівні навчального закладу. Координація й моніторинг неперервної освіти педагогічних і адміністративних працівників навчальних закладів здійснюється відділом атестації та вдосконалення викладацького персоналу Міністерства освіти та молоді Республіки Молдова. Урахування зазначеної ідеї забезпечить послідовність і взаємозв'язок між курсами підвищення кваліфікації та методичною роботою на рівні навчального закладу [4, с. 69].

Форми неперервного професійного розвитку вчителів такі: а) курси і програми з удосконалення й перекваліфікації; б) практичні та спеціалізовані стажування; в) семінари, конференції, «круглі столи», майстерні; г) курси дистанційного навчання; інші форми.

Ця діяльність учителя завершується розробленням Портфеля освіти, який оцінюється й залишається в розпорядженні відповідної особи для подальшого застосування у професійній діяльності [9].

Професійний розвиток учителів у межах діяльності установ неперервної освіти здійснюється на підставі рамкових програм, що розроблені за модулями згідно зі вказівками Міністерства освіти і молоді, які передбачають актуалізацію знань за фахом, дидактикою предмета, психолого-педагогічних знань, із їх приєднанням до концептуального, курикулумного, технологічного й оцінювального оновлення освіти Республіки Молдова [4]. Специфіка цих програм полягає в

актуальній тенденції забезпечити відносну рівновагу між навчанням за фахом і професійною підготовкою вчителя. У будь-якому разі рамкові програми неперервної освіти надають учителям можливість розробити власну програму і маршрут викладання залежно від інтересів і прагнень, що сприяє їхньому професійному розвитку [4, с. 69].

Професійний розвиток учителів у *Республіці Білорусь* спрямований на підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів, які здійснюють Академія післядипломної освіти, 7 регіональних інститутів підвищення кваліфікації (6 обласних та 1 міський), 9 інститутів підвищення кваліфікації, що створені у структурі вишів (за окремими педагогічними категоріями). Робота системи підвищення кваліфікації враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію освітнього процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освіти, оволодіння інноваційними освітніми технологіями [16, с. 28–29].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників проводиться під час теоретичних, практичних, лабораторних та інших занять, що організовані в установах підвищення кваліфікації. Навчання охоплює заходи з підвищення педагогічної й дослідницької майстерності, оволодіння методами роботи з новими освітніми технологіями і джерелами інформації, ознайомлення з історією й досягненнями педагогіки, психології та науки за фахом.

У сучасних умовах допускається скорочення тривалості навчання в рамках підвищення кваліфікації до двох тижнів і все ширше практикується наукове або методичне стажування без відриву від освітнього процесу [14, с. 7–9]. Так, за програмою інформатизації розроблено дистанційні курси для вчителів: «Сучасні інформаційні технології», «Використання електронних засобів навчання у процесі». Навчання організоване на основі дистанційного середовища Moodle.

У *Республіці Казахстан* професійний розвиток учителів здійснюється в системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти, що представлена 14 обласними, 2 міськими (Астана, Алмати) Інститутами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і 7 центрами підвищення кваліфікації при педагогічних інститутах [3, с. 7].

Курси підвищення кваліфікації організовують відповідно до заявок закладів освіти на основі вивчення конкретних потреб категорій слухачів. Навчально-тематичні плани формують за механізмом модульної технології. У зміст курсових заходів упроваджують елементи кредитної системи навчання. Програми складають на основі модульної технології з урахуванням аудиторних і позааудиторних видів занять, де близько 60 % відводиться на аудиторні заняття. Програми курсів передбачають консультації, самостійну роботу [2].

Відповідно до «Державної програми розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011-2020 роки» визначено концептуальні й структурні підходи реформатування системи підвищення кваліфікації, створено три базові комплекси підвищення кваліфікації педагогічних працівників: 1) центри педагогічної майстерності при «Назарбаєв Інтелектуальних школах» із охопленням у 2012-2016 роках 21950 учителів вищої та першої категорії – 1 рівень; 2) АТ «Національний центр підвищення кваліфікації педагогів» (на базі республіканського інституту підвищення кваліфікації керівних і науково-педагогічних працівників системи освіти і 16 регіональних інститутів підвищення кваліфікації) з охопленням 78240 учителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні; 3) центри підвищення кваліфікації вчителів при вищих педагогічних навчальних закладах і закріплені за цими закладами експериментальні опорні школи з охопленням 20000 учителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні [2].

Головним результатом діяльності цих комплексів є забезпечення єдиного концептуального підходу до підвищення кваліфікації вчителів. Для цього з урахуванням світового досвіду і потреб сучасної школи АОО «Назарбаєв Інтелектуальні школи» спільно з Університетом Кембридж розроблено зміст і методологію різнорівневих курсів із 7 модулями: нові педагогічні технології в освіті; критичне мислення; критеріальне оцінювання навчальних досягнень учнів; менеджмент у середній освіті й навчання на основі компетенцій в умовах переходу на 12-річне навчання; застосування ІКТ (ICT), «e-learning» у викладанні; сучасні технології роботи з обдарованими дітьми; психолого-педагогічні особливості викладання в конкретних вікових групах школярів [10].

У діяльності комплексів закладено такі процедури: 3-місячні курси за означеними модулями, що поєднують очну підготовку (face-to-face) і навчання в режимі on-line. Курси проводять 60 % іноземних викладачів і 40 % вітчизняних. Після закінчення курсів у всіх цих комплексах учителі складають кваліфікаційний іспит й отримують сертифікати з присвоєнням нового кваліфікаційного рівня – 1, 2 або 3, які дають право на отримання підвищеної зарплати на рівень від 30 % до 100 %.

Паралельно «Назарбаєв Інтелектуальні школи» розгортатимуть систему інтерактивних on-line семінарів для вчителів середніх шкіл [10].

Як бачимо, у результаті функціонування зазначених комплексів сфера освіти отримує систему підвищення кваліфікації, яка за своєю організаційною структурою, змістом і методологією відповідає світовій практиці [8].

У забезпеченні неперервного професійного розвитку вчителів у *Російській Федерації* беруть участь понад 2500 муніципальних методичних установ, діяльність яких координується Академією підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки працівників освіти [15]. Система підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти в Російській Федерації на чолі також з Академією підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки працівників освіти (м. Москва) включає 94 освітні установи всіх регіонів країни [1].

Підвищення вимог до вчителя спричиняє суттєві зміни в діяльності інститутів підвищення кваліфікації працівників освіти, що стають установами додаткової професійної освіти. Через це спектр завдань, що розв'язуються методистами інституту післядипломної педагогічної освіти, значно розширюється. У них виникає низка нових функцій (організація інноваційної та дослідницько-експериментальної діяльності, проведення маркетингових і соціологічних досліджень, організація платних послуг, інформаційне забезпечення шкіл, комп'ютерне опрацювання інформації), без виконання яких діяльність методичної служби ППО є неефективною [6].

Дослідник М. Бирка [5, с. 9] у своїй праці визначає, що в Російській Федерації особливої уваги заслуговує досвід фахівців Новосибірського інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти, якими розроблено триетапну каскадну (циклічну) систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що реалізує основні принципи андрагогіки – неперервність, самоконтроль і самоаналіз діяльності вчителем і застосування його досвіду. Ключовими етапами пропонованої системи є передкурсний, курсовий і впроваджувальний.

Передкурсний етап включає: 1) вивчення Національної рамки кваліфікації; 2) оцінювання рівня професійного розвитку вчителя – самооцінювання й зовнішнє оцінювання; 3) розроблення проекту, що спрямований на професійний розвиток учителя (проблема, над якою працює вчитель; завдання, які слід виконати; передбачувані результати).

Курсовий етап включає: 1) обговорення й коригування проекту з професійного розвитку вчителя на курсах підвищення кваліфікації з керівниками курсів, де слід дуже чітко опрацювати з керівниками курсів проект і внести необхідні корективи; 2) складання програми з реалізації проекту і, власне, його реалізація, тобто самі курси; 3) захист проекту професійного розвитку. У такому разі вчитель у процесі курсового підвищення кваліфікації не буде пасивним: він знає, що має зробити, оскільки в нього є власний проект, сам обирає за пропонованим розкладом необхідні для відвідування заняття (одночасно надається п'ять-шість паралельних занять). Так, провідна роль у процесі підвищення кваліфікації надається самостійній роботі вчителя.

Упроваджувальний етап містить: 1) ознайомлення колективів методичних об'єднань і освітніх установ із процесом проходження підвищення кваліфікації: учитель звітує перед керівництвом своїх освітніх установ і колегами у зручній для себе формі (наприклад, семінар), знайомить зі своїм проектом і його структурою, з завданнями, які він перед собою ставить; 2) упровадження результатів курсового підвищення кваліфікації – учитель демонструє, чого він навчився на курсах: проводить майстер-класи, відкриті уроки і семінари в межах розробленого проекту з професійного розвитку; участь у конференціях, семінарах; 3) виявлення проблемних місць у професійному розвитку вчителя внаслідок практичної діяльності через самооцінювання, й зовнішнє оцінювання [5, с. 9–10].

Урахування концептуальних ідей представленої моделі дає змогу зробити основним елементом професійного розвитку вчителя його самовизначення і самоаналіз (індивідуально визначає місце і час підвищення кваліфікації, її організаційні форми), що допомагає реалізувати принцип циклічності. Крім цього, кожен елемент моделі є складником іншого, що забезпечує її каскадність і наростання. Тобто завдання, які ставляться перед учителем, проходять через усі етапи описаної системи і впливають на його професійний розвиток.

**Висновки.** Як бачимо, питання професійного розвитку вчителів є актуальним для більшості країн близького зарубіжжя. У такій підготовці сходяться професійні запити і потреби вчителя, з

однієї сторони, і вимоги розвитку суспільства – з другої. У розвинених країнах педагогу забезпечуються можливості поновлення його знань і вмінь, а це відповідає й інтересам самого вчителя, і його учнів, і школи, і держави загалом. При цьому відповідальність за професійний розвиток педагога цих країн теж поділяють із державою [7].

Подальший розгляд проблеми буде спрямований на систему професійного розвитку вчителів у країнах далекого зарубіжжя.

### Список використаної літератури та джерел

1. Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apkpro.ru/>
2. Анализ планов повышения квалификации педагогических работников, учебных программ областных институтов повышения квалификации педагогических кадров РК на 2011 год. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/download/docs-97242/97242.doc>.
3. Ахметова Г. К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в республике Казахстан / Г. К. Ахметова // Менеджмент в образовании. – 2011. – № 4 (63). – С. 6–12.
4. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы, дружественной ребенку : исследование / А. Барбэрошиу и др. ; Ин-т Публичных Политик. – Кишинев, 2009. – С. 67–71.
5. Бирка М. Ф. Неперервна освіта вчителів природничо-математичних дисциплін у країнах співдружності незалежних держав / М. Ф. Бирка // Вісник післядипломної освіти. – 2014. – Вип. 10 (23). – С. 7–16.
6. Гагарина О. Ф. Методические службы региона : проблемы функционирования / О. Ф. Гагарина. – Ставрополь, 2005. – 23 с.
7. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/releases/2011\\_1pp/46.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf) (дата звернення: 13.11.2012).
8. Исимбаев Е. Т. Новые подходы к совершенствованию профессионального мастерства педагогов / Е. Т. Исимбаев // Открытая школа. Ноябрь 2012 г. Тема № 9 (120). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.openschool.kz/glavstr/tema\\_nomera/tema\\_nomera\\_120\\_2.htm](http://www.openschool.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_120_2.htm) (дата звернення: 12.03.2015).
9. Кику В. Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания : базовый курс / В. Кику, В. Гораш-Постикэ. – Київ : «Imprint Star» SRL, 2010. – 102 с.
10. Ковальчук В. Професійний розвиток учителів : зарубіжний досвід. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid> (дата звернення: 05.10.11.2016).
11. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в республіці Польща : структура та зміст / Т. Є. Кристопчук // Неперервна професійна освіта за кордоном. – 2013. – Частина 5. – С. 127–134.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 13.08.2017).
13. Постригач Н. О. Професійний розвиток учителів Грецької Республіки : сучасний стан та проблеми / Н. О. Постригач // Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 55–60.
14. Развитие образования. Национальный доклад Республики Беларусь. – Минск : РИВШ БГУ, 2001. – 70 с.
15. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от

кризиса в сознании до реальных перспектив / В. Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2010. – № 2. – С. 5–12.

16. Тавгень О. И. Система повышения квалификации педагогических кадров в условиях реформирования национального образования Республики Беларусь / О. И. Тавгень // Человек и образование : акад. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования. – 2006. – № 7. – С. 28–31.

17. European Commission: Key Data on Education in Europe Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf) (дата звернення: 23.11.2016).

18. Eurydice: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. (2008). Brussels: Eurydice

19. Grondas, M. (2004). Rozwoj zawodowy nauczyciela: material y edukacyjne Szkolenie Ekspertow ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli. Warszawa: WODN

20. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. Retrieved from [http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT\\_REP\\_GREECE.pdf](http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf) (дата звернення: 23.08.2017).

21. Teacher's professional development in Europe: results from earlier studies. 13 p. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3_en.pdf) (дата звернення: 15.08.2017).

#### References

1. Akademiya povyisheniya kvalifikatsii i professionalnoy perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya. [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.apkpro.ru/>

2. Analiz planov povyisheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov, uchebnykh programm oblastnykh institutov povyisheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov RK na 2011 god. [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kk.convdocs.org/download/docs-97242/97242.doc>.

3. Ahmetova G. K. Strategicheskie orientiryi modernizatsii sistemyi povyisheniya kvalifikatsii v respublike Kazahstan / G. K. Ahmetova // Menedzhment v obrazovanii. – 2011. – # 4 (63). – S. 6–12.

4. Bazovoe obrazovanie v Respublike Moldova s perspektivyi shkolyi, druzhestvennoy rebenku: issledovanie / A. Barberoshie i dr.; In-t Publichnykh Politik. – Kishinev, 2009. – S. 67–71.

5. Byrka M. F. Neperervna osvita vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u krainakh spivdruzhnosti nezaleznykh derzhav / M. F. Byrka // Visnyk pislidyplomnoi osvity. – 2014. – Vyp. 10 (23). – S. 7–16.

6. Gagarina O. F. Metodicheskie sluzhbyi regiona: problemyi funktsionirovaniya / O. F. Gagarina. – Stavropol, 2005. – 23 s.

7. Dzhemileva N. N. Sravnitelnyiy analiz povyisheniya kvalifikatsii uchiteley za rubezhom / N. N. Dzhemileva // Yaroslavskiy pedagogicheskiiy vestnik. – 2011. – # 1. – T. II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://vestnik.yspu.org/releases/2011\\_1pp/46.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf) (data zvernennya: 13.11.2012).

8. Isimbaev E. T. Novyie podhodyi k sovershenstvovaniyu professionalnogo masterstva pedagogov / E. T. Isimbaev // Otkryitaya shkola. Noyabr 2012 g. Tema # 9 (120). [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.openschool.kz/glavstr/tema\\_nomera/tema\\_nomera\\_120\\_2.htm](http://www.openschool.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_120_2.htm) (data zvernennya: 12.03.2015).

9. Kiku V. Nepreryivnoe obrazovanie didakticheskikh kadrov sferyi rannego vospitaniya: bazovyyi kurikulum / V. Kiku, V. Gorash-Postike. – KiYiv: «Imprint Star» SRL, 2010. – 102 s.



10. Kovalchuk V. ProfesIyniy rozvitok uchitelIv: zarubIzhniy dosvId. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid> (data zvernennya: 05.10.11.2016).
11. Krystopchuk T. Ye. Pedahohichna osvita v respublitsi Polshcha: struktura ta zmist / T. Ye. Krystopchuk // Neperervna profesiina osvita za kordonom. – 2013. – Chastyna 5. – S. 127–134.
12. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 13.08.2017).
13. Postryhach N. O. Profesiinyi rozvytok uchyteliv Hretskoi Respubliki: suchasnyi stan ta problemy / N. O. Postryhach // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2013. – № 3. – S. 55–60.
14. Razvitie obrazovaniya. Natsionalniy doklad Respubliki Belarus. – Minsk: RIVSH BGU, 2001. – 70 s.
15. Sinenko V. Ya. Sistema povyisheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya – ot krizisa v soznanii do realnykh perspektiv / V. Ya. Sinenko // Sibirskiy uchitel. – 2010. – # 2. – S. 5–12.
16. Tavgen O. I. Sistema povyisheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v usloviyah reformirovaniya natsionalnogo obrazovaniya Respubliki Belarus / O. I. Tavgen // Chelovek i obrazovanie: akad. vestn. In-ta obrazovaniya vzroslykh Ros. akad. obrazovaniya. – 2006. – # 7. – S. 28–31.
17. European Commission: Key Data on Education in Europe Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf) (data zvernennya: 23.11.2016).
18. Eurydice: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. (2008). Brussels: Eurydice
19. Grondas, M. (2004). Rozwoj zawodowy nauczyciela: material y edukacyjne Szkolenie Ekspertow ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli. Warszawa: WODN
20. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. Retrieved from [http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT\\_REP\\_GREECE.pdf](http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf) (data zvernennya: 23.08.2017).
21. Teacher's professional development in Europe: results from earlier studies. 13 p. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3_en.pdf) (data zvernennya: 15.08.2017).

### **Martynets L. Scientific and practical experience of professional development of teachers of the near-abroad countries**

**Introduction.** The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021 proclaims the strengthening of the personnel potential of the education system, development of a person in accordance with the individual abilities and needs on the basis of lifelong education, the education of teaching staff on the basis of its own continuous professional and creative growth, the promotion of high-quality pedagogical work on the basis of its objective evaluation in correspondence with the requirements of educational and professional programs. According to these the priority tasks of a comprehensive educational institution should be: to assist the full professional development of teachers and their adaptation to new educational requirements; provision of conditions for stimulation of motivation for their self-education, self-development, self-improvement and self-realization; formation in teachers of a steady need for psychological and pedagogical knowledge and development of skills to apply them in practice; ensuring the continuity of education; the involvement of teachers in interactive interaction in order to develop professionally meaningful personal qualities that would contribute to the creative self-realization of each of them.

**Purpose.** To discover the experience of professional development of teachers of the near-abroad countries.

**Methods.** Analysis of philosophical, psychological and pedagogical works of domestic and foreign authors on questions of the research in order to find out the state of theoretical development of the problem

of professional development of teachers in the near-abroad countries; systematization, generalization, synthesis of the material.

**Results.** An analysis of the professional development of teachers in foreign countries made it possible to distinguish the priority areas: the development of a national strategy that should be aimed at increasing the prestige of pedagogical activity; development of the ability of pedagogical staff to carry out research activity; the awareness of the importance of lifelong education and continuous professional development; introduction of informal education for professional development of the teacher.

**Conclusion.** The issue of professional development of teachers is relevant for most near-abroad countries. In such training coincide the professional requirements and needs of the teacher, on the one hand, and the requirements of the development of society – on the other. In developed countries, the teacher is provided with opportunities to update his knowledge and skills, and this corresponds to the interests of the teacher himself and his students, and school, and the state. At the same time, responsibility for the professional development of teachers of these countries is also shared with the state.

*Одержано редакцією 10.09.2018  
Прийнято до публікації 17.09.2018*

УДК 37.015.31

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-59-65

**МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна**,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри  
педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті моральне виховання дитини дошкільного віку схарактеризовано як цілеспрямована взаємодія дорослого й дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки. Акцентовано увагу на невідповідності між побудовою освітнього процесу в рамках реалізації вимог освітньої програми закладу дошкільної освіти з морального виховання і недостатньою методичною розробленістю проблеми формування основ морального виховання особистості дитини дошкільного віку.*

**Ключові слова:** моральне виховання, мораль, моральні якості, моральні норми, моральний розвиток, дитина дошкільного віку, особистість дитини.

**Постановка проблеми.** У дошкільному віці, за сприятливих умов життя і виховання, найбільш інтенсивно розвиваються практичні, розумові, художні здібності, формуються найважливіші моральні якості, закладаються основи, фундамент особистості майбутнього громадянина нашого суспільства.

Демократизація соціальних відносин потребує відмови від педагогічної авторитарності, жорсткої регламентації педагогічного впливу вихователів на дітей. Усе більшого значення набувають рефлексивні здібності вихователя, що дозволяють розуміти причини різноманітних вчинків дітей, співпереживати та співчувати, сперечатися та переконувати.

У сучасному суспільстві існує невідповідність між побудовою освітнього процесу в рамках реалізації вимог освітньої програми закладу дошкільної освіти з морального виховання і недостатньою методичною розробленістю проблеми формування моральних основ особистості дитини дошкільного віку.

Проблема морального виховання знаходиться в центрі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних вчених. Роботи переважно орієнтовані на моральне виховання (А. Булатова, А. Виноградова, Р. Жуковська, С. Козлова, Т. Куликова, В. Логінова, Т. Маркова, В. Нечаєва, С. Миколаєва, Л. Нісканен, Л. Пен'євська, Т. Поніманська, В. Фокіна), змістовні підходи у сфері морального виховання (В. Білоусова, О. Богданова, Т. Ільїн, І. Каіров, А. Кондратюк, Б. Лихачов, А. Міщенко, І. Підласий, В. Сластьонін, Є. Шиянов, Н. Худякова та інші), духовно-моральне виховання (М. Орлова, М. Скребцова, Л. Кокуєва, А. Лопатина, Н. Шітякова, В. Ширшов та інші).

**Мета** – окреслити основні теоретичні аспекти морального виховання особистості дитини дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу – є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) – одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

**Мораль** (від лат. *moralis* – моральний, від *mos (moris)* – звичай, воля, закон, властивість) – система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей; форма суспільної свідомості [1, с. 25].

Поєднуючи в собі моральну свідомість, моральну практику, моральні відносини, мораль як складний феномен реалізується у реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії з соціумом, з природою, аналітичному баченні себе, власних помислів і дій. Щодо цього, однаково важливі й усвідомлення норм і принципів загальнолюдської моралі та моралі середовища, в якому живе людина, і дотримання їх у повсякденній практиці та послуговування ними в оцінці реалій суспільного буття, людських учинків, у тому числі власних. Такі якості не передаються генетично, вони формуються в процесі соціалізації людини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання та самовиховання [2, с. 45].

З позицій гуманістичної свідомості, основою особистості є її моральний розвиток, який виявляється у «сповідуваний» нею системі поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють її поведінку. Моральна особистість узгоджує власні дії з інтересами інших людей, керується у власних помислах критеріями загальнолюдських цінностей, відповідає за власні вчинки не лише перед законом, людьми, а й перед власною совістю.

**Моральний розвиток** – рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки [3, с. 44].

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному віці, одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, любові до батьків тощо).

Знання моральних норм – є етапом морального удосконалення. Механізмом перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність є моральні почуття – стійкі переживання у свідомості людини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей. Певний тип поведінки набуває для індивіда значення й усвідомленості через почуття задоволення, радості або, навпаки, – сорому, дискомфорту. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального смислу.

Моральна свідомість поєднує у собі знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, яке здійснюється через моральні почуття. Значну роль при цьому відіграє воля, яка допомагає людині опанувати себе, дає їй внутрішню свободу і спонукає до морального вчинку [4, с. 64].

Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи за допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку, протягом дошкільного віку, під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки [5, с. 15].

С. Русова, вважаючи творення моральної особистості стрижнем усієї виховної роботи, стверджувала, що «моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя, а головним у цій роботі – є вироблення характеру» [6, с. 89].

**Моральне виховання** – цілеспрямована взаємодія дорослого й дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [7, с. 77].

Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості дитини значною мірою визначають її подальше життя, а виправити допущені батьками, вихователями помилки у моральному вихованні дітей важко або неможливо.

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб, оскільки, на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у

мотиваційній сфері дитини дошкільного віку, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованості певній вищій меті. Тому, неувага до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки [8, с. 10].

Дошкільний вік є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки.

Однією з перших моральних потреб – є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування. У спілкуванні дитина здобуває перший досвід моральної поведінки.

Пластичність нервової системи дитини дошкільного віку є передумовою її високої емоційної активності. Навколишні предмети і явища завжди викликають у неї певні емоції. Тому, незабутність перших вражень забезпечується не стільки глибиною їх усвідомлення, скільки силою емоційного впливу.

У цьому віці динамічно розвивається як характер, так і способи вияву емоцій. У найменших дітей виникає такий настрій, як і в людей, з якими вони спілкуються: дитина неначе «заражається» від них. Високий рівень розвитку емпатії (здатності до співпереживання) – є результатом розуміння дитиною емоційного стану іншої людини. Цей стан вона не просто «копіює», а сприймає душею. Така форма вияву почуттів зумовлена потребою у підтримці з боку іншої людини, в її допомозі, а тому має моральний зміст [9, с. 1].

Процес формування моральної особистості відбувається нерівномірно. У кожному період дошкільного віку дитина виходить на якісно нові рівні морального розвитку. Такими рівнями є [10, с. 25-30]:

1. Уявлення про моральні норми. У молодшому дошкільному віці виникають перші уявлення про те, що добре, а що погано. Це відбувається у процесі формування нового типу стосунків між дитиною та дорослим. Розвиток самостійності дитини, у цей час, супроводжується потребою співучасті в житті дорослих, спільній діяльності з ними. Прагнення до позитивної оцінки, підтримки й схвалення власних дій сприяє організації процесу засвоєння дитиною моральних норм.

У середньому дошкільному віці яскраво виявляється позиція «захисника» норм поведінки, еталоном яких є дорослий. Як правило, у своїх скаргах діти здебільшого повідомляють, що хтось із однолітків не дотримувався вимог дорослого чи правил поведінки. Перший етап формування у дітей уявлень про добро і зло, про те, як потрібно поводитися з іншими людьми, як відноситись до власних і чужих учинків, пов'язаний із безпосереднім емоційним ставленням до людей, які пред'являють ці вимоги.

2. Моральні почуття та мотиви поведінки. У старшому дошкільному віці моральні почуття і знання пов'язуються з почуттям обов'язку. Дитина у цьому віці здатна усвідомлювати моральний смисл власної поведінки. Виникають внутрішні моральні інстанції – прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе й інших.

Протягом дошкільного віку розвиваються такі внутрішні моральні якості: почуття власної гідності. Дитина відчуває гордість за добре виконану роботу, гідний вчинок, власну поведінку загалом; почуття сорому. Виявляється у ніяковості, яку дитина відчуває від невдалого вчинку, власної провини – спочатку під впливом зауважень дорослого («Як тобі не соромно!»), а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності й стає стійким («Погано чинити не слід не тому, що покарають, а тому, що соромно»). Дитині також соромно, коли принижують її гідність. Щоб уникнути сорому, докорів дорослих, вона може утриматися від учинків, які викликатимуть осуд; почуття обов'язку. Виявляється воно у формі емоційних станів, розвиваючись у діапазоні від

задоволення, яке 3-4-річна дитина відчуває при схваленні дорослим її поведінки, до радості за добрий вчинок, допомогу товаришеві, виконане доручення (у 5-6 років). Як стверджують дослідники, у 6-7-літніх дітей почуття обов'язку є мотивом їхніх учинків, переживається глибоко,

стає стійким. Це почуття впливає на поведінку, спонукає до вияву турботи про товаришів, чуйності, симпатії, відповідальності, сприяє подоланню егоїстичних тенденцій у поведінці. Однак у цьому віці воно властиве ще не всім дітям.

Важливе значення для засвоєння моральних норм має така особливість дітей, як прагнення до контакту з однолітками, яке можна задовольнити лише за умови дотримання моральних вимог і правил, орієнтації на можливість бути зрозумілим у колективі. Іноді, грубий учинок чи конфлікт може бути спричинений незнанням того, як слід поводитися у конкретній ситуації, чого уникати.

Досвід негативної поведінки дитини може призвести до замкнутості, відчуження та інших небажаних наслідків. Більшість «важких» дітей у період дошкільного і молодшого шкільного віку відчували дефіцит уваги, розуміння у спілкуванні з однолітками і тому часто конфліктували з педагогами, батьками, товаришами.

3. Звички моральної поведінки. Виховання моральної поведінки означає забезпечення єдності мотивів і дій особистості. Моральні мотиви спонукають до певної дії, надають поведінці особистісного змісту. У дошкільному віці починається формування ієрархії (підпорядкування) мотивів поведінки, які є свідченням моральної вихованості. Адже один і той самий учинок може бути зумовлений різними мотивами і свідчити про різні рівні засвоєння певних норм. Наприклад, одна дитина допомагає однолітку, сподіваючись на його вдячність і підтримку в майбутньому; інша – щоб її добрий учинок помітив і відзначив вихователь; третя – тому що у складному становищі опинився її друг; четверта – керуючись почуттям співпереживання.

Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці – є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов'язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку у дитини дошкільного віку самосвідомості – розуміння того, ким вона є, якими якостями наділена, як ставляться до неї інші й чим зумовлене це ставлення.

Самосвідомість виявляє себе через самооцінку – вміння оцінювати власні досягнення і невдачі, якості і можливості. Розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів дорослого. За твердженням французького психолога Анрі Валлона, для розвитку особистості дитини віком від 3 до 6 років у край необхідна прихильність людей. Без неї дитина може стати жертвою страхів і тривожних переживань, її може вразити психічна атрофія, слід від якої нерідко зберігається протягом усього життя і позначається на смаках і волі індивіда.

4. Основи соціальної компетентності. Про розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації. Йдеться про вплив середовища і ставлення до нього дитини. У визнанні значущості кожного із цих явищ полягає принципова різниця між навчально-дисциплінарною

та особистісно-орієнтованою (гуманістичною) концепціями виховання. Вихованням свідомого ставлення дитини до явищ дійсності займається гуманістична педагогіка, а навчально-дисциплінарна вирішальну роль відводить формуючим впливам середовища.

У ранньому віці починає формуватися «базисна довіра до світу» (Е. Еріксон) – уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними. За правильного

виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні ці якості означені як основа соціальної компетентності дитини, що охоплює [5, с. 10]:

- уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять тощо);
- здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки;
- уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них;
- спроможність обирати відповідні ситуації спілкування і спільної діяльності.

Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей, адекватно поводити себе.

Моральність людини є результатом засвоєння та внутрішнього прийняття нею норм моралі, які набувають регулюючої сили, зумовлюють її поведінку, ставлення до світу й себе. Виявляється вона у вільному, свідомому виборі способу дій й здатності до моральної поведінки. За твердженням багатьох психологів, формування моральної поведінки відбувається у такій послідовності: життєва ситуація – морально-чуттєве переживання – моральне осмислення ситуації та мотивів поведінки – моральний вибір вчинку – вольовий стимул – моральний вчинок – моральна спрямованість поведінки – моральна якість [7, с.51].

Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які з плином часу змінюються. Засноване воно на принципах рівноцінності особистостей вихователя та дитини, гуманістичності змісту та засобів виховання, довіри та поваги в процесі виховання, створення позитивної, емоційної атмосфери творчої взаємодії вихователя і дитини.

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику індивіда, його самовдосконалення. Цей процес поєднує в собі такі особливості: цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів); багатофакторність (передбачає враховування усіх чинників, які відіграють суттєву роль у процесі виховання); віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, результати якого не можуть бути досягнутими відразу); неперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя і вихованця); визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини); цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури людини) [10, с. 65].

**Висновки.** Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості й поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Харитонova С. Безцінний порадник для батьків майбутніх школярів / С.Харитонova. – Київ : Шкільний світ, 2009. – 120 с.
2. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку: 2-ге вид., доп. і перероб. [програма з духовно-морального виховання дошкільників; навчально-методичний посібник] / Укладачі: Скрипник В. В., Сучок В. Є.;

за ред. В. М. Жуковського. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – 184 с.

3. Лебеденко Т.А. Загальнолюдські цінності в духовному розвитку особистості / Т.А. Лебеденко // Виховна робота. – 2010. – № 10. – С. 44-47.

4. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник : У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. – 360 с.

5. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 24 с.

6. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монограф.] / Р.В. Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.

7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., спеціальність «дошкільне виховання» / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. – 352 с.

8. Чернега Н.С. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку. Адаптована програма щодо моральноетичного виховання дітей дошкільного віку / Н.С. Чернега. – Сквиря: Джерело, 2009. – 40 с.

9. Антонюк Т. Дитина – дзеркало сім'ї / Т. Антонюк // Шкільний світ. – 2011. – №2. – С. 1-3.

10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.

#### References

1. Harytonova S. (2009). *A priceless adviser for the parents of future schoolchildren*. Kyiv. (in Ukr.).

2. Scrypnik V. V., Sychok V.E. (2012) *Spiritually-moral education of preschool age children*, 2. Ostrog. (in Ukr.).

3. Lebedenko T.A. (2010) Common to all mankind values in spiritual development of personality. *Educator work*, 10, 44-47. (in Ukr.).

4. Lysenko N.V. (2010) *Pedagogy of Ukrainian preschool education*, 2, Kyiv, «Slovo». (in Ukr.).

5. Lokhvytska L.V. (2014) *The program of moral education of preschool age children. «Treasury of moral»*, Ternopil. (in Ukr.).

6. Pavelkin R.V. (2004). *Development of moral consciousness and consciousness in child's age*, Rivne, Volynski oberegy. (in Ukr.).

7. Ponimanska T.I., Dychkivska I. M.(2004) *Preschool Pedagogics*, Kyiv, Slovo. (in Ukr.).

8. Chernega N.S. (2009) *Moral and ethical education of preschool age children*, Skvyra, Dzerelo. (in Ukr.).

9. Antonuk T. (2011). A child is a mirror of family. *School world*, 2, 1-3. (in Ukr.).

10. Bekh I.D. (2003) Education of personality. Kyiv, lybid. (in Ukr.).

#### **Mykhalchuk O. Theoretical aspects of moral education of the personality of preschool age child**

**Introduction.** In preschool age at the favorable terms of life and education different practical, mental, artistic abilities are developing. Major moral qualities are formed; personality bases of future citizen of our society are mortgaged.

Modern social terms orient pedagogics on child personality, that on homocentric approach in education which puts a task to provide development and realization of capabilities of child, attach it to the culture, to form moral qualities of personality, to promote it to adequate included in the society. Preschool education in this aspect presents the special meaningfulness.

**Purpose.** The purpose of the article is to outline some theoretical aspects of moral education of the personality of preschool age child.

**Results.** In modern domestic pedagogical science yet not lined up the integral system of moral education of preschool age children, although pre-conditions are to its scientific ground. In particular, it is



the vision of essence of process of moral education of preschool age children of different researchers in an assistance development of valued-semantic spheres.

Moral education of preschool age children is a purposeful co-operation of an adult and child with the purpose of formation of moral senses and qualities, mastering of moral norms and rules, development of moral reasons and skills of conduct.

**Conclusion.** Consequently, the bases of moral orientation of personality formed in preschool age determine its subsequent life to a great extent, and to correct parents and educators mistakes made in moral education of children hardness or it is impossible.

*Одержано редакцією 15.09.2018  
Прийнято до публікації 19.09.2018*

**НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна,**  
доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

### **ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОКЕШИНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Стаття вміщує практичні поради щодо використання геокешингу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Наголошено, що використання геокешингу під час занять сприяє розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку. Наведено приклади та етапи проведення гри геокешингу. Виокремлено приклади окремих видів завдань для розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку під час проведення геокешингу. Запропоновано до впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти геокешинг «Загадкова вода».*

**Ключові слова:** дослідницька компетентність, старший дошкільний вік, ігрова діяльність, методи навчання, дослідницька діяльність, пізнавальні інтереси, творча активність

**Постановка проблеми.** Дитинство є важливим віковим періодом розвитку розумових здібностей, дослідницьких умінь, творчих нахилів, цінностей формування характеру індивіда. На етапі дошкільного дитинства здійснюються активні психічні новоутворення, набувається пізнавально-інтелектуальний досвід, виховуються художньо-естетичні почуття, моральні якості, реалізується прагнення до дослідницького пошуку, з'являються перші творчі прояви особистості.

Аналіз нормативно-правових документів, що стосуються дитинства та дошкільної освіти, переконливо свідчить, що головним пріоритетом держави лишається замовлення на виховання освіченої, культурної, самостійної людини. Адже в майбутньому найважливішим для неї буде вміння жити в суспільстві, відповідати морально-етичним, соціальним законам, вміти спілкуватися та бути культурною людиною. У самостійний аспект виокремлюється формування початків і розвиток мовленнєвої культури, закладання основ дослідницьких умінь, інтелектуальної та міжособистісного спілкування.

Дослідницька діяльність у дошкільному віці є своєрідним внутрішнім генератором, рушійною силою саморозвитку, самовдосконалення кожної особистості, яка сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу дитини в майбутньому. Тому багато педагогів, психологів присвятили свої дослідження саме цьому аспекту розвитку людини. Порушена нами проблема була предметом часткового обговорення у науковій літературі. Зокрема, становленню пізнавальних інтересів дітей присвячені праці Л. Маневцової, Н. Постнікова, М. Семенової та інших.

Результати наукових пошуків учених І. Беха, Г. Беленької, А. Богущ, Т. Гурковської доводять, що діти дошкільного віку, на відміну від підлітків і дорослих, здатні до різноманітних видів дослідницької діяльності. Водночас педагоги з тривогою зазначають, що «блокування діяльнісного потенціалу в дитинстві відбивається негативними і здебільшого непередбачуваними наслідками в подальшому житті» [8, с. 36-43]. Все це створює реальну основу для розвитку дослідницьких умінь дошкільника і вдосконалення його пізнавальної активності.

Незважаючи на наявність праць, присвячених дослідженням дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку, актуальним залишається питання розвитку цих умінь за допомогою сучасних інноваційних методик.

**Метою статті** є аналіз особливостей використання геокешингу як засобу розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку у контексті творчого впровадження вихователями в освітній процес сучасних закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік є надзвичайно визначальним у становленні

пізнавальних рис характеру. Сформовані в цьому віці психічні якості особистості виявляються стійкими і зберігаються у своїх основних рисах (із урахуванням вікових особливостей та новоутворень) на довгі роки та сприяють поступовому формуванню дитячої дослідницької діяльності. Ґрунтом для такої діяльності є дослідницька пошукова активність, яка є природним станом дитини і породжує дослідницьку поведінку, створює умови для того, щоб психічний розвиток кожної особистості розгортався як процес саморозвитку.

Продуктивним і дієвим засобом реалізації дитячої дослідницької діяльності є освітній геокешинг для дітей старшого дошкільного віку [1]. Використовуючи під час занять елементи геокешингу, вихователь має можливість реалізувати певні освітні завдання. Зокрема:

– *навчальні*: навчити найпростішим способам орієнтуватися на місцевості, слідувати логіці гри, виконуючи правила, користуватися компасом, зашифрованими схемами, картами, планом, маршрутом;

– *розвивальні*: розвивати у дітей інтерес до інтелектуальної діяльності, самостійного вирішення пізнавальних, творчих завдань, вміння орієнтуватися в часі і просторі; стимулювати розвиток розумових здібностей, концентрації уваги, логічне мислення, цілеспрямованість;

– *виховні*: виховувати бажання виконувати та доводити справу до кінця, дружні, партнерські взаємини, впевненість, почуття власної гідності, культуру спілкування, доброзичливість і емоційну чуйність, розвивати навички взаємодії з однолітками, батьками, іншими дорослими, толерантності, взаємодопомоги та ін.

Ураховуючи, що геокешинг як форма діяльності для дітей старшого дошкільного віку є новим видом, а також для досягнення найвищих результатів, рекомендуємо вихователям перед початком використання геокешингу чітко спланувати діяльність.

Наведемо приклад та етапи проведення гри «Геокешинг».

*1 етап – проведення попередньої роботи.* Виготовляється макет групи чи-то закладу дошкільної освіти, або іншого об'єкту, що знаходиться за територією установи. На цьому етапі з дітьми проводяться ігри-заняття на орієнтування, уміння працювати над макетом, картою-схемою, уміння визначати на них розташування різних об'єктів.

*2 етап – проведення підготовчої роботи.* На цьому етапі вихователь готує сценарій, підбирає задачі для кожного завдання, готує все необхідне для проведення самої гри, метою якої є знайти схованку. Важливо, щоб завдання мали різне навчальне навантаження, були емоційно забарвлені, цікаві і пізнавальні для дітей.

*3 етап – проведення гри – геокешингу.* На даному етапі з дітьми розглядається карта-схема маршруту до схованки, діти дають відповіді на запитання, пов'язані з предметом або місцем, де знаходиться схованка, виконують завдання.

*4 етап – презентація результатів.* На цьому етапі діти представляють результат – який «скарб» вони знайшли, узагальнюють отримані знання, проходить рефлексія (що сподобалося / не сподобалося, що нового дізналися, які враження від гри тощо).

Варто зазначити, що успішна реалізація пропонованих вище етапів буде залежати від обраних вихователем методів. Наприклад, рекомендуємо використовувати такі методи [2]:

– *пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод*, який забезпечує сприймання, усвідомлення та запам'ятовування дітьми фактів і явищ. Цінність цього методу полягає в тому, що він сприяє засвоєнню і відтворенню значного обсягу знань;

– *проблемний метод* використовують з метою активізації розумової діяльності дітей. Для педагога, який вирішив використати цей метод, головне правильно сформулювати проблему, стимулювати самостійний пошук дітьми шляху її вирішення;

– *дослідницький метод* сприяє самостійному вирішенню дослідницького завдання безпосередньо дітьми. Він заснований на складанні вихователем і пропонуванні дітям проблемних завдань для пошуку рішення.

– *метод розвитку творчих здібностей дітей на основі теорії вирішення винахідницьких завдань.* За допомогою спеціальних вправ дошкільників знайомлять із законами діалектики, вчать системного аналізу, підводять до пошуку, погляду на предмети і явища з різних боків, бачення суперечностей в об'єкті (щось у ньому добре / щось погане, щось корисне / щось шкідливе тощо). Діти опановують навички вирішення проблем, використовуючи прийоми аналізу об'єктів у різних

часових і просторових вимірах, спостереження за «живими хмаринками», уявлення себе на місці спостережуваного об'єкта, зміна характеру літературного героя та ін.

– *метод розв'язання винахідницьких завдань* допомагає активізувати освітній процес, оскільки стимулює пошук дошкільниками нетрадиційних рішень, уберігає їх від стереотипів мислення, розвиває нетрадиційний погляд на предмети і явища, привчає дітей, не довіряючи чужому досвіду, шукати свої шляхи вирішення проблем і відстоювати власну думку;

– *ігровий метод*, який сприяє розвитку довільної уваги, активізує мисленнєву діяльність, творчу думку і волю дошкільників.

Не зайвим, на нашу думку, є наголошення на таких особливостях проведення геокешингу для дітей старшого дошкільного віку, як-от: у грі повинен бути сюжет і предметно-ігрове середовище (на час гри група перетворюється в «тридцять царство», «космос», «морське дно», «чарівний ліс», за мотивами літературного твору або мультфільму); у грі беруть всі діти групи участь, без виключення; у зміст сценарію потрібно впровадити різні види діяльності; у ході гри учасники проходять низку «перешкод», виконуючи пізнавально-інтелектуальні завдання (завдання, поставлені перед дітьми, повинні відповідати віку).

Аналіз науково-методичної літератури та власного педагогічного досвіду доводить, що вдало підібрані види завдань сприяють розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку у геокешингу. До таких завдань відносимо кросворд, гру з буквами, загадки, ребуси, танграми, досліді.

Наведемо приклади окремих видів завдань [3] для розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку під час проведення геокешингу.

**Розгадати кросворд.** Підберіть п'ять нескладних питань для цього завдання. Ключове слово повинно бути дуже відоме. Дуже добре, коли діти бачать букви цього слова, оскільки, таким чином, вони отримують початкові навички читання.

**Правильно розставити букви в слові.** Підберіть слово, яке потрібно відгадати, довжиною не більше 4-5 букв. Напишіть його, переставивши букви місцями, і попросіть дітей скласти відгадку. Для цієї вправи можна використовувати кубики.

**Розгадати загадки.** Вибирайте загадки, відповідями до яких є слова, що позначають одяг, посуд, предмети інтер'єру тощо. Можна також використовувати завдання, із відгадками «мама» чи «тато», яке означатиме, що наступне завдання потрібно шукати у батьків.

**Відгадати ребус.** Дошкільники повинні розшифрувати слово, яке загадане у вигляді простого ребуса з використанням малюнків і букв.

**Проведення дослідів із водою.** Діти старшого дошкільного віку мають знати, що є предмети важчі за воду і вони тонуть, а є легші – вони «тримаються» на воді.

**Проведення дослідів із магнітом.** Дітей старшого дошкільного віку можна познайомити із властивостями магніту (морське залізо, тягунець). Старші дошкільники мають розуміти, що магніти здатний притягати до себе невеликі предмети з феромагнітних матеріалів.

Таким чином, наведені приклади завдань є поштовхом до початку пошуку «скарбів» та сприяють здивуванню, цікавості, допитливості.

Особливу увагу в грі геокешинг можна приділити підбору музики і підготовці презентації. Музичний супровід забезпечує відповідний емоційний настрій. Презентація допомагає в проведенні гри, не відволікаючи, а навпаки концентруючи увагу дітей на тому чи іншому завданні. Правильно зроблена презентація для гри геокешинга – це шлях до творчої діяльності, при якій діти потрапляють у світ образів, як у відеоігри.

Необхідним етапом у розвитку дослідницьких умінь дітей за допомогою геокешингу є взаємодія з батьками. Відомо, що жодне виховне або навчальне завдання не можна успішно вирішити без плідного контакту з сім'єю.

У цьому випадку цілеспрямована робота із батьками має носити не випадковий характер, а системний, постійно діючий. У роботі з батьками треба наголошувати на важливості проведення спільно із дітьми часу, особливостях відвідування різноманітних цікавих місць під час екскурсій, подорожей, поїздок вихідного дня. Пояснювати дітям цінність відвідуваних місць, їх історичне (чи інше) значення.

Можна запропонувати батькам робити спільні фото з дітьми, обирати цікаві місця і залишати «скарби» у схованках для інших учасників. А із фотографій у групі можна створювати фотоколаж.

Інші діти і батьки повинні дізнатися про місце, де була зроблена фотографія і, відправитися туди у пошуках «скарбу». А для підтвердження того, що вони там були, батьки мають зробити фотографії себе з дитиною на цьому місці і залишити «скарб» для інших.

З метою розвиненості дослідницької компетентності варто запропонувати старшим дошкільникам геокешинг «Загадкова вода». Завданнями цієї гри є *освітні* (розширити знання дітей про воду, визначити роль води в житті людини і живих організмах, формувати у дітей пізнавальний інтерес до природи, закріпити знання про кругообіг води в природі); *виховні* (виховувати дбайливе ставлення до води як основного природного ресурсу); *розвиваючі* (розвивати мовлення, мислення, допитливість; вміння аналізувати, робити висновки; мати свою думку).

Хід гри будується таким чином, що на початку геокешингу вихователь розповідає задалегідь підготовлену історію (наприклад: «Сьогодні вранці мені прийшов лист, що у нашій роздягальні схований «скарб». Він замкнений у одній із шаф, а ключик загубився. Щоб його знайти, треба виконати певні завдання. Але є одна умова - треба отримати цукерку, горіх, пряник, грибок і паперовий ключик та обміняти їх тоді на справжній ключ, яким можна буде відкрити шафу). Діти об'єднуються у дві команди і починається гра.

**Завдання 1.** «Відгадай слово». Вірш «Ви чули про ...?».

Ви чули про [...] ? Кажуть, вона всюди!

В калюжі, морі, океані і навіть – крані.

Як бурулька замерзає, в ліс туманом заповзає.

На плиті у нас кипить, паром чайника шипить.

І без неї нам не вмитись, не наїстись, не напитись!

Хто першим називає слово «вода», той отримує «скарб» – цукерку-карамельку.

**Завдання 2.** «Вода у природі». Дітям показують різні картинки. Кожна команда має сказати, що вона бачить і чи потрібно «зображуваному» вода і як її використовують (для команди 1: зображення із зайцем, дельфіном, березою, камінцем, піском, вогнем; для команди 2: зображення із акваріумними рибками, лисицею, кущем калини, глиною, свічкою).

Яка команда набирає більше балів, та й отримує «скарб» – горіх, якщо балів порівну, то «скарб» отримують обидві команди.

**Завдання 3.** «Вода на смак, дотик, нюх». Вихователь пропонує подивитися, що є на столах двох команд. Діти розглядають, що на столах є три склянки із водою, сіль, цукор, олія, ложка. Вихователь просить, щоб діти перевірили, чи має чиста вода запах і смак.

Вихователь пропонує додати у різні стакани по ложці солі, цукру, олії та поміркувати, що змінилося? Діти мають сказати, що цукор і сіль розчиняються у воді, а олія – ні. Вода тепер має смак – солоня, солодка. За повну відповідь команда отримує «скарб» – пряник.

**Завдання 4.** «Чарівна вода». Двом командам пропонується згадати чарівні слова і спробувати «роздобути» склянку чарівної води. Дітям дається пуста склянка і визначається час. Хто повернеться раніше із склянкою води, той переміг.

Діти можуть попросити склянку в іншій групі, у повара на кухні. Головне, сказати «чарівне» слово, отримати воду і принести її у визначене місце. За виконане завдання команда отримує «скарб» – грибок.

**Завдання 5.** «Заморочки із бочки». Команди отримують «бочки» (стилізовані дволітрові пластикові пляшки), на дні яких лежать маленькі ниточки із паперовими ключиками. Треба за допомогою води, мірного стаканчика дістати ключик. Перевертати чи трусити «бочку» не можна. За виконане завдання команда отримує «скарб» – паперовий ключик.

Команда, яка має цукерку, горіх, пряник, грибок і паперовий ключик, обмінює їх на справжній ключ, відкриває шафу і отримує приз – морозиво, солодощі, де є також вода.

У ході геокешингу «Загадкова вода» із елементами дослідницько-пошукової діяльності можна виділити основну пізнавальну функцію такої діяльності, виявлення і демонстрація зв'язків, недоступних для органів чуття дитини. Адже пошуково-дослідницька передбачала розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів, під час яких діти задіявали різний досвід (емоційний, соціальний, розумовий), самостійно аналізували результати, робили умовиводи, пізнавали сутність того чи того явища.

Крім цього, геокешинг у вигляді гри сприяє удосконаленню пам'яті дітей, активізації їхніх розумових процесів, стимулюванню мовленнєвих навичок. Тим самим у дітей накопичується досвід розумових дій та операцій, тобто розвиваються розумові уміння.

**Висновки.** Отже, геокешинг не просто розвиває дослідницькі уміння дітей старшого дошкільного віку, але й закладає підвалини успішного соціального життя у старшому віці. Під час гри активно формуються та перебудовуються багато психічних процесів: значно підвищується гострота зору; дитина раніше й легше виділяє свідому мету запам'ятовувати й пригадувати, запам'ятовує більшу кількість слів; складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту; виникають передумови для переходу від наочно-дієвого мислення до елементів словесно-логічного мислення; розвивається здатність дитини створювати системи узагальнених типових образів і явищ, подумки перетворювати їх; відбувається розвиток елементарних форм мовного абстрагованого мислення за рахунок засвоєння дітьми більш складних форм ігрових дій та їх змісту; формується уява як психологічна основа творчості, що робить дитину здатною до створення нового в різних сферах діяльності; створюються сприятливі умови для розвитку рухів дитини, яка свідомо відтворює визначені ролі рухи, що є характерними для обраного персонажа; зароджується художня діяльність.

Перспективним є дослідження розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Геокешинг – одна з сучасних технологій дошкільної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/geokeshyng-odna-z-suchasnyh-tehnologiy-doshkilnoyi-osvity.html>
2. Гнетецька О. П. Формування дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку в пошуково-дослідницькій діяльності / Ольга Гнетецька // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 7 (38). – С. 14–17.
3. Патерук Г. Г. Формування творчої активності дошкільників засобами ігрових технологій / Г. Патерук // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №3. – С. 83–89.
4. Аматыєва О. П. Пріоритетні напрямки наукових досліджень обдарованості дітей дошкільного віку / О. Аматыєва, С. Саяпіна // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 3 (10). – С. 49–52.
5. Іщенко Л. В. Формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку: монографія / Л. В. Іщенко. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – 162 с.
6. Кіндрат І. Формування світогляду дошкільників: наукові підходи, аналізування реальної ситуації / Інна Кіндрат // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 6. – С. 13–20.
7. Костюк О. В. Дослідницько-пошукова діяльність у формуванні пізнавального інтересу дошкільників до природи / О. В. Костюк // Педагогічний пошук. – 2014. – №3 (83). – С. 20–25.
8. Лазарович Н. Розвиток обдарованості у пошуково-дослідницькій діяльності дошкільників / Н. Лазарович // Освітній простір України. – 2014. – Вип. 2. – С. 151–154. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/opu\\_2014\\_2\\_23.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/opu_2014_2_23.pdf)
9. Пастушенко Н. Б. Розвиток пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку засобами пошуково-дослідницької діяльності / Н. Б. Пастушенко, З. О. Суддя // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 5. – С. 129–133. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp\\_2012\\_5\\_27.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp_2012_5_27.pdf)
10. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності: монографія / А. М. Богущ, Н. Г. Грама, Н. І. Лучан та ін. – Одеса : Видавець В. В. Букаєв, 2013. – 236 с.

#### References

1. *Geocaching - one of the modern technologies of preschool education.* URL: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/geokeshyng-odna-z-suchasnyh-tehnologiy-doshkilnoyi-osvity.html>
2. Gnetetskaya, O.P. ( 2015). Formation of research abilities of children of the senior preschool age in the search and research activity. *Osvita ta rozvitok obdarovanoi osobistosti (Education and development of gifted personality)*, 7, 14-17 (in Ukr.).

3. Pateruk, G. G. (2013). Formation of creative activity of preschoolers by means of gaming technologies. *Tavrijs'kij visnik osviti (Taurian Journal of Education)*, 3, 83-89 (in Ukr.).
4. Amatyeva, O.P. (2013). Priority directions of scientific research of gifted children of preschool children. *Osvita ta rozvitok obdarovanoї osobistosti (Education and development of gifted personality)*, 3 (10), 49-52. (in Ukr.).
5. Ishchenko, L.V. (2015). *Formation of creative personality of children of the senior preschool age*. Uman': FOP ZHovtij (in Ukr.).
6. Kondrat, I. (2013). Formation of the outlook of preschool children: scientific approaches, analysis of the real situation. *Vihovatel'-metodist doshkil'nogo zakladu (Educator-methodist of preschool institution)*, 6, 13–20. (in Ukr.).
7. Kostyuk, O. V. (2014). Research and research activity in formation of cognitive interest of preschool children in nature. *Pedagogichnij poshuk (Pedagogical search)*, 3 (83), 20–25. (in Ukr.).
8. Lazarovich, N. (2014). Development of giftedness in search-research activity of preschoolers. *Osvitnij prostir Ukraїni (Educational space of Ukraine)*, 2, 151-154. (in Ukr.).
9. Pastushenko, N. B. (2012). Development of cognitive interests of preschool children by means of search and research activities. *Naukovi zapiski Nizhins'kogo derzhavnogo universitetu im. Mikoli Gogolya. Ser. : Psihologo-pedagogichni nauki (Scientific notes Nizhyn State University named after. Nikolai Gogol Sir : Psychological and pedagogical sciences)*, 5, 129-133. (in Ukr.).
10. *Development of the personality of a child of preschool age in different types of activities: monograph* (2013.). Odesa : Vidavec' V. V. Bukaev, 236 s. (in Ukr.).

### **Nikolaesky I. Creative use of geocaching in the educational process of preschool education institutions as a means for development of research life of children of primary preschool age**

**Problem.** The elder preschool age is the most sensible for the formation of research qualities, since it is precisely at this age that the formation of the motivational, activity and cognitive spheres of the person takes place. The formation of research skills in pre-school age provides the basis for the child's development of curiosity, creativity, experimentation. For the development of the above-mentioned qualities, the role of horror plays such kind of game as geocaching.

**Purpose.** Analysis of the features of geocaching as a means of developing research skills of children of senior preschool age in the context of creative introduction by educators in the educational process of modern pre-school establishments.

**Results.** Productive and effective means of realization of children's research activity is educational geocaching for children of the senior preschool age. With the help of geocaching, the corresponding educational tasks are realized, in particular educational, developmental and educational. It is noted that effective forms of using geocaching during the educational process in pre-school establishments are crossword puzzles, rebuses, riddles, experiments with water and others. The analysis of scientific and methodological literature and its own pedagogical experience proves that successfully selected types of tasks contribute to the development of research skills of children of the senior preschool age in geocaching.

The necessary stage in the development of research skills of children through geocaching is collaboration with parents. Work with parents should be not accidental, but systemic, permanent.

**Originality.** It is proposed to introduce the "Mysterious Water" geocaching in the educational process. The objectives of this game are educational (to broaden the knowledge of children about water, to determine the role of water in human life and living organisms, to form children's cognitive interest in nature, to consolidate knowledge about the cycle of water in nature); educational (to raise a careful attitude towards water as the main natural resource); developing (developing speech, thinking, curiosity, ability to analyze, draw conclusions, have their own thoughts). Conducting the proposed geocaching in the form of a game contributes to improving the memory of children, activating their mental processes, and stimulating the development of speech skills. Thus, children accumulate the experience of mental activities and operations, that is, develop mental skills.

**Conclusions.** Geocaching not only develops the research skills of older children, but also provides the foundation for a successful social life in the elderly. During the game, many mental processes are actively formed and rebuilt: visual acuity increases significantly; the child earlier and more easily identifies the conscious purpose of remembering and remembering, memorizing a large number of words; favorable conditions for the development of intelligence are formed; there are prerequisites for the transition from

visual-effective thinking to the elements of verbal-logical thinking; develops the ability of the child to create systems of generalized typical images and phenomena, mentally transform them; the development of elemental forms of linguistic abstract thinking takes place due to the assimilation by children of more complex forms of game action and their content; imagination is formed as the psychological basis of creativity, which makes the child capable of creating a new one in different spheres of activity; favorable conditions are created for the development of the movements of the child, which consciously reproduces the movements determined by the role that are characteristic of the chosen character; artistic activity emerges. Problem. The elder preschool age is the most sensible for the formation of research qualities, since it is precisely at this age that the formation of the motivational, activity and cognitive spheres of the person takes place. The formation of research skills in pre-school age provides the basis for the child's development of curiosity, creativity, experimentation. For the development of the above-mentioned qualities, the role of horror plays such kind of game as geocaching.

*Одержано редакцією 09.09.2018  
Прийнято до публікації 16.09.2018*



УДК 372: 37. 035

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-73-79

**РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА Інна Петрівна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри теорії та методик дошкільної освіти  
Глухівського національного  
педагогічного університету ім. О. Довженка

**РОГАЛЬСЬКА Надія Василівна,**  
кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної освіти  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті порушено проблему обґрунтування компетентнісного підходу як методологічної основи формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Здійснено спробу розроблення нових науково-методичних аспектів професійної діяльності фахівців дошкільної освіти з урахуванням особливостей сучасної соціально-економічної та соціально-культурної ситуації загалом, психологічних особливостей сучасних дітей та специфіки формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності, зокрема.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільна освіта, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми збереження здоров'я дітей та молоді, збільшення тривалості людського життя особливо загострюється впродовж останніх десятиліть на тлі переходу від індустріальної цивілізації до постіндустріальної, бурхливого розвитку науково-технічної революції, дії широкого спектру чинників довкілля, під впливом яких людина перебуває протягом усього життя. Актуалізація розробки проблем формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку обумовлюється необхідністю забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття ними соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціуму; ускладненням сучасних вимог суспільства до функціонування соціальних інституцій, які повинні не лише готувати дитину до дорослого життя, а й формувати її як повноцінну особистість, суб'єкта соціалізації та власної життєтворчості.

Педагогічна наука сьогодення змінила методологічні орієнтири і відповідно актуалізувала проблему вибору нових наукових засад, на яких вибудовуються основи професійної діяльності сучасних фахівців дошкільної освіти. Оскільки педагогічна теорія як стратегія педагогічної діяльності, покликана відслідковувати зміни в соціальних потребах суспільства, то в умовах сьогодення вона пропонує нове вирішення проблем виховання та соціалізації дітей та молоді, нові підходи до організації їхнього життя та діяльності. Вітчизняна педагогіка відкрито демонструє орієнтацію на гуманістичні цінності і оперує такими поняттями як: “особистісно зорієнтоване виховання”, “суб'єкт виховання”, “об'єкт і суб'єкт соціалізації”, “здоров'язбережувальна компетентність”, “здоровий спосіб життя особистості” тощо. На часі аналіз розмаїття підходів до феномену виховання, серед яких достатньо чітко виокремилися такі: культурологічний, синергетичний, аксіологічний, антропологічний, компетентнісний. І хоча кожний підхід до виховання обґрунтовує свої категоріальні координати, усі вони єдині у гуманістичному погляді на особистість та у визнанні значення її фізичного, психічного та соціального удосконалення.

У дослідженнях таких учених, як Т. Андрющенко, А. Богуш, Н. Денисенко, Л. Калуська, В. Нестеренко, Т. Федорченко та ін. увага звертається на формування усвідомленої необхідності здорового способу життя. Стосовно дітей старшого дошкільного віку дослідники вивчали такі аспекти означеної проблеми: формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку (Т. Андрющенко), педагогічні засади валеологічного виховання (С. Юрочкіна);

формування здорової особистості дитини 6-го року життя (Н. Семенова); наступність у вихованні здорового способу життя старших дошкільників і молодших школярів (Т. Бабюк); формування у дітей 5–6 років мотивації до занять фізичною культурою (Л. Сварковська), формування здоров'язбережувальної поведінки старших дошкільників у взаємодії дошкільного закладу із сім'єю (Н. Андрущенко), виховання культури здоров'я дітей дошкільного віку у різновікових групах (Р. Бедрань). Науковці також досліджували питання підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти до створення умов для збереження здоров'я дітей дошкільного віку і формування у них навичок здорового способу життя – (Н. Денисенко, Г. Григоренко, Л. Зданевич, Ю. Коваленко, Н. Кравчук, Н. Маковецька, В. Нестеренко та ін.). Водночас, на тлі багатогранності актуальним залишається питання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку як комплексного феномена, що має значний потенціал для підвищення рівня їхнього здоров'я.

**Мета статті** зумовлюється потребою в обґрунтуванні компетентнісного підходу як основи формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Для особистісно зорієнтованої моделі освіти термін “компетентність” є сутнісним і ключовим, відображеним у державних документах із питань освіти (закони України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Діти України», «Концепція неперервної валеологічної освіти» тощо), де одним із пріоритетних завдань визначено збереження та зміцнення духовного, психічного та фізичного здоров'я особистості, формування її здоров'язбережувальної компетентності.

У наукових джерелах поняття “компетентність” тлумачиться як “міра відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань та вирішуваних проблем” [8, с. 237]. Також поняття “компетентність” тлумачиться як “інтегральна здатність вирішувати конкретні проблеми, які виникають у різних сферах людського буття” [1, с. 20]. Така здатність передбачає наявність знань, але як справедливо вказує А. Андреев, у межах компетентнісного підходу слід “не стільки розпоряджатися власне знаннями, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти у будь-який час знайти і відібрати у створених людством величезних сховищах інформації потрібні знання” [1, с. 20]. Звернення педагогіки до понять “компетентнісний підхід”, “компетентність” можна пояснити низкою причин:

1. Сутнісні зміни у суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку держави обумовили пошук нової концепції освіти, яка б відображала ці зміни та орієнтувала на формування якостей особистості, необхідних у ХХІ столітті: мобільності, динамізму, конструктивності, професійній, соціальній і т.ін. компетентностям.

2. Завдання модернізації освіти, необхідність її відповідності як потребам особистості, так і вимогам суспільства вимагають принципово нового підходу до визначення мети, змісту та організації освітнього процесу.

3. Бурхливий розвиток процесів інформатизації призводить до того, що система професійної підготовки не в змозі відслідковувати її потік. Відтак, необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, спроможного стимулювати молодого педагога до постійного самовдосконалення, рефлексії якості власної педагогічної діяльності, її самооцінки та корекції [5].

Компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним “відкритим” суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, виховання та навчання, підготовки молодого покоління до виконання усіх життєвих функцій є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного, гуманістично зорієнтованого вибору. За такого підходу до змісту освіти відносять не лише знання, уміння, навички, а насамперед способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей. Водночас компетентність особистості передбачає розвиток певних її здібностей, необхідних для реалізації відповідної

здоров'язбережувальної діяльності.

Зазначимо, що визнання державою пріоритету особистісно зорієнтованої моделі освіти передбачає розробку нових науково-методичних підходів до професійної діяльності фахівців з урахуванням особливостей сучасної соціально-економічної та соціально-культурної ситуації загалом, психологічних особливостей сучасних дітей та специфіки формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності, зокрема.

На переконання А. Богуш: «компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль» [4, с. 13]. Особливо значущим є думка вченої про те, що компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовані показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо) [4].

Поняття “здоров'язбережувальна компетентність” автори колективної монографії “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи” визначають як “характеристики, властивості особистості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення” [6, с. 87]. При цьому ними виокремлюється низка життєвих навичок, які також розглядаються як компетентності, що сприяють здоровому способу життя [6, с. 87–89].

Феномен “здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку” Т. Андрющенко визначає як “суб'єктивну категорію, що передбачає свідоме прагнення дитини до здорового способу життя, наявність сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність до їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях” [2, с.13].

У зв'язку з цим нам видається важливим:

- забезпечити усвідомлення майбутніми вихователями дітей дошкільного віку змісту своєї професійної діяльності і звільнення від викривлень педагогічної свідомості (установка на дисциплінарну модель стосунків з дитиною, домінування моралізування у її вихованні, наявність стереотипів у керівництві різними видами діяльності);

- навчити студентів проектувати педагогічну систему дитинозорієнтованої взаємодії, виробити вміння надавати компетентну допомогу і підтримку дитини у самопізнанні і саморозвитку у просторі дитинства, створювати безпечні й комфортні умови перебування дітей у закладі дошкільної освіти; реалізовувати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію розвитку дитини;

- сформувати нове розуміння сучасного дитинства як соціокультурної цінності суспільства, як самостійний і значущий період життя, в якому відбувається інтенсивний фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини, активне входження в життя за педагогічної підтримки дорослих. Основною ідеєю при цьому стає ідея здоров'язбереження особистості, що передбачає формування функціональних резервів здоров'я дітей, засвоєння знань щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, навчання отримувати задоволення від здоров'язбережувальної діяльності. Слушною в аспекті цього є думка Т. Андрющенко: “Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я тих, хто оточує, як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Оскільки проблеми зі здоров'ям сучасних дітей виходять на глобальний рівень, актуальним є формування у них навичок здоров'язбереження, тобто необхідно навчити їх зберігати найвищу цінність – здоров'я – хоча б на тому рівні, на якому воно є з народження” [2, с. 30]. Отже, у цілісній системі виховних цінностей визначальними стають такі дефініції: забезпечення повноцінного життя і здоров'я; орієнтація на фізичне, психологічне, духовне, соціальне удосконалення та орієнтація на життєву мету, що полягає у прагненні бути здоровим, дотримуватися здорового способу життя, визначати власний життєвий шлях в аспекті здоров'язбереження.

Національна програма “Діти України”, яка базується на сучасних підходах до визначення поняття “здоров'я”, окреслює такі взаємопов'язані елементи:

- фізичний правильне функціонування всіх систем фізичної досконалості і загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

- психічний (психологічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватні позитивні емоції, відсутність акцентуацій характеру, шкідливих звичок;

- соціальний (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до молодших, здатність до самоактуалізації в колективі, самовиховання;

- духовний (душевний) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, добротність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві [7].

У Постанові Кабінету Міністрів України “Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми “Здоров’я нації” на 2002–2011 роки” зазначено, що на сучасному етапі однією з ключових проблем охорони здоров’я є «неефективність державної політики щодо формування здорового способу життя» [7]. Тому в розділі IX Програми “Формування здорового способу життя” передбачено:

- включення в освітні програми загальноосвітніх закладів щоденної “години здоров’я” з використанням традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня рухової активності до оптимальних величин;

- створення розгалуженої інфраструктури та індустрії здоров’я й активного відпочинку;

- забезпечення проведення в загальноосвітніх закладах заходів комплексної оптимізації використання учнями вільного часу, зокрема, впровадження різноманітних форм фізичної культури, психогігієни та психокорекції, оптимального рухового режиму тощо;

- проведення роботи з гігієнічного виховання населення з використанням засобів телебачення, радіо, літератури, театру, кіно, які сприяють формуванню здорового способу життя;

- розроблення та представлення в міжнародній комп’ютерній системі “Інтернет” інформації щодо гігієнічного виховання та формування здорового способу життя;

- розроблення цільових комплексних програм зміцнення здоров’я, що стосуються профілактики тютюнопаління, профілактики та подолання наркоманії, токсикоманії, алкоголізму, розвитку фізичної культури й організації дозвілля населення, статевого виховання населення, поліпшення стану психічного здоров’я тощо [7, с. 45].

Нова особистісно зорієнтована парадигма дошкільної освіти визначає пріоритетними “компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини” [3, с. 4]; орієнтацію на інтереси особистості, її соціальне та психічне благополуччя, на становлення здоров’язбережувальної та соціальної компетентності, на формування культури здоров’язбереження, діяльнісно-практичного ставлення до довкілля, на фізичний, психічний та соціальний розвиток особистості дитини. Ця парадигма докорінно змінює підходи до діяльності суб’єктів освіти:

- ставлення до дитини як об’єкта і суб’єкта соціалізації, культури, власного життя та здоров’я, здатного до виявлення себе суб’єктом власної життєтворчості, здатного зберігати та реалізовувати власні здоров’язбережувальні позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах соціуму;

- ставлення до педагога як до посередника між дитиною та соціумом, здатного до реалізації рівноправної взаємодії дорослого співтовариства зі світом дітей, до подолання наслідків негативних факторів сучасного соціокультурного середовища, до врахування специфіки вікових потреб, емоційності та вразливості наймолодших членів суспільства,

усвідомлення обов'язку захистити їхній внутрішній світ через формування здоров'язбережувальної компетентності дитини;

- ставлення до закладу дошкільної освіти як до соціальної інституції, де творяться культурні зразки спільного життя дітей та дорослих на засадах здоров'язбереження суб'єктів освіти, де здійснюється психолого-педагогічний супровід складного процесу входження у сучасний соціальний світ – складний, динамічний, з характерним розмаїттям негативних явищ, де дитина набуває основ особистісної культури та здоров'язбереження, відповідального ставлення до здоров'я як найвищої соціальної та індивідуальної цінності;

- ставлення до процесу формування здоров'язбережувальної компетентності дитини як до важливого системного, педагогічно виваженого процесу, що орієнтує на “обізнаність із будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі; продуктами харчування; основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини; передбачає уміння виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей, дотримання правил безпеки життєдіяльності” [3, с. 8].

Дошкільна освіта є початковою ланкою системи неперервної освіти, що поряд з сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості. Базовий компонент дошкільної освіти достатньо чітко окреслює концептуальні координати компетентнісного підходу. Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто “спрямованості освітнього процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь” [3, с. 5]. Згідно із вимогами Базового компонента дошкільної освіти “увага педагога має спрямовуватися на головні лінії розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації з формування навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини” [3, с. 5].

**Висновки.** Ураховуючи вищесказане, спробуємо сформулювати основні теоретичні аспекти, які визначають сутність компетентнісного підходу, і запропонуємо авторське бачення особливостей його застосування у закладах дошкільної освіти. Ми виходимо з того, що компетентнісний підхід становить цілісну систему визначення мети, завдань, змісту, організаційного і технологічного забезпечення здоров'язбережувальної компетентності особистості у дошкільному дитинстві та дає низку орієнтирів для розробки вимог до її якості, сформульованих з позицій компетентнісного підходу.

Виходячи з потреби забезпечення педагогічно виваженого освітнього процесу на засадах здоров'язбереження, що дозволяє спрямувати зміст освітньої діяльності з дошкільниками на формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших дітей із позиції сприйняття здоров'я як життєвої цінності, компетентнісний підхід дозволяє спиратися на такі принципи: соціальної відповідності, що передбачає відповідність змісту і методів формування здоров'язбережувальної компетентності дитини реальній соціальній ситуації, в якій організовується освітній процес; діагностичності, тобто орієнтації на досягнення достатнього рівня здоров'язбережувальної компетентності, що виявляється у знаннях про здоров'я та чинники його збереження, свідомому виборі моделі поведінки і діяльності, які відповідають здоровому способу життя; багатофункціональності, тобто компетентність передбачає інтегративне поєднання низки

здоров'язбережувальних життєвих навичок та їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях як здатності до вирішення завдань зі здоров'язбереження.

Отже, компетентнісний підхід дозволяє не лише реформувати зміст дошкільної освіти, але, як механізм приведення її у відповідність до вимог сучасних реалій, дозволяє створити у закладах емоційно-комфортне та психологічно безпечне розвивальне середовище, що і становить перспективи подальших наукових розвідок.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

2. Андриющенко Т. К. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук / Т. К. Андриющенко. – Одеса, 2014. – 503 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник А. М. Багуш. – К., 2012. – 26 с.

4. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.

5. Иванова Е.О. Содержание образования: культурологический подход / И.В. Шалыгина, И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 13-19.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

7. Національна програма «Діти України». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cginreg>.

8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Совр.слово, 2005. – 720 с.

9. Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки. Постанова КМУ від 10 січня 2002 р. № 14 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1109 (1109–2011–п) від 20.10.2011).

10. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.

#### References

1. Andreev A.L. Kompetentnostnaja paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza [Competency paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis] / A.L. Andreev // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 19-27.

2. Andryushhenko T. K. Teorety'ko-metody'chni zasady` formuvannya zdorov'yazberezhuval`noyi kompetentnosti v ditej doshkil`nogo viku [Theoretical and methodical principles of formation of healthcare-saving competence in children of preschool age]: dy`s. ... d-ra ped. nauk / T. K. Andryushhenko. – Odesa, 2014. – 503 s.

3. Bazovy`j komponent doshkil`noyi osvity` (nova redakciya) [The basic component of preschool education (new edition)] / Naukovy`j kerivny`k A. M. Bagush. – K., 2012. – 26 s.

4. Bogush A. M. Vy`toky` movlennyevogo rozvy`tku ditej doshkil`nogo viku [Origins of speech development of children of preschool age] – Odesa: Mayak, 1999. – 88 s.

5. Ivanova E.O. Soderzhanie obrazovanija: kul'turologicheskij podhod [Content of education: cultural approach] / I.V. Shalygina, I.M. Osmolovskaja, E.O. Ivanova // Pedagogika. – 2005. – № 1. – S. 13-19.

6. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`: Biblioteka z osvith`oyi polity`ky` [Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Educational Policy Library] / Pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.

7. Nacional`na programa «Dity` Ukrayiny`». [National program "Children of Ukraine".] URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cginreg>.

8. Pedagogika: Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija [Pedagogics: The Great Modern Encyclopedia] / Sost. E.S. Rapacevmch. – Mn.: Sovr.slovo, 2005. – 720 s.

9. Pro zatverdzhennya Mizhgaluzevoyi kompleksnoyi programy` «Zdorov'ya naciyi» na 2002–2011 roky` [About the approval of the Intersectoral Integrated Program "Health of the Nation" for 2002-2011]. Postanova KMU vid 10 sichnya 2002 r. # 14 (Iz zminamy`, vneseny`my` zgidno z Postanovoyu KM # 1109 (1109–2011–p) vid 20.10.2011).

10. Stepanov E.N. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitaniya [Teacher on modern approaches and concepts of education] / E.N. Stepanov, L.M. Luzina. – M.: TC Sfera, 2003. – 160 s.

***Rogalska-Yablonska I., Rogalska N. Competent approach as a basis for prevalence of health and safety competitiveness of children in preschool age***

The article raises the problem of substantiation of the competence approach as a methodological basis for the formation of healthcare-saving competence of children of preschool age. New scientific and methodical aspects of the professional activity of preschool education specialists, taking into account the peculiarities of the current socio-economic and socio-cultural situation in general, the psychological peculiarities of modern children and the specifics of their health-keeping competence, in particular were proposed. It is stressed in the issue that the new personally oriented paradigm of pre-school education determines the priority competence-based approach to the development of the individual, the balance of the acquired knowledge, skills, skills, formed desires, interests, intentions and personal qualities and volitional behavior of the child; orientation on the interests of the individual, his social and mental well-being, on the formation of healthcare and social competence, on the formation of a culture of health preservation, activity and practical attitude to the environment, on the physical, mental and social development of the child's personality. we proceed from the fact that the competence approach constitutes a holistic system for determining the purpose, objectives, content, organizational and technological provision of health and preserving competence of the individual in preschool children, and gives a number of guidelines for developing requirements for its quality, formulated from the standpoint of a competent approach.

The author proceeds from the fact that the need to provide a pedagogically balanced educational process on the basis of healthcare preserves the content of educational activities with preschoolers to form a value-oriented attitude towards their own health and health of other children from the standpoint of perceiving health as a vital value . Therefore, the relevant attitude to the process of formation of healthcare-saving competence of the child as an important systemic, pedagogically weighed process, orienting to awareness of the structure of his body, hygiene skills for his care; belonging to a certain gender; food products; the main indicators of own health, the value of health for a person; provides for the ability to perform basic movements and gymnastic exercises; apply the acquired knowledge, skills and abilities in preserving health without harming both their own health and the health of other people, observance of safety rules of life. Competent approach allows us to rely on the following principles: social compliance, which implies the relevance of the content and methods of forming the health of the child's conservation competence in the real social situation in which the educational process is organized; diagnostic, that is, orientation to achieve a sufficient level of healthcare saving competence, which is manifested in the knowledge about health and factors of its preservation, conscious choice of a model of behavior and activities that meet a healthy lifestyle; multifunctionality, that is, competence implies an integrative combination of a number of health-keeping life skills and their adequate use in relevant life situations as an ability to solve health problems.

*Одержано редакцією 10.09.2018  
Прийнято до публікації 17.09.2018*

**СОЛОВЕЙ Юлія Олександрівна,**  
аспірант кафедри дошкільної освіти  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДИРЕКТОРА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті висвітлено теоретичні аспекти проблеми емоційної культури директора в управлінні закладом дошкільної освіти. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянуто сутність понять «емоційна культура», «компетентність», «емоційна компетентність», «емоційний інтелект». Визначено теоретичні аспекти емоційної культури директора закладу дошкільної освіти. Узагальнено компетенції емоційного інтелекту. Обґрунтовано значення емоційної культури директора в управлінні закладом дошкільної освіти. Схарактеризовано важливість емоційної культури директора, як складової, що допомагає налагодити ефективну взаємодію як з педагогічним колективом, так із батьками дітей закладу дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** директор, керівник, емоція, емоційна сфера, культура, компетентність, компетенція, професійна діяльність, освіта, заклад дошкільної освіти, управління освітою.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство вимагає всебічного осмислення нових психологічних феноменів, в тому числі нагальності вивчення питання щодо сутності емоційної культури. Доцільність вивчення емоційної культури та дослідження емоційної сфери особистості зумовлено значенням емоцій у житті та діяльності людини.

Ефективність управління закладом дошкільної освіти (ЗДО) вирішальною мірою залежить від професійної компетентності його директора. Сьогодні, досить дієво може виступити індивідуальний потенціал особистості, а саме особливості емоційної культури директора. Емоційний стан директора закладу дошкільної освіти значно впливає на можливість реалізації духовного та професійного потенціалу педагогічного колективу та є однією з найважливіших сторін лідерського профілю керівника. Підвищення рівня емоційної культури директора закладу дошкільної освіти є актуальним не тільки для його професійного становлення, а й для особистого індивідуального розвитку.

Закономірності розвитку емоційної сфери особистості людини у своїх працях розглядали Б. Ананьєв, Г. Бреслав, А. Валлон, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтєв, В. Мясіщев, А. Ольшаннікова, С. Рубінштейн, А. Сухарьов, О. Тихомиров, О.Чебикін.

Варто зауважити, що досить актуальною є також проблема емоційного інтелекту, яка на сьогодні ґрунтується на наукових положеннях вітчизняних та зарубіжних учених (Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, С. Дерев'янка, У. Джемс, Є. Ейдімтайте, Д. Карузо, С. Колот, К. Кордяліс, І. Лаене, Дж. Мейер, П. Селовеї, Н. Холл та інші учені).

До прикладу, науковець А. Валлон, зауважує, що здатність до психічного життя особистості людини, реалізується саме завдяки емоціям. В генезисі психічного життя емоції з'являються найпершими та «...здійснюють перші зв'язки людини з її соціальним середовищем і стають основою для формування намірів та розумових здібностей» [1, с. 120-123].

У працях Л. Виготського, О. Запорожця, В.Зінченка доведено, що емоції є не тільки однією із найважливіших психічних функцій, а виступають ядром у цілісному розвитку особистості людини.

Науковці У. Джемс та І. Ланге вперше у своїх працях пояснили природу емоцій з посиленням на фізіологічні процеси [9, с. 95]. Учені розкрили пряму залежність процесу розвитку емоцій від розвитку інших органів (Виникнення емоцій науковці пояснюють як наслідок зміни внутрішніх органів та скелетної мускулатури, що викликане відповідними стимулами) [3].



**Мета статті** – здійснити теоретичне обґрунтування значення емоційної культури в структурі професійної діяльності директора закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб різносторонньо розглянути дану проблему, слід, насамперед, дати відповідь на питання «Що таке культура?». Поняття «культура» сучасними фахівцями у галузі педагогіки та психології розглядається як сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи і організації, що забезпечують їх функціонування. Водночас під культурою розуміють рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльністю [2, с. 182].

Термін «емоційна культура» в психолого-педагогічній літературі розглядається як здатність особистості адекватно виявляти власні емоції і реагувати на емоції інших, керувати емоційним станом і емоційними реакціями на зовнішні і внутрішні впливи [12].

Керівник, який наділений такою здатністю, як емоційна культура, обов'язково є емоційно компетентним, тобто таким, який може контролювати свій емоційний стан в ситуаціях, які можуть виникнути при вирішенні різноманітних управлінських питань.

Відтак, компетентність сучасними фахівцями у галузі педагогіки та психології [13, с. 58-64], розглядається як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині обґрунтовано судити про певну галузь та ефективно діяти в ній. В управлінській практиці термін «компетентність» застосовується також достатньо широко. Дослідники розглядають компетентність не тільки як засіб успішної професійної діяльності, але і як інструмент оптимізації взаємодії суб'єкта з об'єктом управління, необхідну умову розвитку закладу [5].

Поняття «емоційна компетентність» у психологічній науці визначається суміжно із близькими за значенням поняттями «емоційна зрілість», «емоційний інтелект», «емоційна гнучкість» тощо [6, с. 116].

Науковець Г. Юсупова трактує емоційну компетентність як конструкт, що відображає емоційну зрілість індивіда й узагальнює емоційні, інтелектуальні та регулятивні складові психіки, залучені до процесу досягнення професійних та особистісних цілей [14]. Натомість, науковець І. Матійків вважає, що поняття «емоційна компетентність» є здатністю особистості щодо оптимальної координації між емоціями і цілеспрямованою поведінкою [9, с. 45].

На нашу думку, така складова особистості людини, особистості директора ЗДО, як «емоційна компетентність» є ключовою характеристикою при співпраці з педагогічним колективом та в прийнятті управлінських рішень.

Наприклад, учена Ю. Крайнова, визначає емоційну компетентність як афективно-когнітивне явище, системну властивість особистості, а також виділяє наступні її складові: навички адекватної рефлексії, емоційної саморегуляції, оптимального рівня емпатії та експресивності [8, с. 197-201].

Такі складові, які вирізняє учена, ми вважаємо дотичними до управлінської діяльності директора закладу дошкільної освіти, адже не маючи адекватної рефлексії, емоційної саморегуляції, оптимального рівня емпатії директор ЗДО не зможе рівноцінно провадити свою діяльність.

Емоційна культура директора закладу дошкільної освіти визначає наявність його особистісних навичок, управління собою і соціальних (міжособистісних) навичок, управління стосунками з іншими людьми. До особистісних навичок науковці відносять усвідомлення власних емоцій, точну оцінку власних сильних сторін і можливостей, впевненість у власній обдарованості та почуття власної гідності, контроль над своїми емоціями, чесність і надійність, гнучкість, волю до перемоги, активність і оптимізм. Варто також відзначити виняткову важливість контролю над власними емоціями (зазвичай, негативними) і оптимізму (особливо в складних обставинах). Ці індивідуальні навички створюють і підтримують позитивну робочу атмосферу та цілісність закладу [3, с. 7].

Директор, який вправно вміє контролювати свої емоції з легкістю зуміє контролювати соціально-психологічний клімат у колективі та знаходити спільну мову з батьками. Для того, щоб якісно та об'єктивно оцінити соціально-психологічний клімат у колективі, директор ЗДО має ретельно проаналізувати, як його управлінська діяльність впливає на: устрій життя закладу, орієнтацію колективу на нову освітню парадигму, здатність педагогів реалізовувати особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти, пріоритет діалогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу перед монологічною, надання допомоги дитині та підтримки її перед критичною оцінкою результатів. Визначити рівень взаємодії між працівниками ЗДО можна за характером їхнього спілкування й за такими показниками службових та міжособистісних стосунків, як: діловитість,

партнерство, доброзичливість, толерантність, довіра, взаємодопомога, плюралізм думок, розумна вимогливість, здорова конкуренція, спільна зацікавленість у досягненні високих кінцевих результатів педагогічного процесу. Взаємодія між директором та працівниками ЗДО, між працівниками ЗДО та батьками, безпосередньо між педагогічними працівниками, визначається за характером міжособистісного й ділового спілкування. Вивчаючи її, директор має спостерігати за безпосередніми контактами педагогів між собою та контактами з батьками. Спілкування з батьками має бути налаштоване на тісну взаємодію з ними, на партнерство у досягненні позитивних результатів освітнього процесу [11, с. 49-50; 59].

Виходячи з вищесказаного варто зауважити, що директор ЗДО, який має здатність пояснювати та контролювати власні емоції, а також розуміти емоції людей, які його оточують наділений такою особистісною складовою, як емоційний інтелект (Емоційний інтелект → Сприйняття емоцій + Використання емоцій + Розуміння емоцій + Управління емоціями).

Як зазначають учені, розробники моделі здібностей, Дж. Мейер, Д. Карусо, П. Селовей, емоційний інтелект проявляється в діяльності особистості через 15 компетенцій, а саме:

- самоповага (здатність поважати та приймати себе і свої вчинки);
- емоційне самоусвідомлення (вміння розуміти свої почуття та причини, що їх зумовили);
- асертивність (навичка виражати почуття, переконання, думки і конструктивно захищати свої права);
- незалежність (вміння думати і вирішувати за себе, обмежуючи вплив емоцій інших людей);
- самоактуалізація (прагнення реалізувати свій потенціал, досягнути поставленої мети);
- емпатія (здатність вміння співпереживати та бути чутливим до емоцій інших людей);
- соціальна відповідальність (вміння робити щось заради інших і разом з іншими, усвідомлено і згідно соціальних правил);
- міжособистісні відносини (вміння встановлювати і підтримувати емоційно взаємовигідні стосунки);
- стресовитривалість (здатність активно і позитивно протистояти стресогенним ситуаціям);
- контроль імпульсивності (здатність контролювати агресивність);
- реалістичність (навичка чітко розрізняти, що відбувається в дійсності «тут і зараз»);
- гнучкість (уміння пристосовувати свої думки, почуття і поведінку до нових умов і ситуацій);
- вирішення проблем (здатність виявляти, визначати проблеми, а також знаходити ефективні шляхи їхнього вирішення);
- оптимізм (уміння бачити світлу сторону життя і зберігати цей позитив у будь-яких, навіть найважчих обставинах);
- щастя (уміння отримувати задоволення від життя; показник загального рівня емоційного інтелекту) [7, с. 176-177].

Розвиваючи та підвищуючи рівень емоційного інтелекту директор підвищує рівень своєї професійної компетентності, що у свою чергу допомагає розширювати кругозір співпраці та взаєморозуміння з педагогічним колективом та батьками.

**Висновки.** Отож, емоційна культура директора ЗДО, сприяє швидшому аналізу ситуацій, які потребують негайного вирішення в станах емоційного чи стресового напруження. Емоційна культура керівника сприяє досконалій орієнтації у власному емоційному світі, а звідси і адекватна взаємодія з навколишнім світом.

Натомість, емоційний інтелект директора закладу дошкільної освіти є проявом рівня його

професійної діяльності, що допомагає керівникові у вирішенні різних управлінських чи організаційних питань.

### Список використаної літератури та джерел

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – Москва: Просвещение, 1967. – 196 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гузар О. М. Емоційне лідерство керівника загальноосвітнього навчального закладу : навчальний посібник / О. М. Гузар, К. В. Покотило. – Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 40 с.
4. Джемс У. Психология / У. Джемс. – Москва: Педагогика, 1991. – 368 с.
5. Дуднева Ю. Е. Компетентність керівника як основа формування його іміджу / Ю. Е. Дуднева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2490/1/Dudneva%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>
6. Жданова І.В. Емоційна компетентність та шляхи її розвитку у працівників Національної поліції / І.В.Жданова, І.О.Бакуменко // Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917– 2017 рр.) : зб. наук. ст. і тез доп. на наук.-практ. конф. до 100-річчя підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Харків, 25 листоп. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2017. – С.116
7. Корман М. М. Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності як передумова запобігання професійного вигорання / М. М. Корман // Вісник Національного університету оборони України. – 2012. - №4 (29). – С.176-177
8. Крайнова Ю. Н. Место санногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога / Ю. Н. Крайнова // Ярославский педагогический вестник. 2010. – №2. – С.197-201
9. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. Посібник / І. М. Матійків. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
10. Психологический словарь / За ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва: Педагогика Пресс, 1997. – 440 с.
11. Романюк І. А. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу / І. Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 280 с.
12. Формування емоційної культури учнів у виховній роботі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://studfiles.net/preview/2412420/page:17/>
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
14. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : автореф. дис. на получение науч. степени канд. псих. наук / Юсупова Г. В. – Казань, 2006. – 20 с.

### References

1. Vallon A. (1967) *Mental development of a child*. Moskva: Prosveshcheniye (in Russ.)
2. Goncharenko S.U. (1997) *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
3. Huzar O. M., Pokotilo K. V. (2016) *Emotional leadership of the head of a comprehensive educational institution*. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» (in Ukr.)
4. James W. (1991) *Psychology*. Moscow: Pedagogika (in Russ.)

5. Dudneva Yu. E. *Competence of the head as the basis for the formation of his image*. Retrieved from <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2490/1/Dudneva%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf> (in Ukr.)
6. Zhdanova I.V., Bakumenko I.O. (2017) Emotional competence and ways of its development at the employees of the National Police. *Preparation of law enforcement guards in Kharkiv (1917 - 2017): Sob. sciences Art. and abstract add. on sci.-practice. conf. to the 100th anniversary of the training of law enforcement guards in Kharkiv (Kharkiv, November 25, 2017) (Pidhotovka okhorontsiv pravoporyadku v Kharkovi (1917– 2017 rr.) : zb. nauk. st. i tez dop. na nauk.-prakt. konf. do 100-richchya pidhotovky okhorontsiv pravoporyadku v Kharkovi (m. Kharkiv, 25 lystop. 2017 r.), 116 (in Ukr.)*
7. Korman M. M. (2012) Development of emotional intelligence and emotional competence as a precondition for the prevention of professional burnout. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine (Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrayiny)*, 4 (29), 176-177 (in Ukr.)
8. Kraynova, Yu.N. (2010) Place of sannogenic reflection in the structure of the teacher's emotional competence. *Yaroslavl Pedagogical Gazette (Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik.)*, 2, 197-201 (in Russ.)
9. Matiykov I.M. (2012) *Training of emotional competence: teaching method*. Manual Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukr.)
10. Zinchenko V.P., Meshcheryakova B.G. (1997) *Psychological dictionary*. Moscow: Pedagogika Press (in Russ.)
11. Romanyuk I.A. (2014) *Analysis, planning, control as a function of managerial activity of the head of a preschool educational institution*. Ternopil: Mandrivets (in Ukr.)
12. Formation of emotional culture of students in educational work. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/2412420/page:17/> (in Ukr.)
13. Khutorskoy A.V. (2003) Key competencies as a component of the personality-oriented educational paradigm. *Public Education (Narodnoye obrazovaniye)*, 2, 58-64 (in Russ.)
14. Yusupova G.V. (2006) *Composition and measurement of emotional competence: author. dis. to receive scientific degree of cand. psycho. sciences*. Kazan (in Russ.)

**Solovey Y. Importance of the emotional culture of the director in the management of pre-school education institutions**

**Introduction.** Modern society requires a comprehensive reflection on new psychological phenomena, including the urgency of studying the issue of the essence of emotional culture. The expediency of studying the emotional culture and studying the emotional sphere of personality is due to the importance of emotions in human life and activities. The effectiveness of the management of a pre-school institution depends to a large extent on the professional competence of its director. Today, the individual potential of the individual, namely, the peculiarities of the director's emotional culture, can be very effective. The emotional state of the director of the institution of preschool education significantly influences the possibility of realizing the spiritual and professional potential of the teaching staff and is one of the most important aspects of the leader's profile of the head. Increasing the level of emotional culture of the director of the institution of preschool education is relevant not only for his professional development, but also for personal development of the individual.

**Purpose** to carry out theoretical substantiation of the value of emotional culture in the structure of the professional activity of the director of the institution of preschool education.

**Methods** - general science (study of literature, dissertation, analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, classification, comparison).

**Results.** Substantive theoretical aspects of the problem of emotional culture of the director in the management of the institution of preschool education are considered. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the essence of the concepts of "emotional culture", "competence",

"emotional competence", "emotional intelligence" is considered. The theoretical aspects of the emotional culture of the director of the institution of preschool education are determined. The competence of emotional intelligence is generalized. The importance of the director's emotional culture in the management of the institution of preschool education is substantiated. The importance of the emotional culture of the director as an ingredient is described, which helps to establish effective interaction with both the pedagogical team and the parents of the children of the institution of preschool education.

**Conclusion.** The emotional culture of the director of the institution of preschool education, promotes a faster analysis of situations that require an immediate solution in conditions of emotional or stressful stress. The emotional culture of the leader promotes a perfect orientation in his own emotional world, and hence an adequate interaction with the outside world. Instead, the emotional intelligence of the director of the institution of preschool education is a manifestation of his professional level of activity, helping the manager in solving various managerial or organizational issues.

*Одержано редакцією 10.09.2018  
Прийнято до публікації 17.09.2018*

УДК 378.22.016:5:[373.5]

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-86-93

**ТАРАСЕНКО Галина Сергіївна**,  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри екології, природничих та  
математичних наук Вінницької академії неперервної  
освіти

### **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ**

*У статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей фахової підготовки вчителів природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності в школі. Проблему аналізовано на засадах компетентнісного, культурологічного та інтегрованого підходів до освітніх процесів. Презентовано методологічне обґрунтування принципу образно-пізнавальної цілісності підготовки вчителя природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності на засадах інтегрованого підходу і гуманітаризації освіти.*

**Ключові слова:** вчитель, природнича освіта, компетентнісний підхід, інтеграція, гуманітаризація.

**Постановка проблеми.** Оновлення української школи, перехід на компетентнісний вимір освіти, увага до інтеграції знань учнівської молоді і формування в неї емоційного інтелекту – все це є ознаками звернення суспільного мислення до проблеми «олюднення» змісту освіти на основі «адсорбції» загальнолюдських цінностей. Весь цикл шкільних предметів, зокрема природничі дисципліни повинні не лише ознайомлювати учнівську молодь з основами природокористування, але й реалізовувати світоглядну функцію, формуючи систему ставлень особистості до світу в цілому і до себе зокрема.

Випускник нової української школи повинен бути готовим до самореалізації в соціумі й особистому житті, володіти інформаційними потоками, виявляти здатність до аналізу життєво-практичних ситуацій, до прийняття конструктивних рішень і розв'язків на основі набутих знань. Проте найважливішим тут має стати потяг до постійного саморозвитку і особистісного самоствердження на засадах адекватного ціннісного ставлення до природи, соціуму, оточуючих людей і до власного життя як фізіологічного і духовного феномену. Усвідомлення життєвих цінностей повинно стати мотивом і критерієм збереження здоров'я планети, людства і власного здоров'я у тому числі.

Важливу роль у підготовці учнівської молоді до самостійного життя і здоров'язбереження відіграють вчителі природничих дисциплін, яким належить не тільки озброїти учнів системою природничих знань, але й сформувати у них культуру здоров'я і систему мотивів бережного ставлення до всіх проявів життя у довіллі. Утім шкільні вчителі не завжди націлені на здоров'язбережувальну діяльність щодо учнів внаслідок перевантаження дидактичними завданнями. Відчутний брак ціннісних установок такої діяльності, який зумовлений недостатньою аксіологічною культурою педагогічного мислення. Вчителями часто ігнорується позитив інтегрованого підходу до природничої освіти. Все це спрощує освітні технології, які використовує вчитель у роботі з учнями.

Система фахової підготовки та перепідготовки педагогів зобов'язана формувати здоров'язбережувальну компетентність учителя природничих дисциплін у контексті інтегрованого підходу до освітніх процесів. Потрібно якнайшвидше подолати неузгодженість між можливостями такого підходу і його реальним упровадженням у практику неперервної педагогічної освіти. Використання інтегрованого підходу неминує активізує розумову і духовно-ціннісну діяльність учителя, сприятиме системно-цілісному сприйняттю освітніх завдань, посилить зацікавленість в отриманні професійних знань.

**Мету статті** вбачаємо в методологічному обґрунтуванні принципу образно-пізнавальної цілісності підготовки вчителя природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності на

засадах інтегрованого підходу та гуманітаризації освітніх процесів.

Серед завдань реалізації поставленої мети виокремлюємо такі:

1. вивчити стан дослідження означеної проблеми в теорії і практиці фахової підготовки вчителів природничих дисциплін;
2. обґрунтувати освітньо-виховний потенціал інтегрованого підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів;
3. окреслити шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів на засадах концептосфери гуманітаризації природничої освіти.

Методологічною основою дослідження є компетентнісний, культурологічний та інтегрований підходи до освітнього процесу, які успішно реалізуються на тлі його послідовної гуманітаризації.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя (діалог дослідницьких позицій)

У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що найважливішим завданням підготовки європейського вчителя є формування його здатності до освітньої діяльності як інтеграції етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь та навичок [1, с.114].

У контексті такого цілепокладання фахової підготовки педагога відбувається активний дослідницький пошук. Зокрема, компетентнісний підхід у системі загальної середньої освіти результативно досліджують вітчизняні науковці Н.Бібік, Н.Воропай, С.Гончаренко, Я. Кодлюк, О.Локшина, Ю.Мальований, О.Овчарук, О.Онопрієнко, О.Пометун, К.Пономарьова, О.Савченко, С.Трубачева, О.Ярова та ін. Здоров'язбережувальний освітній дискурс також представлено доволі значним науковим доробком (О.Антонова, Н.Башавець, Т.Бондаренко, І.Братищенко, О.Бусигін, О.Вакуленко, О.Верхотрубова, Т.Єрмакова, О.Іонова, О.Кречетов, Є.Кучерган, В. Пентюхін, А. Радченко, Л.Романишина, В.Тевкун, Д.Цись, В.Шахненко та ін.). Утім здоров'язбережувальна компетентність вчителя природничих дисциплін досліджена вельми епізодично.

Інтегративний підхід до освітніх процесів поки є недостатньо дослідженим. Найкраще презентовані в дослідженнях теоретико-методологічні основи інтеграції як освітньої перспективи (І.Бех, М.Берулава, С.Гончаренко, С.Клепко, Ю.Мальований, В.Моргун, І.Підласий, О.Савченко, Г.Селевко та ін.). Дидактичні особливості інтеграції змісту освіти досліджують Н.Антонов, К.Гуз, М.Іванчук, В.Льченко, І.Козловська, В.Паламарчук, Н.Светловська, С.Якименко та ін. Доволі обмежена кількість робіт торкається методичних аспектів даної проблеми. Лише окремі аспекти упровадження інтегрованого навчання в практику професійної підготовки учителів природничих спеціальностей вивчені в працях Л.Дубіцької, З.Клименко, В.Омельяненко, М. Пака, А.Степанюк, І.Фурси, Ю. Шапрана, О.Шкільової та ін.

Якщо досліджувати кореляційні зв'язки між компетентнісним та інтегрованим підходами до природничої освіти, то впадає в око їх спільна ціннісна основа – формування комплексної здатності особистості до самостійної життєтворчості. Зокрема, О. Вербицький справедливо стверджує, що введення компетентнісного підходу в освітній процес вимагає серйозних змін у змісті і формах навчання та передбачає перехід від розкиданої абстрактно-теоретичної інформації, яка малопов'язана з практикою, до компетентних практичних дій і вчинків [2, с.33]. Компетентнісний підхід, на думку дослідників, є узагальненою умовою здатності людини адекватно і ефективно діяти за межами дидактичних сюжетів і начальних ситуацій [3, с.10].

Це обумовлює зміни в цільовій орієнтації підготовки педагога в галузі природничих наук: від засвоєння природничих знань, умінь і навичок до оволодіння загальнокультурними і професійними компетенціями, які передбачають інтеграцію знань, способів подачі інформації в загальнокультурному контексті на основі цінностей життєзбереження (А.Швейцер).

Нас зацікавив реальний стан розуміння вчителями природничих дисциплін такого феномену, як здоров'язбережувальна компетентність. На базі Вінницької академії неперервної освіти було проведено пілотне дослідження, яким охоплено 126 учителів природничих дисциплін, які практично працюють з учнями загальноосвітніх шкіл Вінниччини і проходять перепідготовку в системі післядипломної освіти. В процесі анкетування педагоги намагались визначити морально-соціальний сенс власної професійної діяльності як вчителів-предметників.

З'ясувалось, що лише 34% опитаних у цілепокладання власної педагогічної діяльності

включають системний вплив на ціннісні орієнтації учнів з подальшим їх переводом у смисложиттєві установки (наприклад: «Для мене важливими є не тільки природничі знання, але й ставлення дітей до природи. Тому вважаю за необхідне впливати на моральні та естетичні почуття учнів, аби вони стали потім критерієм діяльності в природі» – М.Н., учитель біології, педагогічний стаж – 12 років).

Утім більшість опитаних педагогів (56%) схилились до своєї суто дидактичної місії і вбачали сенс професійної діяльності у передачі міцних знань про природу. Численні відповіді на питання анкети пістрявіли фразами: «Моя справа навчити дітей основам природничих наук»; «Я виховую розум учня, а душу нехай виховують батьки» тощо.

Коли ж на наступних етапах дослідження вчителі природничих дисциплін на наше прохання склали «паспорт» здоров'язбережувальної компетентності педагога, їхні творчі роботи наповнились більш вираженим ціннісним змістом (аксіосфера запрацювала більш потужно у відповідь на піклувальні мотиви і турботу про дітей). Зокрема, до найважливіших ознак такої компетентності педагога віднесли: щоденну турботу про фізичний розвиток школярів, особливості здорового харчування, неприпустимість вживання алкоголю і тютюнопаління, стресостійкість, профілактику суїциду тощо. До психофізіологічних аспектів здоров'язбережувальної компетентності були додані соціально-етичні – формування в учнів навичок толерантної поведінки в природі і соціумі з метою збереження життя (як свого, так і чужого).

Отримані результати переконують у тому, що вчителі-практики в загальній масі недостатньо глибоко осмислюють концептуальні засади здоров'язбережувальної діяльності і апіорі відкидають сенс трансляції цінностей. Утім коли йдеться про конкретні уміння і навички здоров'язбереження, позиція педагогів стає більш чітко окресленою і зацікавлено-турботливою. Це, з нашого погляду, вказує надійний шлях формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя – від конкретного образу-турботи до узагальнених умінь і навичок збереження здоров'я учнів.

Викликає інтерес діалог дослідницьких позицій науковців, які вивчають феномен здоров'язбережувальної компетентності. Зокрема, таку компетентність пов'язують з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах [4]. Дослідники пропонують розуміти її як інтегральну якість особистості, яка проявляється в загальній здатності та готовності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [5, с. 30]. Окремі дослідники вказують на синтез чотирьох груп компетенцій: фізіологічних, соціально-психологічних, гносеологічних і акмеологічних, де виокремлене навіть уміння «любити себе» [6]. Учені наголошують на важливості пропедевтичної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в аспекті збереження власного здоров'я, що забезпечить полегшення проходження етапу адаптації та професійного становлення, а також максимально відтермінує етап професійної стагнації [7, с.272].

Знаменно, що дослідники [8; 9; 10; 11] неодноразово підкреслюють, що уміння створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище вимагає від фахівця інтегрованих знань – не лише дисциплін природничо-наукового циклу, але й інших галузей знань: соціології; педагогіки; психології здоров'я, теорії та методики виховання, екології тощо.

### **Формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів на засадах інтегрованого підходу**

Багаторічна вітчизняна практика підготовки вчителів дала безліч позитивних прикладів їх фахового розвитку на засадах предметної центрації. Утім сьогодні освітянська практика все більше акцентує позитив інтегрованого підходу, який буде зреалізований у запровадженні єдиного курсу «Природничі науки» для старшокласників. Стає все більш очевидним, що диференційоване викладання навчальних дисциплін не містить у собі достатніх умов для розумового і ціннісного осягнення школярами цілісної картини світу, що спричиняє труднощі у встановленні учнями відношень між науковим поняттям чи функцією і відповідним предметом, обумовлює перешкоди у практичному застосуванні теоретичних знань. А це в підсумку не сприяє формуванню компетентності як найголовнішого результату освіти.

Викликає тривогу той факт, що предметноцентроване навчання певною мірою стримує розвиток екологічної свідомості учнів. Ще в дошкільному віці в дітей народжується власний «образ світу». Попри всю свою недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність



сприймання навколишнього. Зі вступом дитини до школи ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами. Традиційна логіка освітнього процесу зумовила відповідність навчальних дисциплін певним наукам. Певні цілісні утворення (зокрема, природа) були розшматовані на окремі частини для детального (ізолюваного) вивчення в окремих шкільних предметах. Інтегрувати ж самостійно розрізнені знання в цілісну систему учень об'єктивно не може. На допомогу може прийти лише вчитель природничих дисциплін, здатний до інтеграції знань на основі спільної ціннісної основи. В часи реформування вітчизняної освіти створюються інтегровані навчальні курси, які здатні забезпечити для учня у єдиному часовому діапазоні всеохоплююче відображення предмета чи явища з наступним перетворенням сприйнятого в суб'єктивну пізнавальну цілісність (І.Бех). Інтеграція як провідний принцип розвитку сучасних освітніх систем одночасно є принципом здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності і обумовлює становлення багатомірної картини світу і пізнання себе в ньому [12, с.6]. Учитель же зобов'язаний глибоко осмислити цей принцип і розвинути власні уміння щодо інтегрування змісту природничої освіти.

Утім інтеграція навчальних дисциплін на когнітивній основі серйозних зрушень в ціннісній свідомості вчителя, на наше переконання, не забезпечить. Якщо кризові явища у відносинах з природою (а людина є частиною природи) розуміти як закономірний наслідок кризи гуманітарної, то стає очевидним, що поза проблемою цінностей цей суспільний дисонанс не владнати. Здоров'язбереження як суспільний і освітній феномени визначає складну систему суспільних рефлексій і світоглядно-педагогічних настанов, що вибудовуються не лише на основі наукових знань. Поза міцною аксіологічною основою цей процес не є життєздатним.

Найбільш очікуваним результатом інтегрованої освіти, з нашого погляду, повинно стати народження в учня образу світу, свого місця в ньому, а також усвідомлення своєї життєвої місії. Такий образ народжується не лише від природничих знань – велику роль відіграють смисложиттєві цінності, які транслуються у процесі викладання гуманітарних дисциплін.

Тому дослідники закономірно пропонують інтеграційно-гуманістичний підхід (С.Тарасов) до освітніх процесів як основу для побудови цілісного образу світу, що передбачає трансформацію природничо-наукової традиції, тобто відмову від позицій стороннього спостерігача і перехід на позицію органічної єдності природи і людини. Цей підхід є актуальним і в системі фахової підготовки та перепідготовки вчителя природничих дисциплін. Як наслідок, з конкретних когніцій у свідомості вчителя формується цілісна картина світу, і чіткість народжених образів-уявлень допомагає йому орієнтуватися не лише в конкретній темі, але й у споріднених проблемах.

#### ***Гуманітаризація природничої освіти як шлях успішного формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя***

Інтегрований підхід до природничої освіти і відповідно до фахової підготовки вчителя щодо його реалізації може бути зреалізований на тлі гуманітаризації освітніх процесів. Сьогодні дослідники справедливо наголошують на неможливості відриву природничих дисциплін від суспільно-гуманітарних і вказують на користь від створення цілісних науково-гуманітарних комплексів [13]. Системотвірні цінності гуманітарних наук (гуманізм, ідеали добра, істини, краси, досконалості, свободи тощо) безперечно мають кардинально важливе значення в гуманітаризації природничої освіти, адже саме гуманітарна культура репрезентує інтереси суб'єкта [14, с.47].

Не можна не згадати величезний внесок С. Гончаренка в осмислення ролі гуманітаризації природничої освіти. Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей, він точно угадував правильний шлях «олюднення» сучасної освіти і наполягав на необхідності зближення природничо-наукової і гуманітарної картини світу. З його погляду, гуманітаризація природничої освіти потребує опрацювання концепції відродження й розвитку особистості, в основі якої лежить визнання єдності людини й навколишнього середовища, необхідності ціннісного ставлення до себе, до інших осіб і природи [15, с.8].

Особливу роль у зближенні наукової та гуманітарної картини світу відіграє синергетика. Механізми самоорганізації – багатозначні, амбівалентні за своїм сенсом. Через синергетику виявляється можливим з'єднання двох взаємодоповнювальних способів пізнання світу – через образ і через число [16]. Сьогодні з'являються матеріалістичні пояснення абсолютно парадоксальних явищ і раціональні тлумачення відповідних образів, що містяться в ідеалістичних філософських системах.

У процесі здоров'язбережувальної діяльності вчитель природничих дисциплін має бути

готовим здійснити мотивований пошук морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислити та обговорити в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напрямку природничого знання, яке торкається проблеми здоров'язбереження, повинно бути запліднене цінностями і духом творчості. Гуманітаризація природничої освіти настійливо вимагає від учителя переорієнтації з предметно-змістового принципу трансляції здоров'язбережувальної інформації на комплексне формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок з опорою на базові цінності людства.

В цьому контексті вважаємо за можливе виокремити принцип образно-пізнавальної цілісності підготовки вчителя природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності на засадах інтегрованого підходу та гуманітаризації освітніх процесів. Заявлений принцип реалізується на основі культурологічних домінант, які утворюються на чітко окресленій ціннісній основі і допомагають учителю виокремити, осмислити та інтерпретувати важливі ідеї здоров'язбереження не лише в психофізіологічному сенсі, але й в широкому культурологічному контексті. Спираючись на ціннісно-технологічний фонд вальдорфської педагогіки (Р.Штейнер), варто сміливіше використовувати інтеграцію наукових та гуманітарних підходів і включати в освітній процес дидактичну художність. Мистецькі образи, завдяки творчо-інтерпретаційній природі, здатні забезпечити стрімкий розвиток проєктивної уяви, дивергентного мислення, особистісної рефлексії щодо проблем збереження здоров'я. Інтегрований підхід допоможе урівноважити лівопівкульний тип мислення учнів механізмами асоціативно-образного сприймання, що владно корелюють спосіб оцінювання природи і сили особистісного потенціалу в її життєвих процесах. Вплетення мистецьких образів в систему інтегрованої подачі здоров'язбережувальної інформації дозволить учителю суттєво активізувати не лише «інтелектуалізацію почуттів» учня (Л.Виготський), але й «емоціогенність інтелекту» (І. Бех).

На рівні інтеграції природничої та художньої картини світу встановлюються зв'язки між цілями і завданнями здоров'язбереження та художніми знаками-образами, народженими культурою людства. Мистецький образ у цьому процесі набуває надзвичайно великого значення (не «ілюстратора», а цементуючої – емоційно-ціннісної – основи). Саме так можуть утворитися ланцюжки асоціацій на основі «зв'язку за сердечним почуттям» (К.Ушинський). Процес осмислення вчителем принципу образно-пізнавальної цілісності подачі здоров'язбережувальної інформації відбувається тим успішніше, чим ширше він орієнтується в утвореному культурно-асоціативному полі.

Наведемо приклад реалізації принципу образно-пізнавальної цілісності підготовки вчителя природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності, яка відбувається в системі післядипломної перепідготовки на базі Вінницької академії неперервної освіти. Так, підготовка вчителями природничих дисциплін матеріалів для профілактики підліткового суїциду необхідно спирається, з одного боку, на пошук інформаційних та діагностичних джерел психофізіологічного спрямування, а з іншого боку, на виокремлення в художній культурі людства (літературі, музиці, живописі, мистецтві театру і кіно) такої культурологічної домінанти, як боротьба за життя як найвищої цінності буття людини. Знаменно, що вчителі з неодмінним інтересом створюють інтегровані комплекси, які утверджують цінності здоров'язбереження на протиставленні суїцидальної і життєстверджувальної поведінки, наприклад: В.-В.Ван Гог «Іриси» і М.Приймаченко «Соняшник життя» (образотворче мистецтво); М.Цветаєва «Творцю повернути білет» і Леся Українка «Contra spem spero!» (література); «Самогубці: історія кохання» і «Титаник» (кіно) та ін.

**Висновки.** Отже, вчитель природничих дисциплін в загальноосвітній школі є тим фахівцем, до функціонального поля якого входить реалізація здоров'язбережувальної компетентності.

Вивчення стану дослідження обраної проблеми в теорії і практиці фахової підготовки вчителів природничих дисциплін дозволяє стверджувати, що здоров'язбережувальна компетентність таких учителів об'єднує міцні природничі знання у тих царинах, які торкаються фізичного, психічного та духовно-ціннісного здоров'я учнів. Сюди неодмінно входить аксіологічна культура педагогічного впливу вчителя на мотиви здоров'язбереження через допомогу учням усвідомити життєві цінності, які повинні стати критерієм збереження здоров'я планети, людства і власного здоров'я у тому числі. Не можна не включити у цю систему технологічну культуру трансляції вчителем здоров'язбережувальних цінностей, умінь і навички оптимально створювати освітнє середовище задля успішної трансформації цінностей у поведінкові програми школярів.

Освітньо-виховний потенціал інтегрованого підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів природничих дисциплін полягає у можливостях народження в професійній свідомості педагогів цілісної картини світу, інтегральних образів-уявлень щодо різновекторного впливу на гносеологічні та аксіологічні механізми розвитку учнівських уявлень про здоров'язбереження. Інтеграція в природничій освіті повинна обов'язково подолати фрагментарність уявлень учнів, забезпечити оволодіння ними не лише цілісними знаннями, але і комплексом універсальних людських цінностей щодо життєзбереження.

Шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів пов'язуємо з нагальною необхідністю гуманітаризації природничої освіти і послідовною реалізацією принципу образно-пізнавальної цілісності підготовки вчителя природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності. Ці шляхи цілком адекватні логіці інтегрованого підходу та гуманітаризації освітніх процесів. Культурологічні домінанти, через які реалізуються заявлені шляхи, допомагають учителю глибоко осмислити ціннісну основу здоров'язбереження і творчо інтерпретувати ідеї здоров'язбереження в освітній роботі з учнями.

Перспективним, з нашого погляду, є дослідження шляхів розвитку творчого потенціалу вчителя природничих дисциплін в процесі фахової підготовки та перепідготовки.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Педагогічна Конституція Європи // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С.111-116.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А.Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Тевкун В. В. Здоров'язбережувальні компетенції – основа професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури [Електронний ресурс] / В. В. Тевкун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 227-230. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2014\\_115\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_60)
5. Антонова О.Є. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття) [Електронний ресурс] / О.Є. Антонова, Н.М. Поліщук // Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи : зб. Статей всеукраїнської науково-практичної конференції (10-11 листопада 2011 р., Житомир). – Житомир : Полісся, 2011. – С. 27-31.
6. Бондаренко Т.Є. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т.Є. Бондаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2012. – №1(19). – С. 214-223.
7. Кучерган Є. В. «Здоров'язбережувальна компетентність» як складова професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Є. В. Кучерган // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 130. – С. 270-273. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_130\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_64)
8. Башавець Н.А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури / Н.А. Башавець // Наука і освіта. – 2013. – №1-2. – С. 120-122.
9. Омеляненко В. Г. Інтеграція змісту дисциплін природничо-наукового циклу як умова формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури [Електронний ресурс] / В. Г. Омеляненко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2012. – № 4. – С. 97-102. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2012\\_4\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2012_4_24)
10. Фурса І. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології на основі інтеграції природничих та педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В.Фурса. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – 22 с.
11. Цись Д.І. Пошуки та реалізація здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутніх учителів педагогічного профілю / Д.І. Цись // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2011. – Випуск № 15. – Ч. 1. – С. 75-78.

12. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
13. Пастирська І. Я. Загальнонаукові передумови інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ – початку ХХІ століття [Електронний ресурс] / І. Я. Пастирська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_21)
14. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в интеграции научных культур / Г. Г. Гранатов, Н. А. Плугина // Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 46–52.
15. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С.У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – С. 3–9.
16. Князева Е.Н. Синергетическая парадигма. Основные понятия в контексте истории культуры [Електронний ресурс] / Е.Н. Князева, С.П.Курдюмов. –Режим доступу: <http://lib.icr.su/node/1247>

#### References

1. Pedagogical Constitution of Europe (2013). *Higher Education of Ukraine*, 3, 111-116 (in Ukr.).
2. Verbitsky, A. A. (2010). Context-competence approach to the modernization of education. *Higher education in Russia*, 5, 32-37 (in Rus).
3. Bolotov, V. A., Serikov, V.V. (2003). Competence model: from idea to educational program. *Pedagogics*, 10, 8-14 (in Rus.).
4. Tevkun, V. V. (2014). Health-saving competences - the basis of professional training of future teachers of physical culture. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series : Pedagogical sciences*, 115, 227-230. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2014\\_115\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_60) (in Ukr.)
5. Antonova, O. Ye., Polischuk, N. M. (2011). Health-saving competence of a personality as a scientific problem (analysis of the concept). *Higher education in nursing: problems and prospects: Col. of articles of Ukrainian Scientific and Practical Conference, 10-11*, 27-31 (in Ukr.).
6. Bondarenko, T. Ye. (2012). Determination of the health structure of the health-saving competence of future teachers of biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (19), 214-223 (in Ukr.).
7. Kucherhan, Ye. V. (2015). "Health-saving competence" as a component of the future teacher's professional training. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 130, 270-273. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_130\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_64) (in Ukr.)
8. Bashavets, N. A. (2013). Health-saving competence of the future specialist as the basis of his culture. *Science and education*, 1-2, 120-122 (in Ukr.).
9. Omelianenko, V. H. (2012). Integration of the content of the disciplines of the natural sciences cycle as a condition for the formation of health protection competence of future teachers of physical culture. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 4, 7-102. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2012\\_4\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2012_4_24) (in Ukr.)
10. Fursa, I. V. (2016). Formation of professional competence of future teachers of biology on the basis of integration of natural and pedagogical disciplines: syn. of thesis ... Professor of Pedagogic Sciences: 13.00.04 / I. V. Fursa. Pereyaslav-Khmelnytsky, 22 (in Ukr.).
11. Tsis, D. I. (2011). Finding and Implementing of Health-Saving Technologies in the Preparation of Future Teachers of the Pedagogical Profile. *Bulletin of the Hlukhiv State Pedagogical University*, 15 (1), 75-78 (in Ukr.).

12. Ivanchuk, M. H. (2004). Integrated Learning: Essence and Educational Potential (Education of a Junior Student in an Integrated Approach to Learning). *Ruta*, 360 (in Ukr.).
13. Pastyrskaya, I. Ya. (2011). General scientific presupposition for the integration of the content of humanities and natural sciences in the native pedagogy of the second half of the XX century - beginning of the XXI century. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_21) (in Ukr.)
14. Hranatov, H. H., Pluhina, N. A. (2006). Method of additionality in the integration of scientific cultures. *Pedagogical sciences*, 6, 46-52 (in Rus.).
15. Honcharenko, S. U. (1994). Integration of scientific knowledge and problem of the content of education. *Postmethods*, 3-9 (in Ukr.).
16. Kniazeva, E. N., Kurdiunov, S. P. Synergetic paradigm. Basic concepts in the context of the history of culture. Retrieved from <http://lib.icr.su/node/1247> (in Rus.)

**Tarasenko H. Formation of health-keeping competency of teacher of natural disciplines in the context of the integrated approach to educational processes**

**Introduction.** The article analyzes the peculiarities of reforming the Ukrainian education on the basis of a competent approach. A graduate of a new Ukrainian school should be prepared for self-realization both in society and personal life, should possess information flows, demonstrate the ability to analyze life-practical situations, make constructive decisions based on acquired knowledge. Awareness of life values should become the motive and criterion for maintaining health of the planet, humanity and its own health, as well.

Teachers of natural disciplines play an important role in the preparation of schoolchildren to a self-sufficient living and health-saving state. The system of professional training and retraining of teachers is obliged to form them ready for health-keeping activity in schools.

**Purpose.** The purpose of the article is contemplated in the methodological substantiation of the principle of figurative and cognitive integrity of training of the teacher of natural sciences to health-saving activity on the basis of an integrated approach and humanization of the educational process.

**Methods.** Theoretical methods that are related to the study of philosophical and conceptual research in the field of methodology of educational processes, are used. An empirical study of the real state of understanding by teacher such a phenomenon as healthcare-saving competence, was conducted. On the basis of the Vinnytsia Academy of Continuing Education, a pilot study was conducted that covered 126 teachers of natural sciences.

**Results.** In the process of questioning, teachers identified the moral and social meaning of their own professional activities. Only 34% of the polled paid attention to systemic influence on the student's value orientation, with their subsequent transfer to the semio-life facilities. Most surveyed teachers (56%) tended to a purely didactic mission and denoted the meaning of professional activity in transferring profound knowledge of nature to children. Teachers also created a "passport" of health-saving competence of the teacher. In these creative works, the axiosphere worked more energetically in response to thoughtful motives and care for children. Teachers referred physical development of schoolchildren, peculiarities of healthy nutrition, the inadmissibility of the use of alcohol and tobacco smoking, stress resistance, suicide propedevity to the signs of such competence. To the psycho-physiological aspects there were added socio-ethical ones - the formation of tolerant behavior skills in nature and society in order to preserve life as the greatest value. When it came about specific skills and abilities of healthcare, the position of teachers became more obviously defined, interested and caring. It indicates the path of formation of the health-saving competence of the teacher - from a specific image-care to generalized skills and skills for preserving students' health.

**Originality.** The principle of figurative and cognitive integrity of the teacher of natural disciplines to health-saving activity on the basis of an integrated approach was substantiated and introduced into scientific circulation.

**Conclusion.** Integration in natural education must necessarily overcome fragmentary knowledge of students, ensure mastering not only in the field of natural sciences, but also within universal human values.

*Одержано редакцією 17.09.2018*

*Прийнято до публікації 28.09.2018*

**ТЕРЕНКО Олена Олексіївна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри практики англійської мови  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка

## СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті здійснюється компаративний аналіз особливостей розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ століття. Виокремлена законодавча база, яка регламентує функціонування освіти дорослих у США і Канаді. Систематизовано цілі та завдання освіти дорослих. Розкрито сутність концептів «критична грамотність» та «функціональна грамотність».*

**Ключові слова:** США, Канада, освіта дорослих, критична грамотність, функціональна грамотність, базова освіта дорослих, неформальна освіта дорослих.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття освіта дорослих є ключовим засобом підвищення рівня конкурентоспроможності фахівця на ринку праці та виховання свідомого та активного громадянина. Однак, для кращого розуміння функцій освіти дорослих на початку ХХІ століття актуальним є дослідження та проведення компаративного аналізу законодавчої бази, що регламентує функціонування освіти дорослих та цілей і задач освіти дорослих у другій половині ХХ століття у розвинених англomовних країнах, оскільки саме у США і Канаді освіта дорослих набула найбільш інтенсивного розвитку та розповсюдження.

Проблеми освіти дорослих у зарубіжних країнах досліджували такі вітчизняні науковці як О. Заболотна, М. Лещенко, Л. Лукянова, О. Огієнко. Зарубіжні дослідники, а саме П. Бергевін, П. Джарвіс, М. Ноулз, Б. Райскупз, А. Сток розглядали проблеми освіти дорослих у розвинених англomовних країнах.

**Мета статті.** Визначити спільні та відмінні тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді у другій половині ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці 60-х років ХХ століття у США була прийнята низка важливих законодавчих актів, що регламентують неформальну освіту дорослих, а саме Закон про професійну освіту (1968), у якому приділяється увага професійній освіті дорослих та неформальній освіті для подолання соціально-економічних протиріч, що виникають внаслідок науково-технічної революції; поправки до Закону про елементарну та середню освіту, що був націлений на подолання неграмотності.

У 1965 році був організований Конгрес міністрів освіти з ліквідації неписьменності для вивчення проблеми функціональної грамотності. Її розглядали як освітню діяльність, яка безпосередньо пов'язана з соціальною і професійною підготовкою людини до життєдіяльності у суспільстві. Саме це започаткувало розгляд проблеми функціональної грамотності у контексті концепції освіти впродовж життя. Функціональна грамотність трактується як здатність дорослої людини адаптуватись до змін на ринку праці суспільства, брати активну участь у житті громадянського. Функціональна грамотність розглядається як політичний, освітній та соціальний феномен.

Критична грамотність перебуває у тісному взаємозв'язку з функціональною грамотністю. Критична грамотність розглядається як соціально-економічне явище, рівень сформованості якої залежить від активної участі громадян у вдосконаленні суспільства, сформованості їх громадянської свідомості [12].

Американські науковці А. Шор та П. Фрейре аналізували концепт «критична грамотність» та розглядали його як засіб автономності і свободи, формування критичного мислення. П. Фрейре називав читання процесом звільнення, адже він сприяє кращому розумінню світу і себе. Критична

грамотність розглядалась з позицій єдності соціальних, культурних, політичних і історичних контекстів [4;12].

Приймаючи до уваги мобільність та гнучкість неформальної освіти дорослих, можна стверджувати, що на її розвиток впливає функціональна та критична грамотність.

У 1967 році у місті Вільямсбург була проведена конференція ЮНЕСКО. Директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс наголосив, що рівень освіти не відповідає рівню науково-технічного прогресу, що вказує на необхідність розвитку неформальної освіти дорослих. Учасники конференції розмежували формальну, неформальну та інформальну освіти і зацентрували увагу на ключовій ролі неперервної освіти.

Наукові дослідження, що були проведені М. Ноулзом та П. Бергевіном сприяли формуванню системи освіти дорослих, яка складається з трьох складових елементів: формальної, неформальної та інформальної [7].

У другій половині ХХ століття відбулися значні зміни у тлумаченні концепту «грамотність». У 1985 році ЮНЕСКО констатувало, що базовий рівень грамотності передбачає володіння письмом, читанням для розуміння простих та коротких повідомлень стосовно повсякденного життя. У 80-ті роки поняття грамотність означало здатність людини читати, писати та рахувати як важливий складник життєдіяльності та розвитку не тільки людини, а її соціального оточення. К. Аннан визначає грамотність як ключ, що відкриває таємницю людських страждань; ключ до звільнення потенціалу кожної людини; ключ, що відкриває шлях до свободи та надії [12].

Вітчизняний науковець С. Гончаренко розглядає базову освіту як соціально необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її подальшої освіти, громадського і професійного становлення [1]. У зарубіжній педагогічній думці даний концепт набуває більш широкого значення. П. Джарвіс розглядає базову освіту дорослих як навчання дорослих учнів з метою отримання базових, початкових умінь читати і писати, соціальних навичок, необхідних для життя та роботи у громаді, відповідальної участі у житті суспільства та прирівнює даний концепт до понять «елементарна освіта дорослих», «грамотність дорослих», «альфабетизація» [5]. Б. Райскамз констатує, що базова освіта дорослих передбачає навчальні програми для дорослих, чий базові навички читати, писати і рахувати є нижчими за рівень дев'ятирічного шкільного віку [11].

У канадській педагогіці базова освіта дорослих містить спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні означених цілей: покращити загальний рівень грамотності та здобути сертифікат; удосконалити соціальні навички, підвищити рівень незалежності та самодостатності; здобути базові знання для підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці; підвищити рівень знань з технологічної грамотності; підвищити рівень комунікативних навичок, складати портфоліо, вивчити англійську мову як іноземну. Традиційними учнями, що приймають участь у цих програмах є дорослі, які не завершили навчання у школі та які відвідують курси з метою здобуття знань.

У 1988 році уряд Канади створив Національний секретаріат з питань грамотності для формування загальнонаціонального плану дій, націленого на підвищення рівня грамотності дорослого населення.

У 1976 році був прийнятий Закон про неперервну освіту, оскільки до цього часу не були виокремлені підходи та цілі неперервної освіти. Згідно закону, неперервна освіта тлумачилася як проект, спрямований на задоволення потреб громадян, які диференціюються впродовж життя.

Закон про неперервну освіту включав два ключові положення, які вплинули на розвиток освіти дорослих: залучення федеральних програм, які пропонували податкові пільги для бізнесу в обмін на підтримку освіти дорослих; вносили зміни щодо фінансової підтримки тих, хто навчався: дорослих, робочих, студентів; виділення грантів, що спрямовувалися на розвиток освіти дорослих і на дослідження у сфері освіти дорослих для визначення її ефективності.

Прийнявши Закон про неперервну освіту, уряд США звернув увагу на значущість освіти дорослих у житті особистості, суспільства та держави. Закон заклав підвалини для подальшого розвитку неперервної освіти завдяки оновленню її мети – надання особистості компетентностей використовувати власні знання і вміння в умовах змін.

Зактуалізуємо увагу на чотирьох поправках до Закону про освіту дорослих, які здійснили значний вплив на розвиток неформальної освіти дорослих у США: поправка до закону 1970 року, в

якій вказувалося на зниження віку тих, хто міг користуватися послугами освіти дорослих – з вісімнадцяти до шістнадцяти; поправка до Закону від 1970 року, яка забезпечувала фінансування тих, хто навчався менше ніж 9 років; поправка до Закону від 1978 року забезпечила надання освіти тим, хто мав свідоцтво про закінчення школи, але не мав компетентностей для життя в американському суспільстві; поправка до Закону від 1988 року забезпечила правом надавати освітні послуги бізнесовим товариствам, профспілкам. Статистичні дані засвідчують, що 7,3 мільйонів іммігрантів, які приїхали до США з 1981 по 1990 роки скористалися даним поправками.

У 60-ті роки XX століття вперше починають визначатися мета та цілі освіти дорослих у Канаді. До цього часу цілі та завдання освіти не були чітко прописані, хоча це не означає, що освіта не була цілеспрямованою. Дж. Кідд наголошував, що цілі та завдання освіти дорослих мають реалізовуватися в університетах, оскільки саме дані освітні інституції надають послуги з освіти дорослих. Ключовими завданнями освіти дорослих Дж. Кідд називав: виховання громадянина; надання можливості отримувати освіту людям, які мають здібності, але до цього були позбавлені права отримувати освіту; задоволення потреб провінції та громади; задоволення професійних потреб особистості; виховання вільної людини [6].

Головними завданнями освіти дорослих Дж. Кідд вважав: опанувати нові спеціальності; отримувати інформацію про наукові дослідження та розробки, які лежать в основі трудової та професійної діяльності; здобувати знання про здоровий спосіб життя; отримувати інформацію про особливості зовнішньої та внутрішньої політики держави. Ключовими принципами освіти дорослих дослідник визначав: принцип добровільності; участі студентів у плануванні та оцінюванні результатів навального процесу; різноманітності змісту, форм і методів навчання; фінансової самоокупності.

У монографії «Як вчать дорослі» Дж. Кідд наголошував, що увага має бути зосереджена не на навчальному процесі, а на суб'єкті навчання. Це має бути реалізовано шляхом врахування індивідуальних особливостей, рівня інтелектуального розвитку, початкової мотивації та емоційної сфери дорослого учня.

Дж. Кідд виокремив підсистеми освіти дорослих, а саме базові програми освіти дорослих, навчання аграріїв, промисловців та службовців. Андрагог визначив фактори, що впливають на рівень ефективності навального процесу, а саме: рівень вимогливості викладача, освітлення, наявність відволікаючих звуків, температура та свіжість повітря [6].

Дж. Кідд здійснював компаративні дослідження з освіти дорослих, які були спрямовані на підвищення рівня інформованості: про зарубіжні освітні системи, соціальні функції представників інших культур, історичні особливості певних видів діяльності, краще розуміння національної освітньої системи. Ці знання є основою розуміння власної національної та культурної ідентичності та допомагають визначити перспективні напрями розвитку освіти. Компаративні педагогічні дослідження мають бути зосереджені навколо дискусійних тем для розробки освітньої політики окремих країн та міжнародних організацій. У своїх працях Дж. Кідд використовував концепт «освіта протягом життя», яким поступово замінив поняття «освіта дорослих». Концепт «неперервна освіта» Дж. Кідд вважав некоректним, оскільки дане поняття включало лише освітні послуги, що були здобуті після формальної освіти та були націлені на доповнення вже існуючих знань та удосконалення навичок і вмінь.

Дж. Кідд дотримувався думки, що визначення освіти дорослих, що було запропоноване у 1976 році у «Рекомендаціях про освіту дорослих» ЮНЕСКО: «освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують в школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку». З огляду на це Дж. Кідд дотримувався власної дефініції, яку запропонував ще у 60-тих роках XX століття.

**Висновки.** Як і в США так і в Канаді у другій половині XX століття була прийнята низка законодавчих актів, що регламентує діяльність освіти дорослих. У США були прийняті Закон про професійну освіту (1968), поправки до Закону про елементарну та середню освіту. В той час як у



Канаді у 1976 році був прийнятий Закон про неперервну освіту. Отже американська законодавча база сприяла виокремленню ступенів освіти дорослих, в той час як канадська законодавча база сприяла функціонуванню освіти дорослих як комплексного явища.

Як і у США так і у Канаді були виокремлені завдання освіти дорослих. Однак, у Канаді на відміну від США науковцями були систематизовані мета та завдання освіти дорослих, а саме: виховання громадянина; надання можливості отримувати освіту людям, які мають здібності, але до цього були позбавлені права отримувати освіту; задоволення потреб провінції та громади; задоволення професійних потреб особистості; виховання вільної людини.

Перспективним вбачається здійснення компаративного аналізу особливостей розвитку освіти дорослих у США і Канаді на початку XXI століття.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С.- К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Bergevin P. *Philosophy for adult education* / Bergevin P. - New York: Seabury, 1967. – 201 p.
3. Chugai O., Terenko O., Ogienko O. *Methods that work: best practices of adult educators in the USA* / Chugai O., Terenko O., Ogienko O. // *Advanced Education*. – 2017. - №8. - P. 72-77. DOI: 10.20535/2410-8286.109216
4. Freire P. *A pedagogy for liberation : dialogues on transforming education* / Freire P. - South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 1987. – 199 p.
5. Jarvis P. *Adult learning in the social context* / Jarvis P. - London: Routledge, 2012. – 300 p.
6. Kidd T. *Online education and adult learning : new frontiers for teaching practices* / Kidd T. - Hershey, PA: Information Science Reference, 2010. – 276 p.
7. Knowles M. *A History of the adult education movement in the United States* / Knowles M. - Malabar, FL: Krieger Publishing, 1977. – 305 p.
8. Knowles M. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* / Knowles M. - New York: Associated Press, 1970. – 250 p.
9. Knowles M. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Knowles M. - Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 340 p.
10. Ogienko O., Terenko O. *Non-formal adult education: challenges and prospects in 21<sup>st</sup> century* / Ogienko O., Terenko O. // *Technika-Informatyka-Edukacja: Theoretical and practical problems of informatics and information education*. - 2018. - №2(24). – P. 169-175. DOI: 10.15584/eti.2018.2.22
11. Raiskums B. *Principles and principals: A dictionary of contemporary adult education terms and their users* / Raiskums B. - Anchorage : PWR & Associate, 2001. – 304 p.
12. Shor I. *Empowering education: critical teaching for social change* / Shor I. - Chicago and London: University of Chicago Press, 1992. – 235 p.

#### References

1. Goncharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid. (in Ukr.)
2. Bergevin, P. (1967). *Philosophy for adult education*. New York: Seabury. (in Engl.)
3. Chugai, O., Terenko, O., Ogienko, O. (2017) *Methods that work: best practices of adult educators in the USA*. *Advanced Education*. 8. 72-77. DOI: 10.20535/2410-8286.109216 (in Engl.)
4. Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation : dialogues on transforming education*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers. (in Engl.)
5. Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. London: Rutledge. (in Engl.)
6. Kidd, T. (2010). *Online education and adult learning : new frontiers for teaching practices*. Hershey, PA: Information Science Reference. (in Engl.)

7. Knowles, M. (1977). *A History of the adult education movement in the United States*. Malabar, FL: Krieger Publishing. (in Engl.)
8. Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press. (in Engl.)
9. Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company. (in Engl.)
10. Ogienko, O., Terenko, O. (2018) Non-formal adult education: challenges and prospects in 21<sup>st</sup> century *Technika-Informatyka-Edukacja: Theoretical and practical problems of informatics and information education*. 2(24). 169-175. DOI: 10.15584/eti.2018.2.22 (in Engl.).
11. Raiskums, B. (2001). *Principles and principals: A dictionary of contemporary adult education terms and their users*. Anchorage : PWR & Associate. (in Engl.)
12. Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago and London: University of Chicago Press. (in Engl.)

***Terenko O. Common and different tendencies in adult education development in the usa and canada in the second half of the xx century***

***Introduction.*** At the beginning of the XXI century adult education is viewed as a key means of workers' competence increase at job market and active citizens formation. For better understanding of functions of adult education at the beginning of the XXI century it is important to research and make comparative analysis of legislative basis of adult education and functions of adult education at the second half of the XX century in developed English-speaking countries.

***Purpose.*** Define common and different tendencies of adult education development in the USA and Canada in the second half of the twentieth century.

***Results.*** In the USA at the end of the 60-th of the XX century a number of certain legislative acts that regulate adult education was enacted in particular law concerning professional education, which is aimed at professional and informal education for obliteration of socio-economic problems, which are a result of technical and scientific revolution; title to the law about elementary and secondary education.

In 1965 Congress of ministers concerning obliteration of illiteracy was organized. Functional illiteracy was viewed as educational activity which is closely connected with social and professional training of person to life in society. This was a starting point in vision of functional illiteracy in the context of life-long education. Functional literacy was viewed as ability to adjust to changes in the job market, take active part in life of society. Functional literacy is viewed as political, educational and social phenomenon. In the 60-th of the XX century aim and functions of adult education in Canada were defined. Aims and functions of adult education were not precisely defined before that though they were singled out.

***Originality.*** J. Kidd stated that assignments and aim of adult education must be fulfilled at universities, for these educational establishments provide adult education. Key assignments of adult education are up-bringing of a citizen, providing every person with a right to get education, fulfillment of needs of society, fulfillment of professional needs of personality, up-bringing of free personality. J. Kidd singled out subsystems of adult education, in particular basic programs of adult education, teaching of agrarians, workers of industry and clerks. Factors, that influence efficacy of educational process were singled out, in particular level of teacher's motivation, lightning, temperature, freshness of air.

***Conclusion.*** In the second half of the XX century in the USA and in Canada a number of legislative acts which regulate adult education were enacted in particular law concerning professional education, elementary education law, secondary education law. In 1976 law about continuous education was enacted in Canada. American legislative base was aimed at defining levels of education, while Canadian legislative base helps adult education to function as complex phenomenon.

Одержано редакцією 04.09.2018  
Прийнято до публікації 14.09.2018

УДК УДК 331.45

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-99-102

**ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки вищої  
школи і освітнього менеджменту  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ТА ГІГІЄНИ ПРАЦІ У КОНТЕСТІ НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОХОРОНОЮ ПРАЦІ В УКРАЇНІ**

*Аналізуються проблеми охорони праці в Україні. Підкреслюється багатогранність феномену охорони праці, представлені економічні та соціальні аспекти поліпшення умов охорони праці, висвітлюються основні проблеми стану охорони праці та визначаються шляхи покращення підготовки майбутніх фахівців охорони праці в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** охорона праці, законодавство щодо охорони праці, економічне значення охорони праці, соціальне значення охорони праці, підготовка фахівців з охорони праці.

**Постановка проблеми.** Відповідно до прийнятої нової Концепції реформування системи управління охороною праці в Україні від 12.12.2018 р. № 989 – р. постає проблема переосмислення та удосконалення всієї системи підготовки майбутніх фахівців з охорони праці.

**Мета дослідження:** проаналізувати проблеми охорони праці в Україні. Підкреслити багатогранність феномену охорони праці, представити економічні та соціальні аспекти поліпшення умов охорони праці, висвітлити основні проблеми стану охорони праці та визначити шляхи покращення підготовки майбутніх фахівців охорони праці в сучасних умовах.

**Викладення основного матеріалу.** Державна політика з питань охорони праці в Україні регулюється законодавчими та нормативно-правовими актами, зокрема Законом України «Про охорону праці» від 14 жовтня 1992 р. Цей Закон визначає основні положення щодо реалізації конституційного права громадян про охорону їх життя і здоров'я в процесі трудової діяльності, регулює за участі відповідних державних органів відносини між власником підприємства, установи й організації або уповноваженим ним органом і працівником з питань безпеки, гігієни праці та виробничого середовища і встановлює єдиний порядок організації охорони праці в Україні [1].

Відповідно до Закону України «Про охорону праці» [2] не допускаються до роботи працівники, у тому числі посадові особи, які не пройшли навчання, інструктаж і перевірку знань з охорони праці. У разі виявлення у працівників, у тому числі посадових осіб, незадовільних знань з питань охорони праці, вони повинні у місячний строк пройти повторне навчання і перевірку знань. Вивчення основ охорони праці, а також підготовка та підвищення кваліфікації спеціалістів з охорони праці з урахуванням особливостей виробництва відповідних об'єктів економіки забезпечуються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти і науки, в усіх навчальних закладах за програмами, погодженими із центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони праці.

Як результат постає питання підготовки дипломованих фахівців з охорони праці, яке у свою чергу є досить дискусійним і на сьогоднішній день, адже довгий час превалювала думка що охорона праці не є окремою галуззю, а тому цим питанням мають опікуватись добре підготовлені фахівці окремої, конкретної, галузі виробництва. Наприкінці 70-х років минулого століття була спроба готувати таких фахівців у рамках підвищення кваліфікації спеціалістів певної галузі, які мають вищу освіту і певний досвід роботи в цій галузі. Для цього було відкрито підготовку за напрямом «Охорона праці» в рамках спеціальних факультетів підготовки спеціалістів за новими перспективними напрямами науки і техніки, які було створено у ряді провідних ЗВО країни. У 1995

р. перейшли до підготовки дипломованих інженерів з охорони праці в рамках спеціалізації у гірництві, будівництві, машинобудівництві, сільському господарстві тощо [3].

Окремих публікацій, в яких би обговорювались переваги тієї чи іншої форми підготовки фахівців з охорони праці, практично не було. Постановою КМУ України від 13.12.2006 р. №1719 вперше в нашій країні було передбачено підготовку бакалаврів за напрямом «Охорона праці», а постановою КМУ України від 27.08.2010 р. №787 передбачено підготовку спеціалістів і магістрів за цим же напрямом за галузями господарства [там само].

Однак, наприкінці минулого року, КМУ України від 12.12.2018 р. №989 – р. схвалив Концепцію реформування системи управління охороною праці в Україні. В даному документі прийняте рішення з метою створення національної системи запобігання виробничим ризикам для забезпечення ефективної реалізації права працівників на безпечні та здорові умови праці.

Також зазначається, що реалізація Концепції забезпечить створення механізму формування та функціонування національної системи запобігання виробничим ризикам і заохочення до створення безпечних і здорових умов праці, а також приведення її у відповідність з міжнародними нормами Європейського Союзу з безпеки та гігієни.

Це своєю чергою сприятиме:

1. Підвищенню рівня захисту життя та здоров'я працівників;
2. Зниженню рівня та зменшенню частоти виробничого травматизму, аварій і професійних захворювань;
3. Підвищенню ефективності діяльності інспекції праці;
4. Підвищенню відповідальності роботодавців за створення належних умов праці та безпечного виробничого середовища;
5. Спрощенню законодавства щодо безпеки і гігієни праці та зменшенню адміністративного і регуляторного навантаження на роботодавця;
6. Покращенню інвестиційного клімату в Україні тощо. Також затверджено план заходів щодо реалізації Концепції [4].

Також в новій Концепції реформування системи управління охороною праці в Україні наголошується на тому, що існуючі проблеми з підготовкою фахівців з питань безпеки та гігієни праці призводять до дефіциту кваліфікованих кадрів, які повинні забезпечувати організацію запобіжних заходів для створення належних, безпечних і здорових умов праці.

Недостатньою є робота з підвищення обізнаності та інформування суспільства про безпеку та гігієну праці з метою формування культури профілактики нещасних випадків і професійних захворювань.

Потребують удосконалення принципи участі у формуванні та реалізації державної політики у сфері безпеки та гігієни праці усіх заінтересованих сторін: представників сторін соціального діалогу, професійних асоціацій, експертів з безпеки та гігієни праці, а також громадськості.

Недостатнє залучення засобів масової інформації, інформаційних ресурсів та Інтернету для забезпечення обізнаності працівників у сфері безпеки та гігієни праці не дає змоги застосовувати всі інструменти для пропаганди безпечної праці.

Беззаперечним є той факт, що охорона праці – проблема складна і багатогранна. У сучасній науці особливо підкреслюється багатоаспектність феномену охорони праці, який сприймається водночас як соціальне та економічне явище, яке важливе для забезпечення гармонійного розвитку кожного працівника, процвітання суспільства і держави. Проте нинішній рівень науково-технічного прогресу та соціально-економічні орієнтири розвитку сучасного суспільства не спроможні створити сприятливі умови для забезпечення добробуту людини, збереження її здоров'я. Особливо гостро ця проблема постає на промислових підприємствах, де зберігається переважно застаріла матеріально-технічна база виробництва при незадовільних обсягах фінансування заходів з охорони праці. Усе це призводить до високого рівня травматизму і, як наслідок, до збільшення видатків підприємства та держави на виплати й компенсації потерпілим. Тому вкрай необхідним є вдосконалення системи охорони праці як важливого фактора підвищення ефективності виробництва на підставі детального дослідження економічних і соціальних її аспектів [1].

Як результат, беручи до уваги всі вище зазначені проблеми та невирішені питання сучасного стану охорони та гігієни праці в Україні, перед сучасним ЗВО постає актуальна проблема

підготовка фахівця з Охорони праці нового формату, який би задовольняв потреби сучасного суспільства і відповідав його вимогам.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сьогоднішній день, ми вважаємо недостатньою готувати майбутніх працівників з охорони праці лише в контексті чотирьох напрямів (правові та організаційні питання; гігієна праці та виробнича санітарія; безпека виробництва; пожежна безпека виробництва). Не враховані гендерні потреби та особливості працівників, які є важливими у зв'язку з відкриттям раніше заборонених професій для жінок.

Підготовка фахівця з охорони праці повинна передбачати вивчення ряду освітніх дисциплін, які б у свою чергу розкрили сутність вище зазначених проблем. Необхідним є розробка нових соціально-економічних дисциплін та спецкурсів для підготовки майбутніх фахівців з охорони праці, які б відповідали вимогам сучасного суспільства.

### Список використаної літератури та джерел

1. Романів Л. В., Бабух І. Б. Охорона праці в Україні: проблеми, досвід, перспективи. URL: [http://ird.gov.ua/sep/sep20144\(108\)/sep20144\(108\)\\_222\\_RomanivLV,BabukhIB.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20144(108)/sep20144(108)_222_RomanivLV,BabukhIB.pdf)
2. Закону України «Про охорону праці». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>
3. Зацарний В.В. Підготовка фахівців у галузі охорони праці в Україні. URL: [file:///C:/Users/hp/Downloads/vhad\\_2012\\_59\\_7%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/vhad_2012_59_7%20(1).pdf)
4. КОНЦЕПЦІЯ реформування системи управління охороною праці в Україні. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5c1/286/e39/5c1286e39925f886438402.do>
5. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо кваліфікаційним рівнем спеціаліста та магістра: постанова КМУ від 27.08.2010 р. №787. URL: <http://www.osvita.org.ua>
6. КОНЦЕПЦІЯ реформування системи управління охороною праці в Україні. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5c1/286/e39/5c1286e39925f886438402.do>
7. Конституція України Із змінами, внесеними Законами України від 8 грудня 2004 року N 2222-IV, від 1 лютого 2011 року N 2952-VI, від 19 вересня 2013 року N 586-VII, від 21 лютого 2014 року N 742-VII, від 2 червня 2016 року N 1401-VIII. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
8. Слободянюк Ю.Ю., Крот Р.В. Сучасний стан охорони праці в Україні. URL: [file:///C:/Users/hp/Downloads/znpvnutn\\_2014\\_1\\_9.pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/znpvnutn_2014_1_9.pdf)

### References

1. Romanov LV, Babukh I. B. Labor protection in Ukraine: problems, experience, perspectives. URL: [http://ird.gov.ua/sep/sep20144\(108\)/sep20144\(108\)\\_222\\_RomanivLV,BabukhIB.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20144(108)/sep20144(108)_222_RomanivLV,BabukhIB.pdf)
2. The Law of Ukraine "On Occupational Safety". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>
3. Zatsarniy V.V. Training of specialists in the field of labor protection in Ukraine. URL: [file:///C:/Users/hp/Downloads/vhad\\_2012\\_59\\_7%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/vhad_2012_59_7%20(1).pdf)
4. CONCEPT of reforming the system of labor protection management in Ukraine. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5c1/286/e39/5c1286e39925f886438402.do>
5. About the list of directions on which specialists are trained in higher educational institutions at the educational qualification level of a specialist and master: the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 27, 2010, No. 787. URL: <http://www.osvita.org.ua>
6. CONCEPT of reforming the system of labor protection management in Ukraine. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5c1/286/e39/5c1286e39925f886438402.do>
7. Constitution of Ukraine. Amendments introduced  
Laws of Ukraine No. 2222-IV of December 8, 2004, No. 2952-VI of February 1, 2011, No. 586-VII of September 19, 2013, No. 742-VII of February 21, 2014, No. 1401-VIII URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
8. Slobodyanyuk Yu.Yu., Krot R.V. The current state of labor protection in Ukraine. URL: [file:///C:/Users/hp/Downloads/znpvnutn\\_2014\\_1\\_9.pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/znpvnutn_2014_1_9.pdf)

**Tkachenko V. Preparation experts on safety and health in the new concept contest reform safety management in ukraine**

**Introduction.** *Problems of labor protection in Ukraine are analyzed. Emphasizes the diversity of the phenomenon of labor protection, presents the economic and social aspects of improving the conditions of labor protection, highlights the main problems of the state of labor protection and identifies ways to improve the training of future occupational health and safety professionals in modern conditions.*

**Purpose.** *To analyze the problems of labor protection in Ukraine. To emphasize the complexity of the phenomenon of labor protection, to present the economic and social aspects of improving the conditions of labor protection, to highlight the main problems of the state of occupational safety and to identify ways to improve the training of future occupational safety and health professionals in today's environment.*

**Methods.** *The study used the theoretical method of research.*

**Results.** *It inadequate to prepare future workers for occupational safety only in the context of four areas (legal and organizational issues, occupational health and industrial sanitation, production safety, fire safety of production). Gender needs and peculiarities of workers that are important in connection with the opening of previously prohibited occupations for women are not taken into account.*

**Conclusion.** *The training of a specialist in occupational safety should include the study of a number of educational disciplines, which in turn would reveal the essence of the above mentioned problems. It is necessary to develop new socio-economic disciplines and special courses for the training of future specialists in the field of occupational safety, which would meet the requirements of modern society.*

*Одержано редакцією 10.09.2018  
Прийнято до публікації 18.09.2018*

УДК 378

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-103-105

**ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна**,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач  
кафедри початкової освіти  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

### **ЗМІСТОВО-СТРУКТУРОВІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ»**

*У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто змістово-структурові аспекти поняття «комунікативні уміння» та «комунікація», класифікації комунікативних умінь та визначено види комунікативних умінь.*

**Ключові слова:** спілкування, комунікація, комунікативні уміння, міжособистісні контакти, ключові компетентності.

**Постановка проблеми.** Сучасна епоха вирізняється в історичному вимірі надзвичайно динамічним темпом розвитку, що призводить до інтенсивних соціально-економічних перетворень, оптимізує розроблення й упровадження модерних технологій у всі сфери суспільної діяльності. У зв'язку з цим соціум порушує перед майбутніми фахівцями нагальне завдання – опанування професійних знань, умінь і навичок, що дають змогу оперативно пристосовуватися до нестабільних економічних і соціокультурних умов. У руслі розбудови сучасного загальноєвропейського освітнього простору вкрай запотребуваним стає модернізація методик навчання, що слід упроваджувати у вищій освіті, зважаючи на прагнення та ресурсний потенціал громадян. Комунікативні процеси, інтенсифіковані гіпершвидким темпом сучасного життя, актуалізували проблему міжособистісних контактів, інтеграції окремої особистості в соціум.

Попри потужний науковий фонд, що фокусує увагу на феномені комунікативності, вітчизняна наука все ж потребує спеціальних студій, присвячених витлумаченню особливостей змістово-структурових аспектів поняття «комунікативні уміння».

**Мета дослідження:** на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянути класифікації комунікативних умінь і визначити види комунікативних умінь.

**Викладення основного матеріалу.** Будь-яка мовленнєва діяльність спрямована на реалізацію певної функції: комунікативної (обмін інформацією й спілкування), емотивної (вираження настрою й почуттів мовця), апелятивної (вплив на слухача) чи волютативної (волевиявлення суб'єкта діяльності). Найважливіша з них – спілкування, вплив на адресата, до якого звертається мовець, адже основою людських взаємин є спілкування. Спілкування – це один із проявів соціальної взаємодії, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявленнями з метою інформування. Для досягнення успіху в спілкуванні необхідно оволодіти «технікою» спілкування й застосування її у повсякденній практиці. Під «технікою» спілкування розуміють сукупність стандартів культурної поведінки, етичних і естетичних норм у використанні вербальних і невербальних засобів комунікативної взаємодії. Що ж до визначення комунікації, то (від лат. communicatio – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. communico – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. communis – спільний) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [1].

Різні науки, переважно гуманітарного профілю, визначали поняття комунікації по-різному. Так, представники психологічної науки визначають комунікацію, як смисловий аспект соціальної взаємодії, і наголошують, що основною функцією комунікації є досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності її складових [2]. Також науковці дотримуються думки, розглядаючи комунікацію як одну із сторін процесу людського спілкування - поряд з інтерактивною, пов'язаною з взаємодією людей, і перцептивною, що виявляється через сприйняття і оцінку людьми один одного. На думку Л. Столяренко, комунікація виступає як взаємний процес

обміну інформацією, який веде до розуміння [3].

Щодо визначення «комунікації» в галузі філософії, то тут воно є доволі різноплановим. За трактуванням філософського словника, «комунікація» - це категорія філософії, що означає спілкування, за допомогою якого «Я» знаходить себе в іншому. У ширшому значенні, дане визначення розуміється як одна з основ людської життєдіяльності. Найбільш повно в цьому сенсі комунікація представлена в екзистенціалізмі К.Ясперса та в сучасному французькому персоналізмі, де комунікація розглядається як взаємозв'язок, що встановлюється свідомо. Засобом встановлення комунікації прибічники даної теорії (К.Ясперс, О.Больнов, Е.Муньє) вважали дискусію, в ході якої люди пересвідчуються, що їх роз'єднують загальноприйняті норми мислення та споріднює те, в чому вони різні та індивідуально неповторні [4]. С.Безклубенко в своєму навчальному посібнику «Теорія культури» стверджує досить однозначно: «Комунікація (від. лат. communicare – робити спільним, зв'язувати) – це спілкування». Щоправда, дає при цьому певне уточнення: «Цим словом також називаються і конкретні засоби та шляхи спілкування та його передумови – зв'язку» [5]. Одним з найдосконаліших засобів спілкування С.Безклубенко визнає мовлення як шлях передачі досвіду.

У комунікативістиці комунікація розуміється як соціально-культурна взаємодія людей, соціальних груп, організацій, держав, регіонів, що відбувається за допомогою інформаційного зв'язку [6].

У педагогіці термін «комунікація» застосовують для характеристики зв'язку між суб'єктами діяльності спілкування, позбавленої практичної (матеріальної) складової і виявляється в обміні інформацією в широкому сенсі: сюди може входити вербальна та невербальна інформація, обмін будь-якими знаковими системами і духовний обмін.

За використанням засобів розрізняють мовну комунікацію (письмову і усну), паралінгвістичну (жест, міміка, тембр і інші характеристики людського голосу), речовинно/матеріально-знакову (продукти матеріально-духовного виробництва). Існують різні підходи до визначення поняття «комунікація»

На думку Н. Волкової, поняття «спілкування» і «комунікація», через нез'ясованість значної кількості понять, не можна ототожнювати [7]. Звичайно, не можна не погодитися з даною думкою, яка фактично є ключовою у визначенні спілкування як такого.

Щоб якомога ширше оцінити вплив комунікації на розвиток суспільства вчені намагаються встановити її функції, виділити і вивчити окремі її аспекти. У характеристиці спілкування здебільшого виділяють три класи функцій: інформаційно-комунікативні, регулятивно-комунікативні і афективно-комунікативні.

1. Інформаційно-комунікативних належать процес формування, передавання і прийняття інформації. Під час формування вирівнюються відмінності у вихідній інформованості людей, що вступають у спілкування. На етапі передаванню значень спілкування є інформованням, інструктажем навчання.
2. Регулятивно-комунікативні безпосередньо пов'язані з регулюванням поведінки. При цьому регулюються не тільки власна поведінка, але й поведінка інших людей, відбувається взаємне узгодження дій.
3. Аспективно-комунікативні функції характеризують емоційну сферу людини. Весь колорит емоцій людей виникає і розвивається в умовах спілкування. Їх розвиток значною мірою обумовлює рівень професійної майстерності фахівця, яка ґрунтується з одного боку на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових вміннях, а з іншого – на вмінні спілкуватися індивідуально чи колективно. Для успішного вирішення питань формування комунікативних умінь важливо мати точне уявлення про специфіку комунікативної діяльності студентів, особливості їх живого мовлення, вміння слухати, переконувати, здійснювати непідготовлену комунікацію, ініціювати спілкування та вміння самопрезентувати себе [8].

**Висновки.** Потреба у спілкуванні є первинною потребою людини. Саме завдяки спілкуванню відбувається згуртування людей, виробляються норми поведінки, узгоджують спільні дії, передається суспільно-історичний досвід. Принцип інтегрованості навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності підпорядковується принципу практичної реалізації формування комунікативних умінь. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у пошуках шляхів



набуття та засвоєння професійно орієнтованих знань, умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Іванова О.В. Комунікативні вміння студентів на заняттях із англійської мови професійного спрямування. URL:<http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/55121/5135>
2. Иванов В.Ф. Аспекты массовой коммуникации. – К.: ЦВП. – 2009. – Ч.1: Информация и коммуникация. – С. 104-105
3. Столяренко Л.Д. Психология управления: учебное пособие / Л.Д.Столяренко. – Изд. 4-е. – Ростов над.: Феникс, 2007. – 507с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.:Политиздат, 1987. – 590 с
5. Безклубенко С.Д. Теорія культури: Навч. посібник. – К., 2002. – 323 с.
6. Курбан О.В. Соціальна комунікація в системі сучасного наукового знання / О.В. Курбан // Інформаційне суспільство.- 2009.- №10.- С.64-66
7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія та методологія / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2006. – 86 с.
8. Тюрдьо О.І., Лосев М. Комунікативні вміння – запорука успіху у професійній діяльності. URL: [http://rusnauka.com/ong/pedagogica/3\\_tjurd\\_o.doc.htm](http://rusnauka.com/ong/pedagogica/3_tjurd_o.doc.htm)

#### References

1. Ivanova O.V. Communicative skills of students in English language classes of professional orientation. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/55121/51355>
2. Ivanov V.F. Aspects of mass communication. - K.: ЦВП. - 2009. - Part 1: Information and communication. - with. 104-105 p. (in Rus.).
3. Stolyarenko L.D. Psychology of management: a manual / L.D.Stolyarenko. - Izd. 4th - Rostov above: Phoenix, 2007. – 507p. (in Rus.).
4. Philosophical Dictionary / Ed. I.T.Frolova. - 5th ed. - Moscow: Politizdat, 1987. - 590 p. (in Rus.).
5. Bezklubenko S.D. Theory of culture: Teaching. manual. - K., 2002. - 323 p. (in Ukr.).
6. Kurban O.V. Social communication in the system of modern scientific knowledge / O.V. Kurban // Information Society. 2009.- No. 10.- P. 64-66 (in Ukr.).
7. Volkova N.P. Professional-pedagogical communication: theory and methodology / N. P. Volkova. - Dnipropetrovsk: RVD DNU, 2006. - 86 p. (in Ukr.).

#### **Tkachenko K. Content-structure aspects of the concept «communication skills»**

In article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the content-structural aspects of the concept of “communicative skills” and “communication”, the classification of communicative skills and the types of communicative skills are defined.

**Purpose:** on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, to consider the classification of communicative skills and determine the types of communicative skills.

**Methods.** The study used the theoretical method of research.

**Results.** To succeed in solving the problems of forming communicative skills, it is important to have an accurate picture of the specifics of the communicative activity of students, the peculiarities of their live speech, the ability to listen, persuade, perform unread communication, initiate communication and the ability to self-represent themselves.

**Conclusion.** The need for communication is a primary human need, It is through communication that the rally of people takes place, norms of behavior are being made, the joint actions are coordinated, social and historical experience is transferred. The principle of integration of teaching four types of speech activity is subject to the principle of practical implementation of the formation of communicative skills. We look at the prospects for further research in finding ways to acquire and master the professionally-oriented knowledge, skills and skills of future primary school teachers.

*Одержано редакцією 10.09.2018  
Прийнято до публікації 18.09.2018*

**ФОМІН Катерина Василівна,**

аспірант кафедри педагогіки початкової освіти,  
педагогічний факультет

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*У статті представлено основні методичні аспекти щодо підготовки вчителя до організації діалогового навчання учнів початкової школи в контексті реформування системи освіти в Україні. Автором обґрунтовано концептуальні аспекти діалогізації освіти, визначено сутність діалогового навчання майбутніх педагогів з проєкцією на початкову школу. Доведено, що дієвим моментом ефективної організації діалогового навчання майбутніх педагогів є створення емоційного мікроклімату в групі, налаштування на взаємодопомогу, толерантне ставлення до думок співрозмовника, формування “діалогічних” навчальних груп на засадах паритетності, взаємоповаги; формування навичок критичної рефлексії учасників освітнього процесу як внутрішнього діалогу для самовдосконалення й саморозвитку особистості в руслі Нової української школи. У процесі організації діалогового навчання в закладі вищої освіти, на думку автора, надзвичайно важливо навчити співрозмовника (майбутнього педагога) основних прийомів слухання, що є необхідною умовою комунікативної культури людини.*

**Ключові слова:** майбутні учителі, початкова школа, педагогіка партнерства, діалогове навчання, суб’єкти педагогічної взаємодії, методика організації діалогового навчання.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування системи освіти в Україні особливо актуальною є проблема підвищення якості підготовки вчительських кадрів до реалізації надскладних завдань навчально-виховної практики, зокрема оновлення змістового та технологічного інструментарію у роботі з учнями [15]. У підготовці вчителя Нової початкової школи, яка успішно стартувала в цьому навчальному році, чільне місце належить організації не монологічного, а діалогічного навчання учнів на засадах педагогіки партнерства. Власне йдеться про те, що «діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію “вчитель” – “учень” [11, с. 14].

Зміна домінантної функції педагога з інформативної (викладання) до педагогічної підтримки, тьюторства зумовлює потребу його належної фахової підготовки. За даними досліджень О. Будник, 52,6% опитаних серед найважливіших якостей учителя в налагодженні суб’єкт-суб’єктних взаємин вважають комунікативні якості; 32% – морально-естетичні, 27,8 % – мотиваційну активність і спрямованість особистості [1, с. 170].

На думку Г. Іванюк, готовність майбутнього вчителя початкової школи до налагодження педагогічної підтримки учнів у діалогічній взаємодії передбачає: уміння розпізнавати, діагностувати, прогнозувати проблему, що становить особистісний інтерес; використовувати проблему як засіб створення умов для формування знань, умінь, навичок, способів діяльності й уміти ними управляти, а саме: ставити пріоритети щодо особистісно центрованих завдань; використовувати ресурс виховання й навчання як засіб самостійного вирішення відповідних освітніх завдань [3, с. 254].

Діалог як засіб спілкування та розуміння, соціокультурного співіснування, критичного мислення і розвитку особистості, її становлення як громадянина в умовах відродження національної системи освіти в Україні досліджували такі відомі вчені, як: С. Гончаренко, В. Кононенко, М. Шкіль, М. Ярмаченко; питання людинотворчості, людиноцентризму у педагогічній взаємодії – В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Кремень. Проблеми професійної підготовки педагогів висвітлені у наукових працях: В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Будник, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, Л. Хомич та ін.; окремі аспекти діалогічного навчання як

способу організації освітнього процесу вивчали Л. Бурман, М. Вашуленко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Дубовик, Л. Зазуліна, Г. Іванюк, Г. Троцько та ін.

**Мета статті** – висвітлити основні методичні аспекти щодо підготовки вчителя до організації діалогового навчання учнів початкової школи в контексті реформування системи освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** *Діалог у навчанні* визначають як своєрідну форму спілкування між учасниками освітнього процесу за умов навчальної ситуації, за якої здійснюється інформаційно-смысловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки (Л. Зазуліна) [4, с. 6].

*Концептуальними аспектами діалогізації освіти*, за дослідженнями Л. Зазуліної, є:

а) на загально-науковому рівні пізнання – *світоглядно-філософський* (формування гуманістичної особистості з діалогічною свідомістю), *соціальний* (як засіб соціалізації особистості в процесі діалогічної взаємодії зі світом та собою);

б) на спеціально-педагогічному рівні – *психологічний* (створення позитивного психологічного мікроклімату в колективах, утвердження взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на основі діалогічних взаємин), *методологічний* (опертя на синергетико-діалогічну основу перебігу освітнього процесу), *дидактичний* (забезпечення розвитку всіх сфер особистості в процесі реалізації продуктивного діалогового навчання); *методичний* (ефективне застосування форм, методів і засобів проблемно-діалогічного навчання) [4, с. 7].

Діалог – це багатопланова взаємодія викладачів і студентів, де змінюються види діяльності в системах: „викладач-студент”, „студент-студент”, тобто запитання студентів між собою по чергово замінюються обговоренням відповідей, дискусією, причому функція викладача, здебільшого опосередкована, він є тьютор.

Діалогове навчання – це різновид інтерактивної організації освітнього процесу, що ґрунтується на взаєморозумінні та взаємодії. На думку вчених, організація діалогового навчання потребує, в першу чергу, облаштування навчального простору приміщення. «Діалогові форми взаємодій орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційну розстановку парт треба порушити! (буквою “О”, „С”, „К”, „Т”. Це дасть можливість підготувати учнів до нетрадиційних форм навчання» [10]. Діалогове навчання передбачає розвиток комунікативних умінь і навичок учнів як у спілкуванні мікрогрупи, так і в діалозі між групами. Ефективність роботи кожної групи залежить від того, наскільки вдасться реалізувати дві основні функції навчання в діалоговому режимі: *вирішення навчальних завдань і вияв підтримки членів групи в ході спільної роботи* [14, с. 21].

У процесі діалогового навчання дієвим моментом, що мотивує до творчості, є створення емоційного мікроклімату в групі, налаштування на взаємопідтримку. Тому надзвичайно «правильно» створити групу: за бажанням студентів, за інтересами, за рівнем навчальних досягнень і т.п.

Вважають, що сильних у навчанні учнів не варто прикріпляти до тих, в яких результати навчання є нижчими, адже в обговоренні необхідно мати рівносильного партнера. Доцільно також, щоб у кожній групі був учасник, який має виражені інші погляди на проблему, щоб обговорення було «живим», цікавішим, креативним [12].

Як засвідчують результати наукового дослідження Т. Шепеленко, діалогічне навчання є більш ефективним в плані комунікації студентів між собою, педагогіки партнерства. Так, домінування на заняттях монологічного спілкування, передусім викладача, кількість контактів у системі „викладач-студент” в 3 рази більша, ніж кількість контактів у системі „студент-студент” (відповідно 77,1% і 22,9%). Відповідно у процесі організації діалогового навчання – кількість контактів „викладач-студент”, „студент-студент” становить відповідно 21,2% і 78,8% [13, с. 159-160].

Основними формами й методами організації діалогового навчання є: тренінги, групова діяльність, проблемні лекції, інтерактивні заняття, дискусії, дидактичні ігри, ділові та рольові ігри та ін.

Таким чином, важливо виокремити такі організаційні аспекти:

а) діалогізацію змісту освіти та окремих навчальних предметів, що полягає у тенденції до багатоаспектності, поліфонізму висвітленні матеріалу, ознайомлення з різними поглядами, підходами до вирішення окресленої навчальної пролеми;

б) діалогізацію процесу вивчення освітнього змісту через організацію різних форм продуктивних діалогів та систему методів проблемно-діалогового навчання;

в) діалогізацію спілкування як створення певного психоемоційного мікроклімату;  
г) формування “діалогічних” навчальних груп на засадах паритетності, взаєморозуміння, взаємоповаги;

д) формування навичок критичної рефлексії учасників освітнього процесу як внутрішнього діалогу для самовдосконалення й саморозвитку особистості, а також оптимізації функціонування педагогічної системи [4, с. 9].

Важливо, щоб у процесі спілкування між суб'єктами освітнього процесу народжувалася істина, відкривались нові горизонти наукового знання. Власне, сутність ділового навчання і полягає в тому, щоб всі студенти були залучені до активного обговорення, до процесу пізнання, обміну думками, ідеями в умовах морально-емоційного комфорту й творчості.

Діалогічне навчання має також свої правила щодо організації, адже будь-які думки учень має право висловлювати вільно, не боятися зробити помилку чи бути приниженим з боку вчителя. Отож, для ефективної навчальної взаємодії учасників освітнього процесу варто дотримуватися таких вимог:

- не тільки вміти говорити, але і вміти слухати;
- говорити зрозуміло, чітко за темою;
- вміти ставити запитання, що допомагають спілкуванню;
- критикувати ідеї, а не особистості;
- навчитись сприймати думку іншого, як свою або знаходити аргументи, щоб відстояти власний погляд на проблему [10].

У процесі викладання методик навчання у початковій школі майбутніх учителів доцільно знайомити з різноманітними прийомами діалогового навчання, яке використовують практично при вивченні всіх навчальних предметів. При цьому учасників педагогічної взаємодії залучають до активного обговорення складних для них проблем (питань), що є предметом вивчення. Дуже часто на уроках з розвитку зв'язного мовлення варто знайомити дітей з персонажами конкретних художніх творів через обговорення їхньої поведінки, сильних і слабких сторін характеру. Приміром, так звані герменевтичні питання, тобто ті, які стимулюють учня задуматись не лише над змістом прочитаного, а й над його сутністю, замислитись над особистісним сприйняттям прочитаного. Приміром, запитання типу: «Як ти думаєш, чому персонаж учинив саме так?», «Чому він вчинив саме так?» та ін. Такі запитання сприяють розвитку критичного мислення школяра, творчості.

Н. Колодіна виокремлює типи герменевтичних ситуацій, які пропонує використовувати у процесі читання твору та його обговорення: знакові ситуації (нерозуміння виникає через характер зв'язків знаків та їхніх відношень); ситуації об'єктивної реальності (нерозуміння виникає через складність зв'язків і відносин між вираженими у тексті уявленнями та поняттями читача про предмети, явища і процеси); ідеально-реальні ситуації (нерозуміння виникає через складну структуру представлених у тексті смислів, їхніх взаємовідносин і розвитку) [7, с. 2–3]. Герменевтичну ситуацію трактують як складний об'єкт, стосовно якого необхідні спеціальні прийоми дій і досліджень – евристик розуміння тексту [9, с. 143]

Процес організації діалогового навчання студентів (учнів) потребує від викладача (вчителя) відповідних особистісних і професійних якостей, культури ведення діалогу на засадах гуманності, особистісно-орієнтованого виховання, взаємоповаги тощо. Тому в сучасній науці і практиці поширеним є поняття «педагогічне спілкування», що розглядається через призму високих моральних чеснот.

У педагогічному спілкуванні, за Г. Васяновичем, реалізуються такі функції для досягнення його мети:

- контактна: встановлення стану двосторонньої готовності приймати та передавати повідомлення і підтримувати взаємозв'язок до завершення акту;
- інформаційна: обмін повідомленнями (описами), запитаннями та відповідями;
- спонукальна: заохочення партнера або самого себе (стимулювання та автостимулювання) до виконання певних дій;
- координаційна: взаємне орієнтування та узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність;

- пізнавальна: адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаєморозуміння (намірів, установок, переживань, станів партнерів);
- емотивна: неусвідомлений "обмін емоціями" або збудження в партнері певних емоцій;
- встановлення відносин: усвідомлення і фіксування свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;
- впливова: зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера (намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оцінювальних критеріїв тощо) [2, с. 374-375].

У процесі організації діалогового навчання в закладі вищої освіти надзвичайно важливо навчити співрозмовника (майбутнього педагога) основних прийомів слухання, що є необхідною умовою комунікативної культури людини. При цьому доцільно акцентувати на значущості думки іншого студента, виявленні зацікавлення до його проблем, солідарності з співрозмовником (чи навпаки), роз'яснювальні відповіді та ін. Для того, щоб перевірити, чи уважний був співрозмовник, рекомендують уточнювати його думку з допомогою роз'яснювальних відповідей чи перефразовування почутого тексту (для цього використовують запитання один до одного, використовуючи основні моменти повідомлення співрозмовника).

У роботі зі студентами варто залучати їх до професійної рефлексії: „Як досягти кращого розуміння думок учнів (колеги по роботі) у професійному спілкуванні?“, „Чи допомагають Вам певні прийоми говорити більш вільно?“, „Чи ображає Вас, коли співрозмовник не хотів вислухати?“. Обговорюючи ці та подібні ситуації, студентів варто залучати до аналізу своєї поведінки, а також вчинків інших, відверто ділитися своїми думками, почуттями, дискувати на різні теми, передусім, професійно-педагогічні.

На етапі рефлексії педагог ставить учасникам діалогу низку запитань: Що допомогло групі виконати завдання? Хто відчував дискомфорт і чому? Чи завжди має рацію керівник групи? Що відчуває той, кому не дають висловитись? Що допомагає і заважає спільній роботі? Якою має бути допомога педагога? Чого набуваєш у спільній роботі? [Інтернет-ресурс].

**Висновки.** Організацію діалогового навчання майбутніх учителів у контексті формування в них професійної готовності до використання окресленої моделі в освітньому середовищі Нової української початкової школи вбачаємо як цілісну систему такої підготовки, яка включає: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби й форми організації роботи учнів і вчителя в діалоговому навчанні, оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо. Тому в роботі зі студентами важливо враховувати організаційно-методичні аспекти, що передбачають діалогізацію: змісту освіти; форм і методів організації освітнього процесу; спілкування у контексті організації відповідних навчальних груп на засадах взаєморозуміння і взаємоповаги; критичної рефлексії учасників взаємодії.

Таким чином, залучення майбутніх педагогів початкової освіти до різноманітних форм діалогічної взаємодії в навчальному процесі створює можливості для формування в них комунікативної культури, професійної етики у спілкуванні, педагогічної майстерності та ін.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: моногр. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 484 с.
2. Васянович Г. П. Вибрані твори: в 5-ти т. Т.3: Педагогічна етика: навчальний посібник. Львів: Сполом, 2010. 420 с.
3. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017. № 6 (70). С. 252-262. doi 10.24139/2312-5993/2017.06/252-262.
4. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2000. 19с.
5. Закон України "Про вищу освіту". Прийнятий 01.07.2015 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302с.

7. Колодина Н. И. Теоретические аспекты понимания и интерпретации художественного текста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 10.02.19. Воронеж, 2002. 21 с.
8. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2001. 20с.
9. Лелеко В.В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2011. № 10. С. 142-145.
10. Лупенко-Ковтун С. М. Інтерактивне навчання: організація навчальних діалогів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/lupenko-kovtun-s-m-interaktivne-navchannya-organizatsiya-navchalnih-dialogiv/>
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
12. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. За ред. О.І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192-198 с.
13. Шепеленко Т. Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. Редкол.: Т.І.Сущенко. Київ-Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С.158-163.
14. Щоголева Л.О. Діалогове навчання. Луцьк, 2005. 190 с.
15. Budnyk O. Educational Model of a Modern Student: European Scope. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences. Vol. 3, No. 2-3(2016), 9-14. doi:10.15330/jpnu.3.2-3.9-14.

#### References

1. Budnyk, O. (2014). *Professional training of primary school teachers to social and educational activities: Theory and Practice*, monograph. Dnipropetrovsk, Ukraine: "Seredniak T.K." (in Ukr.).
2. Vasianovych, H. P. (2015). *Pedagogical Ethics. Selected Works: in 7 v., V. 7*. Lviv: Norma. (in Ukr.).
3. Ivaniuk, H. (2017). Preparation of elementary school teacher for dialogue training in the context of building New Ukrainian school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (70), 252-262. DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/252-262. (in Ukr.).
4. Zazulina, L. V. (2000). *Dialogization of the Didactic Process in the course preparation of Pedagogical Staff: Author's abstract*. Dis ... Candidate Ped. Sciences: 13.00.01 / Kiev National Taras Shevchenko University. Kyiv. (in Ukr.).
5. *Law of Ukraine "On Higher Education"*. Adopted on 07/01/2015 Retrieved from: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (in Ukr.).
6. Ziaziun, I. A., Sahach, H. M. (1997). *The beauty of pedagogical action: teach*, manual Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. (in Ukr.).
7. Kolodina, N. I. (2002). *Theoretical aspects of understanding and interpretation of the artistic text: Author's abstract*. Diss ... Candidate of Ped. Sciences: 10.02.19. Voronezh. (In Rus.)
8. Koval, S. B. (2001). *Psychological factors of developing communicative situation in higher educational institutions: Author's abstract*. Dis ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07 / Precarpathian National University named after V. Stefanyk. Ivano-Frankivsk (in Ukr.).
9. *Leleko, V. V.(2011)*. Application of the hermeneutical approach to the study of the text. *Scientific notes of NDU named after Gogol M. Psychological and pedagogical sciences*, 10, 142-145. (in Ukr.).
10. *Lupenko-Kovtun, S. M.* Interactive teaching: organization of educational dialogues. Retrieved from: <http://intkonf.org/lupenko-kovtun-s-m-interaktivne-navchannya-organizatsiya-navchalnih-dialogiv/> (in Ukr.).
11. *New Ukrainian School. Conceptual Principles of High School Reforming*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukr.).
12. *Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004)*. *Modern lesson. Interactive Teaching Technologies: scientific-methodological manual*, edited by O. I. Pometun. K.: Publishing A.C.K. (in Ukr.).

13. Shepelenko, T. L. (2002). *Dialogue training as a condition for the formation of the communicative competence of students of the University of Economics*. Pedagogy and psychology of the formation of a creative person: problems and searches: *scientific works*. T. I. Sushchenko. Kyiv, Zaporizhia, 22, 158-163. (in Ukr.).

14. Shchogoleva, L. O. (2005). Dialogue training. *Lutsk*. (in Ukr.).

15. Budnyk, O. (2016). Educational Model of a Modern Student: European Scope. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences)*, 3 (2-3), 9-14. DOI:10.15330/jpnu.3.2-3.9-14.

### **Fomin K. Methodological basis for the dialogue education of future primary school teachers**

**Introduction.** In the context of the practical implementation of the conceptual foundations of the New Ukrainian School, which has successfully started this school year, it became very important to train teachers to imply not monologue, but dialogical training of students on the principles of pedagogy of partnership.

**Purpose:** to highlight the main methodological aspects of educating a teacher for dialogue training of elementary school students in the context of reforming the education system in Ukraine.

**Methods.** While working at the article, the author analyzed psychological and pedagogical works, legal documents on education, training programs to determine the value of teacher's language competence, including his readiness to organize dialogue training.

**Results.** The author defines conceptual aspects of dialogue education, the essence of dialogue education of future teachers with projection into primary school is determined. It is proved that the effective moment of effective organization of dialogue training of future teachers is the creation of emotional microclimate in the group, mutual assistance, tolerant attitude to the interlocutor's opinion, the formation of "dialogical" learning groups on the principles of parity, mutual respect; formation of skills of critical reflection of participants in the educational process as an internal dialogue for the person's self-development in the line of the New Ukrainian school. In the process of organizing dialogue training at a higher education institution, in the author's opinion, it is extremely important to teach the interlocutor (future teacher) the basic methods of listening, which is a non-essential condition of a person's communicative culture.

The following organizational aspects are defined: the contents of education and some educational subjects based on the principles of dialogue; through the organization of various forms of productive dialogues and a system of methods for problem-based teaching; dialogue communication to create a positive psycho-emotional microclimate; formation of "dialogic" educational groups on the basis of mutual understanding, mutual respect; formation of participants' critical reflection skills in the educational process (L. Zazulina).

**Conclusion.** Methodology for preparing future primary school teachers to organize dialogue education in the educational environment of the New Ukrainian primary school is presented as a holistic vocational training system that includes: educational goals, objectives, contents, methods, techniques, tools and forms of organization of students and teachers in the process of interactive teaching, assessment of educational achievements of children in educational and cognitive activities, etc. So, working with students it is important to take into account organizational aspects, based on dialogue: the contents of education; forms and methods of organizing the educational process as well as positive communication (interaction) in group activities; critical reflexion of schoolchildren (teachers), etc.

*Одержано редакцією 17.09.2018  
Прийнято до публікації 30.09.2018*

УДК 373.21(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-112-117

**ШВИДКА Світлана Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

## СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

*У статті досліджується проблема розвитку мовленнєвої компетенції, що є основою підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоті. Автор звертає увагу на особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та визначає основні критерії цього процесу. У статті проаналізовані сучасні методи навчання дітей грамоти, зокрема: глобальний метод (Г. Доман), методика раннього й інтенсивного навчання грамоти (М. Зайцев), технологія імовірнісної освіти (О. Лобок) – та визначені умови їх застосування.*

**Ключові слова:** підготовка дітей до навчання грамоти, мовленнєвий розвиток, мовленнєва компетенція, глобальний метод, методика раннього й інтенсивного навчання грамоті, технологія імовірнісної освіти.

**Постановка проблеми.** Як і в будь який час, сьогодні суспільство потребує креативних, активних, всебічно розвинених особистостей. Адже саме вони творять державу. Для реалізації новітніх начал, започаткованих у нашій державі потрібні люди, які творчо мислять, здатні створювати культурні цінності, жити за законами культури, розвивати її. Тому формування освіченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань реформування освіти в країні.

Мовленнєвий розвиток починається з перших років життя людини, тому важливо не пропустити той безцінний період, коли у дитини закладаються основи мислення і мовлення, коли вона відкрита до сприймання нового, коли її свідомість незашлакована зайвим і непотрібним, коли вона прагне до спілкування і засвоєння життєвих цінностей.

Мовлення людини є одним із головних показників її розвитку як особистості. Ось чому процес розвитку української державності має пов'язуватись із "найактивнішим, всеохоплюючим впровадженням рідної мови, що вимагає не тільки формування мовних умінь та навичок, а визначає стратегічне завдання виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами, особистості, яка свідомо і творчо опановує рідну мову з перших років життя" [1, с.3].

Питання вивчення рідної мови, розвитку мовленнєво грамотної особистості відображені у низці державних документів, постановках, програмах, а саме: Закони України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, "Базовий компонент дошкільної освіти" тощо.

Питання мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку представлені у працях А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін. Навчання грамоті дітей в ігровій діяльності досліджували В. Захарченко, Б. Контаутене, Н. Савінова та ін. Особливості застосування сучасних методів мовленнєвого розвитку розкриті у працях О. Вознюк, І. Дичківської, Л. Меленець, О. Приліпко та ін.

**Мета** статті полягає у виявленні та аналізі сучасних ефективних методів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та визначенні психолого-педагогічних умов їх застосування.

Досягнення поставлених питань передбачає вирішення таких завдань: проаналізувати поняття "підготовка до навчання грамоти", "мовлення", "мовленнєвий розвиток", "мовленнєва компетенція"; виявити особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільників; означити мовленнєві компетенції дітей старшого дошкільного віку; охарактеризувати сучасні методи підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання грамоти; визначити психолого-педагогічні умови застосування означених методів.



Методологічною основою дослідження є розроблені в педагогіці, психології та психолінгвістиці положення про структуру мовленнєвої діяльності та її психофізіологічні механізми; психофізіологічні закономірності мовленнєвого онтогенезу; психолого-педагогічні концепції засвоєння знань, умінь та навичок дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Для розуміння суті проблеми навчання дітей грамоти приведемо в приклад дослідження М. Вашуленко, який зазначає, що цей процес передбачає формування в учнів елементарних навичок читання і письма: "Оскільки українське письмо є звуко-буквеним, то засвоєння початкових навичок читання й письма полягає в умінні перекодовувати букви в позначувані ними звуки і, навпаки, перекодовувати звуки мовлення і їх комплекси – склади і слова – в умовні графічні знаки – букви (друковані або рукописні)" [2, с.125].

Таким чином, навчання грамоти – це оволодіння буквами – зоровими символами звуків, із яких складаються слова звукової мови. Щоб навчитися читати, дитина повинна навчитися чути і виділяти окремі звуки в слові, засвоїти графічне зображення звуків, називати букви, складати з них слова, читати їх.

Ці процеси протікають успішніше, якщо підготовку до навчання грамоти розпочинати у період дошкільного дитинства. Цей процес має певні особливості і своєрідні вимоги, які зазначені у програмах дошкільної освіти, зокрема у програмі розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля", а саме:

- в аспекті мовленнєвої компетентності дитина старшого дошкільного віку: чітко і правильно вимовляє всі звуки та звукосполучення у і фразах, згідно з нормами фонетики й орфоєпії; добирає слова, близькі за звучанням, слова на відповідні звуки; розрізняє і виділяє на слух голосні та приголосні (тверді та м'які) звуки; регулює силу голосу, користується розповідною, питальною та окличною інтонацією; правильно ставить наголос як у словах, так і у фразах та реченнях; вживає слова всіх частин мови; багатозначні, складні, узагальнювальні слова; слова, які означають абстрактні поняття, що характеризують взаємини між людьми; користується в мовленні образними виразами, порівняннями; добирає синоніми, антоніми, фразеологічні звороти; розуміє і правильно пояснює слова-омоніми, переносне значення слів; послуговується дієсловами недоконаного виду, порівняльними прикметниками; володіє словотворенням і словозміною; використовує у мовленні багато ввічливих слів і звертань; складає описові розповіді різного типу; легко переказує почуте, побачене; поділяє сюжетну картину на логічно завершені частини, придумує назву до частин; об'єднує кілька сюжетів в єдину розповідь (розповіді за серією картин, ілюстрацій, порівняльні розповіді); складає казки, загадки, розповіді про смішні випадки; дає розгорнуті відповіді на запитання з монологічними вставками; підтримує запропонований діалог відповідно до теми; будує стимульований діалог відповідно до ситуації (групове мовлення); володіє різними формами мовленнєвого етикету та культурою спілкування [3, с.216-222];

- в аспекті граматичної компетентності дитина старшого дошкільного віку: виокремлює слова та речення з потоку мовлення; розуміє, що слово позначає предмет, ознаку, дію; диференціює поняття "речення", "слово", "склад", "звук"; знає, що речення складається зі слів; визначає кількість слів у реченні, їх місце; складає речення самостійно та із запропонованим словом; графічно зображає речення та визначає кількість слів у реченні; ділить слова на склади та визначає їх кількість і порядок у слові; графічно зображує поділ слів на склади; правильно ставить наголос у слові та графічно зображує наголошений склад; аналізує запропоновані слова; розрізняє голосні, тверді та м'які приголосні звуки; вільно орієнтується у звуковій структурі слова; робить звуковий аналіз слова; добирає слова до запропонованих моделей [3, с.225].

- в аспекті готовності дитини цього періоду до письма вона: складає сюжетні зображення з пазлів, конструює, малює, аплікує, викладає предметні зображення з мозаїки, виготовляє різні вироби з метою розвитку окоміру, зміцнення п'ястка, м'язів пальців рук, кисті, координації рухів очей та передпліччя, кисті рук; знає, для чого потрібен зошит; виконує вправи зі штрихування зображень, проведення хвилястих, овальних, прямих, дугоподібних ліній; орієнтується на сторінці альбомного аркуша та зошита; розуміє поняття "між лініями", "під лінією", "лівий верхній кут", "правий верхній кут", "на лінії"; проводить безвідривні лінії в зошиті впродовж 0,5 хв; правильно тримає олівець під час виконання графічних вправ [3, с.226].

Як бачимо, у процесі підготовки дітей до навчання грамоті основна увага зосереджується на питаннях усного мовлення дошкільників, а також підготовки руки дитини до письма.

Аналізуючи сутнісні основи мовлення, П. Сигеда приводить такі варіанти визначення цього

поняття:

- це послідовність знакових одиниць спілкування у конкретному мовному матеріалі в їх комунікативному використанні;
- це конкретність, у якій реалізуються одиниці мови, мовні закономірності;
- це конкретне говоріння, що протікає в часі і одягнене в звукову (включаючи і внутрішнє проговорювання) або письмову форму;
- під "мовленням" розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (мовні твори, що фіксуються пам'яттю або письмом) [4, с.419].

Важливим завданням дошкільної освіти в аспекті нашого дослідження є мовленнєвий розвиток дітей. Питання розвитку досліджується багатьма ученими. Так, С. Сисосва зазначає, що розвиток можна представити як неперервний процес дискретних змін у її структурі, породжених впливами зовнішнього середовища та внутрішніми суперечностями, які, зокрема, виникають як відповідь на виклики суспільства [5, с.9]. У процесі мовленнєвого розвитку дитина набуває мовленнєвих компетенцій. Щодо визначення поняття "мовленнєва компетенція", скористаємося дослідженнями А. Богуш, яка зазначає, що це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності

мовлення [6, с.]. На думку вченої, критеріями мовленнєвої компетенції є культура, правильність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність мовлення [7, с.261].

Як показують теоретичні розвідки та експериментальні дослідження рівень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного, зокрема старшого дошкільного віку є недостатнім. Діагностика рівнів мовленнєвого розвитку за допомогою Гейдельберзького тесту (адаптованого К. Крутій) [8] показала, що у дітей старшого дошкільного віку переважає середній (30%), нижче за середній (20%) та низький (20%) рівні мовленнєвого розвитку. Це свідчить про необхідність пошуку ефективних шляхів оптимізації процесу підготовки дошкільників до навчання грамоти.

Сьогодні досить активно впроваджуються методики раннього розвитку, зокрема і мовленнєвого. Серед них:

- Глобальний метод, який полягає в тому, що дитину відразу вчать читати суцільними словами, минаючи вивчення літер. При цьому дитина вчиться диференціювати і запам'ятовувати слова і навіть короткі словосполучення, сприймаючи їх цілком, як цілісний образ, картинку, гештальт. Для кращого запам'ятовування слів та образів, які за ними стоять, картки зі словами прикріплюються вдома до різних предметів, а батьки постійно звертають на них увагу малюків. За таких умов кількість знайомих слів зростає, їх можна залучати до різних ігор та складати з них словосполучення та речення [9, с.47]. Прикладом такого методу є методика Г. Домана.

- Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті (М. Зайцев) передбачає навчання дітей розрізняти склади. Відповідно до концепції М. Зайцева становлення мови і навчання читанню у дітей мають іти паралельно, підсилюючи одне одного. Означена методика полягає у наступному: кожен склад написаний на окремій грані кубика; кубики розрізняються за розміром і кольором і навіть по-різному звучать; букви на кубиках написані різним кольором: голосні - блакитним, приголосні - синім, твердий і м'який знак - зеленим; кубики із дзвінками буквами заповнені маленькими металевими предметами і дзвенять, кубики з глухими буквами заповнені маленькими дерев'яними предметами і глухо стукають, а "золоті" голосні кубики заповнені мідними монетами. Це допомагає дитині на слух асоціювати глухий або дзвінкий звуки від кубиків з відповідними звуками мови. Також голосні, приголосні, тверді, м'які, глухі, дзвінкі букви і звуки асоціюються з певним кольором, розміром, вагою кубиків. При цьому дитина не перевантажується запам'ятовуванням незрозумілих термінів. Разом з тим, збільшується число каналів сприйняття (зір, слух, дотик), за якими до дитини надходить інформація, в результаті чого підвищується ефективність запам'ятовування і навчання [10, с.85].

- Технологія імовірнісної освіти (О. Лобок) відповідає принципам педагогічної синергетики, оскільки зазначена технологія реалізує динамічно-хаотичні процеси, що мають імовірнісний характер. Суть цієї технології полягає в тому, що п'яти-шестирічні діти, що ще не вміють читати і писати, активно виробляють вербальну продукцію (слова і речення) у процесі навчально-ігрової діяльності [9, с.48]. Дітям пропонуються цілі слова і речення, зображені на дошці, які

сприймаються дітьми як суцільні знакові сполучення, без диференціації їх на окремі знакові елементи (букви). За таких умов діти навчаються виражати себе за допомогою письмових засобів. Відтак, абстрактно-логічний аспект комунікативної культури вивчається дітьми на основі цілісних знакових комплексів, що реалізує правопівкульову стратегію обробки інформації, яка є провідною у дітей цього віку. У цьому процесі реалізується синергійне поєднання абстрактно-логічного (знакового) й предметно-образного аспектів комунікації. З іншого боку, вербальна продукція дітей виявляється зануреною в ейдетичну ауру образів, які останні отримують лівопівкульову проекцію та реалізується у сфері абстрактно-логічного сприйняття дійсності [11].

Існують різні погляди щодо ефективності вищезначених підходів. Багато учених і практиків визначають проблеми, які можуть виникати при непрофесійному застосування інноваційних методів. Серед них А. Клименко виділяє наступні: 1) запізнення формування важливих і необхідних для даного віку елементарно-природних навичок (невміння зав'язувати шнурки, застібати гудзики, різати хліб тощо); 2) порушення особистісного розвитку (затримка формування природних для даного віку компонентів особистісної зрілості, поява певних особистісних і поведінкових девіацій (страхи, тривожність, нав'язливість тощо), надміру ранні й виражені соціальні страхи, часті захворювання, алергії, дизартрії, емоційні дисфункції тощо); 3) затримка формування навчальної мотивації, поява різноманітних невротичних реакцій, у т.ч. очевидних дидактогенічних виявів і ознак дезадаптації, здатних у разі відповідних соціальних підкріплень переростати в стійкі риси особистості й "вивчену безпорадність"[12, с.32]. На нашу думку, щоб не нанести шкоду дитині, важливо дотримуватися таких умов впровадження сучасних методів розвитку мовлення дітей дошкільного віку:

- індивідуальний підхід, що передбачає вивчення індивідуальних психо-фізіологічних особливостей дитини;

- диференційований підхід, що передбачає підбір і застосування для конкретної дитини відповідної методики;

- використання методів мовленнєвого розвитку через ігрову діяльність. Як відомо, важливою умовою застосування будь-яких методів навчання у дошкільному дитинстві є ігрова діяльність, оскільки гра виступає інструментом розв'язання суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості дитини та об'єктивною необхідністю оволодіння новим знанням, між сприйняттям явищ й усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, які вже є, і тими, що мають бути, між усвідомленням одиничного й загального, елементарного та систематичного [13, с.8].

**Висновки.** Отже, основою підготовки дитини дошкільного віку до навчання грамоти є мовленнєвий розвиток, рівень якого у сучасних дітей є недостатнім. У зв'язку з цим, використання сучасних інноваційних підходів може значно підвищити ефективність процесу мовленнєвого розвитку дошкільників. Щоб уникнути проблем, які впливають на природний розвиток дитини, необхідно дотримуватись конкретних вимог застосування того чи іншого методу: індивідуальний та диференційований підхід, поєднання методів навчання з ігровою діяльністю. Це значно підвищить ефективність навчання і сприятиме успішній підготовці дошкільників до навчання грамоти.

Перспективи подальших пошуків полягають у впровадженні та дослідженні ефективності застосування сучасних методів підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоти.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 42 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.
4. Сигеда П. І. Розмежування понять “мова” і “мовлення” у мовознавстві / П.І. Сигеда // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: зб. наук. ст. – 2010. – Вип. XXIII. – Ч.1. – С. 413–430.

5. Сисоєва С. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 8-12.
6. Богущ А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія / А. М. Богущ. – Київ.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 376 с.
7. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А. М. Богущ, Н.В. Гавриш / За ред. А. М. Богущ. – Київ.: Вища школа, 2007. – 542 с
8. Крутій К. Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку (Heidelberger Sprachentwicklungs Test). – [Електронний реурс] // Сайт Катерини Крутій. – Режим доступу: <http://ukrdeti.com/glavnaya/>
9. Вознюк О. В. Нова парадигма розвитку мовлення та навчання читання дітей дошкільної та початкової ланок / О. В. Вознюк, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 4. – С. 46-50.
10. Меленець Л. І. Технології раннього навчання читання // Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ. – Київ. – Шкільний світ, 2010. – С. 82-101.
11. Приліпко О. Ф. Синергетичний підхід до аналізу деяких освітніх систем / О. Ф. Приліпко // [Електронний ресурс] / Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 44. – С. 228-234. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znrviknu\\_2013\\_44\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znrviknu_2013_44_41)
12. Клименко А. А. Раннє навчання як психологічний чинник особистісного розвитку дитини / А. А. Клименко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2016. – Вип. 1. – С. 30-34.
13. Ноздрова О. П. Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів 6 – 7-річного віку: : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / О.П. Ноздрова. – Харків, 2008 – 21с.

#### References

1. Gavrysh N.V.,(2002) *Development of speech creation activities in pre-school children*. Published dissertation summary. Specialty13.00.02 Theory and teaching methods. Kyiv (in Ukr.)
2. Vashulenko M. (2011) *Methodology of teaching the Ukrainian language in elementary school: a methodological manual for students of higher educational institutions*. Kyiv: Litera LTD (in Ukr.)
3. *The Program for the Development of the Preschool Child «Ukrainian Preschool»* (2012). Ternopil': Mandrivets (in Ukr.)
4. Sygeda P.I. (2010) *Differentiation of the concepts of "language" and "speech" in linguistics*. Aktualni problem slovyanskoi filologiiyi (Actual problems of Slavic philology), XXIII, 413-430 (in Ukr.)
5. Sysoyeva S. (2012.) *Society and personality: harmonization of development/ Ridna shkola (Native school)*,12, 8-12 (in Ukr.).
6. Bogush A. (2004) *Language development of children from birth to 7 years: Monograph*. Kyiv: Vidavnichiy Dim "Slovo" (in Ukr.)
7. Bogush A. (2007) *Preschool linguodidactics: Theory and methodology of teaching children of the native language*. Kyiv: Vishcha shkola (in Ukr.)
8. Krutiy K. (2017) Gaelberg test of speech development (Heidelberger Sprachentwicklungs Test). Retrieved from <http://ukrdeti.com/glavnaya/> Krutiy K. (in Ukr.)
9. Voznyuk O.V., & Guzhanova T.S. (2016) *A new paradigm for speech development and reading instruction for preschool and elementary school children*. Visnik Zhitomirskogo

- derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauki (*Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences.*), 4, 46-50. (in Ukr.)
10. Melenets L.I. (2010) *Early Learning Technology*. Reading Innovative practice in the work of the educator of preschool educational institution. Kyiv: Shkilniy svit (in Ukr.)
  11. Prylipko O. F. (2013) *Synergetic approach to the analysis of some educational systems*. Zbirnyk naukovykh prats Viyskovogo instytutu Kyivskogo nacionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka (*Collection of scientific works of the Military Institute of Kyiv National Taras Shevchenko University*), 44, 228-234 (in Ukr.)
  12. Klymenko A.A. (2016) *Early training as a psychological factor in the child's personal development*. Pedagogichniy proces: teoriya i praktika (*Pedagogical process: theory and practice*), 1, 30-34 (in Ukr.)
  13. Nozdrova O. (2008) *Use of didactic games in elementary classes*. Published dissertation summary. Specialty 13.00.09 Theory of learning. Kharkiv (in Ukr.)

**Shvydka S. Modern methods of preparing children of the preschool age for the learning of literacy**

**Introduction.** The author of the article considers the problem of speech development of children of preschool age. Because speech development is the basis for preparing preschoolers for the study of literacy. Based on analysis of recent research and publications, the author makes a conclusion about the relevance of this problem.

**Purpose.** The purpose of the article is to analyze modern effective methods of preparing preschoolers for the study of literacy.

**Methods.** In the study we used the following methods: analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of modern approaches to the development of speech of children of preschool age.

**Results.** Formation of an educated, creative personality is the main task of education in the country. Human speech is one of the main indicators of its development as a person. The period of pre-school childhood is an important stage in the development of human potential. This period is favorable for the formation and development of child speech. The development of broadcasting is an important precondition for preparing children of preschool age to study literacy. The author analyzes the concept of "speech", "speech development", "speech competence"; defines the peculiarities of the development of children's speech in the period of pre-school childhood. Therefore, it is necessary to use modern forms and methods for the development of child speech. Today the methods of early development of children's speech are relevant: global method, methodology of early and intensive literacy training, technology of probabilistic education.

**Conclusion.** The use of modern innovative approaches can greatly improve the efficiency of the speech development process of preschoolers. It is necessary to adhere to specific requirements: an individual and differentiated approach, a combination of methods of training with the game activity.

*Одержано редакцією 09.09.2018  
Прийнято до публікації 16.09.2018*

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки  
№ 10-11. 2018

Відповідальний за випуск:  
*Десятов Т. М.*

Відповідальний секретар:  
*Николаєску І. О.*

Комп'ютерне верстання:  
*Любченко Л. Г.*

Підписано до друку \_\_\_\_.2018.  
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. арк. 8,3. Обл. вид. арк. 8,6.  
Замовлення № \_\_\_\_. Тираж 300 прим.

**Бізнес-інноваційний центр  
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького**  
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.  
тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.