

**БОРОВА В. Є., ІЛЮК Л. В., КИРИЛОВИЧ О. Ф., КРАСОВСЬКА О. О.,
МАКСИМЧУК Н. С., МАРЧУК О. О., МЕЛЬНИЧУК Л. Б., МИСЬКО І. П.,
МИСЬКОВА Н. М., ПАГУТА Т. І., ПЕТРУК О. М., СОЙКО І. М.,
ХОМ'ЯК О. А., ШКАБАРІНА М. А.**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ**

МОНОГРАФІЯ

Рівне – 2021

УДК 37.047 : 37.046

T-33

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(протокол №9 від 29 квітня 2021 року)*

Науковий редактор:

Красовська Ольга Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Рецензенти:

Семенов Олександр Сергійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Онищук Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової та дошкільної освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка;

Петренко Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

Борова В. Є., Ілюк Л. В., Кирилович О. Ф., Красовська О. О., Максимчук Н. С., Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Мисько І. П., Міськова Н. М., Пагута Т. І., Петрук О. М., Сойко І. М., Хом'як О. А., Шкабаріна М. А. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання. Монографія / за заг. ред. О. О. Красовська. – Рівне : О. Зень, 2021. – 560 с.

ISBN 978-617-601-385-3

У монографії визначено теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи в умовах ступеневого навчання; окреслено теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної та початкових класів; представлено зарубіжний досвід професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти; наведено навчально-методичне забезпечення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі; репрезентовано результати впровадження освітніх інновацій у професійній підготовці майбутніх фахівців педагогічного профілю; запропоновано сучасні методики професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти та систему роботи щодо впровадження у практику закладів вищої освіти сучасних освітніх інновацій.

УДК 37.047 : 37.046

ISBN 978-617-601-385-3

© О. О. Красовська, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ПРО АВТОРІВ	10
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	17
1.1. Методологія оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи засобами педагогічної інноватики	17
1.2. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до реалізації діяльнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей	53
1.3. Особливості середовищного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до діяльності в умовах Нової української школи	90
1.4. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної практики в заклади дошкільної освіти	127
1.5. Розуміння сутності патріотизму як основи професійної підготовки майбутніх вихователів до національного виховання дітей	163
РОЗДІЛ 2 ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	199
2.1. Впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	199
2.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій	234
2.3. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до впровадження креативних технологій нестандартних художніх технік на заняттях зображувальної діяльності	270
2.4. Структурно-функціональна модель та діагностика готовності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища	307
2.5. Дидактичний потенціал інноваційних технологій навчання для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів	347

РОЗДІЛ 3	ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ	384
	ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО	
	ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
	ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ	
	ШКОЛИ	
3.1.	Організаційно–педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	384
3.2.	Підготовка майбутніх вихователів до формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку	422
3.3.	Методика підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти до формування народознавчої компетенції дітей дошкільного віку	460
3.4.	Європейський досвід професійної підготовки майбутнього педагога дошкільця та початкової школи засобами художньої літератури та мистецтва	498
	ПІСЛЯМОВА	537
	ДОДАТКИ	539

ПЕРЕДМОВА

В умовах оновлення національної системи освіти України постає необхідність переосмислення досвіду теорії і практики професійної підготовки фахівців педагогічної галузі в середовищі закладів вищої освіти. Сучасні тенденції розвитку дошкільної та початкової шкільної освіти потребують удосконалення та оновлення професійної підготовки педагогічних працівників. Заявлені в концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку та концепції Нової української школи гуманістичні цінності, ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки, практики психолого-педагогічної підтримки, педагогіки розуміння та партнерства мають складати підґрунтя професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та початкової школи.

У нормативних документах освітньої галузі: Законах України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2018), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2013), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) акцентується увага на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості дитини, розвитку її інтелектуального, культурного та комунікативного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від майбутнього педагога глибокого усвідомлення переваг особистісно орієнтованої парадигми освіти, компетентнісного підходу до організації освітньо-виховного процесу, професійно-педагогічної креативності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Інститут педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука – це потужний колектив однодумців, які мають високий професійно-педагогічний і науковий потенціал, що послідовно провадить свою діяльність з метою підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогів, які здатні розв'язувати складні спеціалізовані завдання у процесі розвитку, навчання і

виховання дітей раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної та початкової освіти з урахуванням загальнолюдських цінностей та норм професійної етики педагога.

Зasadничими принципами підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи в світлі концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку та концепції Нової української школи визначено положення таких підходів: гуманістичного (підготовка майбутніх вихователів та вчителів на ідеях гуманізму, забезпечення потреби особистості майбутнього педагога у постійному й різнобічному самовдосконаленні); аксіологічного (полягає у формуванні ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності вихователя та вчителя, яке синтезує сукупність орієнтацій на базові цінності педагогічної професії); міждисциплінарного (забезпечує інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних методичних знань у процесі вивчення циклу нормативних дисциплін та спеціальних курсів); особистісно орієнтованого (забезпечує врахування індивідуальної освітньої траєкторії студентів та характеризує рівень професійної готовності майбутніх фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта); технологічного (передбачає реалізацію процесу професійної підготовки майбутнього вихователя та вчителя як сукупності мети, змісту, методів, технологій, гарантованого досягнення результатів); діяльнісного (має на меті формування готовності до професійно-педагогічної діяльності через динамічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу в умовах інноваційного навчального середовища); компетентнісного (визначає спрямованість професійної підготовки на формування загальних, професійних і предметних компетентностей та розвиток здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у ситуаціях професійно-педагогічної діяльності у середовищі дошкільної освіти).

Інноваційне середовище професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів в світлі концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку та концепції Нової української школи, створене в Інституті педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука характеризується рядом умов: наявністю емоційно-сприятливого клімату та взаємостосунків співпраці і співтворчості між викладачами і студентами; створенням атмосфери, наповненої професійно-орієнтованим змістом; формуванням індивідуально-творчого стилю майбутньої професійної діяльності; запровадженням широкого спектру організаційних форм у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями; підвищенням рівня професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкової школи до забезпечення якості змістової та процесуальної складових підготовки; оновленням матеріально-технічної бази та навчально-методичного забезпечення.

Необхідність подолання означених викликів та приведення професійної підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта у відповідність із вимогами сучасного суспільства зумовили узагальнення та систематизацію досвіду колективу Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука в монографії : **«Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання».**

Монографія складається з трьох розділів.

У першому розділі – **«Теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи»** – визначено вектор методології оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи засобами педагогічної інноватики; окреслено характерні риси підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до реалізації діяльнісного підходу в

коригуванні звукової культури мовлення дітей; репрезентовано особливості середовищного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до діяльності в умовах Нової української школи; окреслено теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної практики в заклади дошкільної освіти; представлено розуміння сутності патріотизму як основи професійної підготовки майбутніх вихователів до національного виховання дітей.

У другому розділі – **«Впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів»** – представлено теоретико-методичні аспекти впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; репрезентовано особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій; розкрито змістові та процесуальні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до впровадження креативних технологій нестандартних художніх технік на заняттях зображувальної діяльності; наведено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища та діагностику їхньої готовності до практичної діяльності в умовах цього середовища.

У третьому розділі – **«Організаційно-педагогічні умови впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи»** – визначено організаційно-педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; репрезентовано теоретичні та методичні особливості підготовки майбутніх вихователів до формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку; представлено методику підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти до формування народознавчої компетенції дітей дошкільного віку; систематизовано характерні риси європейського досвіду професійної підготовки майбутнього педагога

дошкілля та початкової школи засобами художньої літератури та мистецтва.

Зміст наукового дослідження, викладений у монографії не претендує на вичерпність у висвітленні основних положень проблеми оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи. Подальшого наукового пошуку потребує: багатопланове вдосконалення та розроблення теоретико-методичного супроводу для застосування інноваційних технологій професійно-педагогічної освіти у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти; моделювання інноваційно-освітнього простору закладів вищої освіти з метою їхнього наближення до сучасних реалій педагогічної практики; пропагування просвітницької діяльності в середовищі педагогічних кадрів тощо.

Автори висловлюють щире подяку рецензентам за цінні поради під час розроблення концептуальних та методичних засад наукового дослідження – доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки Семенову Олександровичу, доктору педагогічних наук, професору кафедри теорії і методики початкової та дошкільної освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка Оніщук Ірині Анатоліївни, доктору педагогічних наук, професору, завідувачці кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету Петренко Оксані Борисівні.

ПРО АВТОРІВ

ПАГУТА ТАМАРА ІВАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



2.1. Впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Т. І. Пагутою представлено особливості впровадження сучасних педагогічних інновацій у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Шляхи її модернізації авторка вбачає в активному використанні дистанційного навчання із застосуванням в освітньому процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій разом із традиційними засобами, побудові індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності, випуску електронних підручників.

СОЙКО ІННА МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



2.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій

І. М. Сойко підкреслює, що нові інформаційно-комунікаційні освітні технології – це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних програм, електронних підручників і посібників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід освітнього процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми гуманізованої освіти (особистісно орієнтованого, розвивального, проектного навчання).

**ІЛЮК ЛАРИСА ВОЛОДИМИРІВНА – старший викладач,
начальник навчальної частини
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



1.1. Методологія оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи засобами педагогічної інноватики

Л. В. Ілюк переконливо стверджує, що вища освіта повинна нарощувати інтелектуальний капітал особистості фахівця, спрямовувати його до нових ідей, самостійності, творчості, прискорювати появу нових технологій. Інноваційні процеси в освіті – це сукупність послідовних дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів, адаптації освітнього процесу до нових суспільно-історичних умов. У розділі розкриваються різновиди освітніх інновацій у підготовці фахівців спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта.

**МАРЧУК ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА – доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



1.5. Розуміння сутності патріотизму як основи професійної підготовки майбутніх вихователів до національного виховання дітей

О. О. Марчук вбачає формування патріотизму у дітей дошкільного віку одним із головних завдань закладу дошкільної освіти. Належна організація виховного процесу та предметно-просторового середовища, активна позиція вихователя забезпечують реалізацію положень Закону України «Про освіту» (2017) : «Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок».

КРАСОВСЬКА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



2.3. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до впровадження креативних технологій та нестандартних художніх технік на заняттях зображувальної діяльності

О. О. Красовська зауважує, що сучасні тенденції розвитку мистецької освіти потребують удосконалення професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти до художньо-естетичного розвитку дітей. Реалізація завдань естетичного виховання спонукає підготовку майбутніх вихователів, здатних до реалізації власного творчого потенціалу у педагогічній діяльності, до впровадження нестандартних технік і креативних технологій образотворчої діяльності.

МЕЛЬНИЧУК ЛІЛІЯ БОРИСІВНА - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



2.4. Технологія підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям

Л. Б. Мельничук представлено авторську модель професійної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. Автором запропоновано педагогічну стратегію розвитку інноваційної спрямованості особистості вихователя, який володіє методологією нових підходів до дитинства, до специфіки соціалізації дітей дошкільного віку в сучасному соціумі, спроможного здійснювати соціально-педагогічний супровід ознайомлення з соціальним довкіллям у дошкільному віці.

**МІСЬКОВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



3.2. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку

Н. М. Міськова представила особливості формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка передбачає ознайомлення з тенденціями розвитку математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки вихователів забезпечується упровадженням сучасних досягнень педагогічної науки та математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розроблення продуктивних підходів з використанням розвивальної, інтерактивної, проектувальної, інформаційної, ігрової освітніх технологій.

**ХОМ'ЯК ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



1.4. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної практики в заклади дошкільної освіти

О. А. Хом'як репрезентує важливе місце проблематики здобуття життєвих компетентностей особами, що потребують додаткової освітньої підтримки в аспекті модернізації освітньої системи України. Пріоритетним напрямом у навчанні дітей з особливими потребами є інтеграція інклюзивної освіти, яка вважається основною освітньою інновацією кінця ХХ-го – початку ХХІ-го століття. Кожна дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на здобуття освіти, якість якої не різниться від освіти здорових дітей.

**ПЕТРУК ОЛЕНА МИТРОФАНІВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



3.1. Організаційно–педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

О. М. Петрук актуалізує проблему підготовки вихователя закладу дошкільної освіти, здатного оволодіти валеологічною культурою, спрямованою на формування здоров'язбережувальної поведінки, ціннісного ставлення до власного здоров'я, валеологічної освіти та виховання дошкільників. Автор підрозділу зауважує, що важливим аспектом розвитку галузі здоров'язбереження та здоров'ятворення є формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів.

**БОРОВА ВАЛЕНТИНА ЄВГЕНІВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



1.2. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до реалізації діяльнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей

В. Є. Борова наголошує, що для успішної діяльності з коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку майбутні вихователі повинні оволодіти знаннями закономірностей розвитку мовлення дітей, знати теоретико-методичні засади педагогічного коригування звукової культури мовлення, усвідомлювати структуру та особливості мовленнєвої діяльності, оволодіти практичними навичками реалізації діяльнісного підходу до коригування недоліків звукової культури мовлення та мотивувати до мовленнєвого спілкування.

ШКАБАРИНА МАРГАРИТА АНДРІЇВНА - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості, вчений секретар університету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



2.6. Дидактичний потенціал інноваційних технологій навчання для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи

М. А. Шкабаріна переконує, що інноваційне навчання має низку переваг: спонукає студентів до ініціативності, творчого підходу та активної навчальної позиції; передбачає здобування, створення, конструювання компетентностей самим студентом. Інноваційне навчання орієнтоване на розвиток особистості студента, формування готовності до реального життя та професійної діяльності. Важливим є заохочення ініціативи студентів, переосмислення ролі викладача в освітньому процесі, а також високий рівень активності студентів.

КИРИЛОВИЧ ОЛЕНА ФЕЛІКСІВНА – старший викладач кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



3.4. Європейський досвід професійної підготовки майбутнього педагога дошкільця та початкової школи засобами художньої літератури та мистецтва

О. Ф. Кирилович на основі аналізу зарубіжного досвіду фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та учителів початкових класів європейських країн визначила основні її тенденції до: державної підтримки розвитку літературної та мистецької освіти в Австрії, Іспанії, Великобританії, Фінляндії, Німеччині, Польщі, Франції; зростання ролі неперервності професійної підготовки; домінування міждисциплінарного, компетентнісного підходу; розширення академічної мобільності.

**МАКСИМЧУК НАТАЛІЯ СТАНІСЛАВІВНА – викладач кафедри
початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



**3.3. Методика підготовки майбутніх вихователів
у закладах вищої освіти до формування
народознавчої компетенції дітей дошкільного
віку**

Н. С. Максимчук наголошує, що стратегічним завданням сучасних закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які здатні берегти та продовжувати українські історико-культурні традиції, використовувати ідеї української народної педагогіки. У національному становленні особистості головну роль відіграють історія, рідна мова, фольклор, міфологія, народне мистецтво, ігри та іграшки, символи та обереги, традиції, звичаї та обряди, свята календарного циклу, досвід родинного виховання, сімейно-побутова культура. Цей неоціненний арсенал виховання повинен використовуватися з урахуванням менталітету нації.

**МИСЬКО ІРИНА ПЕТРІВНА – лаборант
кафедри початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука**



**1.3. Особливості середовищного підходу у
професійній підготовці майбутніх учителів по
чаткової школи до діяльності в умовах нової
української школи**

І. П. Мисько зауважує на необхідності реформування системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи України, яка актуалізується завданнями реалізації Державного стандарту початкової освіти на засадах компетентнісного підходу. Основним показником високого професіоналізму вчителя початкової школи, вважає автор підрозділу, є готовність до креативного, творчого розвитку учня в умовах освітнього середовища Нової української школи.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ІЛЮК Л. В.

МЕТОДОЛОГІЯ ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Стратегічний пріоритет освітньої політики України у ХХІ столітті – формування суспільства, яке постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство. Втілення даних пріоритетів уможливується за умови належного рівня освіченості громадян, який спричинятиме позитивні соціально-економічні та культурні зміни, упровадження високих соціальних стандартів, створення нових технологій у різних галузях суспільного життя. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначається: «щоб державна політика в освітній галузі виражала потреби суспільства і забезпечувала фундаментальні права людей на якісну освіту, враховувала актуальні та перспективні вимоги соціально-економічного розвитку країни, вкрай важливо розробити науково обґрунтовану, цілеспрямовану програму інноваційного розвитку освіти» [19, с. 17].

Система вищої освіти, як соціальний інститут є стратегічно важливою базою сталого розвитку суспільства, забезпечення його соціального та економічного зростання. Вищі навчальні заклади покликані сформувати інноваційно та креативно мисляче покоління, яке має відповідні знання і компетентності, здатне ефективно діяти у сучасному світі. Вища освіта повинна нарощувати інтелектуальний капітал особистості фахівця, спрямовувати його

до нових ідей, самостійності, творчості; прискорювати появу нових технологій та відкриттів. Нині науково-технологічний розвиток суспільства сягнув так далеко, що тільки високоосвічена людина спроможна забезпечити сталість такого розвитку.

В умовах сталого суспільного розвитку виняткового значення набуває безперервна освіта. Так, «Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу» (2000) утверджує ідею, що безперервна освіта перестає бути лише одним з освітніх напрямків, а набуває статусу основного принципу освітньої системи. До шести ключових принципів безперервної освіти належать: нові базові знання для всіх; значне збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання якості здобутої освіти; наближення освіти до місця проживання [19, с. 19].

Інновації у сфері вищої освіти мають корелюватися з інноваційними процесами в економіці, новими соціальними стандартами. Випуск нових підручників, посібників, оснащення вищих навчальних закладів комп'ютерами повинно базуватися на новій матеріальній базі, сучасному обладнанні, удосконаленні компетентностей педагогів. Комплекс інновацій у цілях, змісті, умовах, результатах навчання надасть важелі для набуття української вищою освітою ознак інноваційності [19, с. 20].

Інноваційні освітні процеси стали предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Освітні технології стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Різномічні аспекти впровадження освітніх технологій розкривають у своїх наукових працях В. Беспалько, І. Дичківська, А. Вербицький, Л. Коваль, І. Коновальчук, Л. Лук'янова, В. Оконь, О. Падалка, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва. Ретельне вивчення і аналіз педагогічних технологій минулого дав змогу виявити найважливіші структурні елементи, процеси їх виникнення і функціонування, осмислити закономірності їх становлення та розвитку.

Проблематика інновацій у сфері освіти розглядається в роботах вчених педагогів і психологів: В. Загвязинського, М. Кларіна, І. Лернера,

В. Сластьоніна, В. Слободчикова, О. Хуторського, О. Юсуфбекової. На основі досліджень багатьох вчених виникла педагогічна інноватика – галузь науки про взаємозв'язок трьох основних елементів інноваційного процесу в освіті: створення педагогічних інновацій, їх впровадження, застосування і поширення.

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя, походження терміну «інновація» в освіті завдячує експериментальній педагогіці і пов'язане з пошуком новітніх форм і змісту навчання та виховання. Для педагогічної науки поняття «інновація» тлумачиться як результат і процес [8, с. 388]. Зокрема, за І. Підласим, інновації – це ідеї, процеси, засоби, результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [23, с. 4]. У «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» визначається, що інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [25].

Сучасні вчені надають особливу увагу проблемам педагогічної інноватики. Зокрема, Н. Юсуфбекова під педагогічною інноватикою пропонує розуміти вчення про створення педагогічних новацій, їх оцінку, опанування педагогічною спільнотою та використання на практиці [38, с. 10]. Проте особистісно зорієнтована парадигма освіти вносить свої корективи до осмислення даного явища. Так, А. Хуторської наводить наступне визначення «педагогічна інноватика – наука, яка вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку педагогічних інновацій стосовно суб'єктів освіти. А також забезпечуючи зв'язок педагогічних традицій з проектуванням майбутньої освіти» [36, с. 18].

Погоджуємося з окресленням поняття «інновація» І. Коновальчуком, який визначає її на основі узагальнення категоріальних ознак, як цілеспрямований, спеціально технологічно керований процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності, нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно носий рівень функціонування і результатів [16, с. 114].

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. На основі цих визначень можемо зробити висновок про головну ціль педагогічної інноватики – науково обґрунтувати і забезпечити безперервні зміни освіти в інтересах особи, яка навчається і формується як носій культурного зв'язку поколінь.

Термін «інновація» має багатовимірне значення, оскільки складається з двох форм: новаторської ідеї та процесу, методики, технології її практичної реалізації та результату, що призводить до якісних змін в освіті. Визначаємо, що *інновації в освіті* – це цілеспрямований педагогічний процес розроблення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, технологій, реалізація яких призводить до якісних змін структурних компонентів освіти, модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових умов.

Нині термін «технологія» все активніше використовується у понятійному апараті широкого кола дослідників психолого-педагогічної наукової галузі І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва. Вітчизняний учений-педагог, С. Гончаренко, називаючи методику «прикладною наукою», пропонує замість застарілого терміна «методика викладання» користуватися більш точним терміном «технологія» [21, с. 7].

Тлумачення терміну «освітня технологія» подає Г. Селевко, стверджуючи, що дане поняття є значно ширшим ніж «педагогічна технологія», оскільки освіта включає крім педагогічних ще й культурологічні, психолого-педагогічні, соціально-політичні, економічні та управлінські впливи. Педагогіка охоплює процеси навчання і виховання, а освіта – і процес розвитку [28, с. 10]. Г. Селевко окреслює визначальні якості сучасних освітніх технологій:

системність (комплексність, цілісність), науковість (концептуальність, розвивальний характер), структурованість (ієрархічність, логічність), процесуальність (керованість, діагностичність, результативність, оптимальність) [28, с. 43-45]. Вчений охарактеризував більше сорока технологій, які використовують у сучасному навчальному процесі за найбільш істотними ознаками: рівень застосування; філософська основа; методологічний підхід; провідний чинник розвитку особистості; наукова концепція; орієнтація на особистісні сфери розвитку індивіда; характер змісту і структури; різновид соціально-педагогічної діяльності; тип управління навчально-виховним процесом [28, с. 43-45].

Якісні ознаки освітніх інновацій дозволяють представити їх класифікації. Аналіз представлених у сучасній науково-педагогічній літературі класифікацій освітніх інновацій К. Ангеловські, Л. Буркова, Л. Даниленко, О. Хомерики, М. Поташник і О. Лоренсов, А. Хуторської, О. Юсуфбекова свідчить про їх численність, обумовлену багатокритеріальністю. Основними критеріями, покладеними в основу систематизації освітніх інновацій у групи, є сфера застосування, масштаб перетворень, інноваційний потенціал, спрямування, характер впливу на соціальні процеси.

Таблиця 1.1

Ознаки класифікації освітніх інновацій

Автори	Ознаки класифікації освітніх інновацій	Джерело
О. Хомерики, М. Поташник і О. Лоренсов	1. Інновації сфери застосування: – інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо); – інновації технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);	[38, с. 24]

– інновації організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

– інновації управління освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

– інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень).

2. Інновації за масштабом перетворень:

– часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою; – модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

– системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад).

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

– модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією програми, методики, технології, того, що має аналог або прототип);

– комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались);

– радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої

	<p>інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів).</p> <p>2. У залежності від впливу на соціальну структуру суспільства:</p> <ul style="list-style-type: none"> – неперервні, продовжені у часі, які не дають новий продукт; – динамічні і підтримуючі творчі досягнення, які відрізняються появою нового продукту; – радикальні, відрізняються появою кардинально нового продукту. 	
К. Ангеловські	<p>1. Сфера, у якій здійснюється нововведення (у змісті освіти, у технології, в організації, в управлінні, в освітній екології).</p> <p>2. Спосіб виникнення новаторського процесу (систематичні, планові, заздалегідь задумані; стихійні, спонтанні, випадкові).</p> <p>3. Ширина та глибина новаторських використань (масові, значні, глобальні, стратегічні, суттєві та ін.).</p> <p>4. Основи появи нововведень (зовнішні, внутрішні).</p>	[8, с. 42]
Н. Юсуфбекова	<ul style="list-style-type: none"> – місцем появи (в науці або практиці); – часом появи (історичні або сучасні); – ступенем очікуваності, прогнозування і планування (очікувані й несподівані, плановані й незаплановані); – можливістю впровадження (сучасні й несучасні, такі, що порівняно легко впроваджуються, і такі, що важко впроваджуються); – галуззю педагогічного знання (дидактичні, 	[38, с. 84-87]

	<p>історико-педагогічні); ступенем новизни (абсолютні й відносні);</p> <p>– мірою перетворення педагогічних процесів (що вносять корінні та часткові зміни); належністю до педагогічної системи (системні й несистемні);</p> <p>– оригінальністю (оригінальні й малооригінальні).</p>	
<p>А. Хуторської</p>	<p>1) стосовно структурних елементів освітніх систем: нововведення в цілепокладанні, в завданнях, у змісті освіти та виховання, у формах, у методах, у прийомах, у технологіях навчання, в засобах навчання та освіти, в системі діагностики, в контролі, в оцінці результатів тощо;</p> <p>2) щодо особистого становлення суб'єктів освіти: в галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів, у сфері розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності тощо;</p> <p>3) за галуззю педагогічного застосування: в навчальному процесі, в навчальному курсі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освітою;</p> <p>4) за типами взаємодії учасників педагогічного процесу: в колективному навчанні, в груповому навчанні, в тьюторстві, в репетиторстві, в сімейному навчанні тощо;</p> <p>5) за функціональними можливостями: нововведення-умови (які забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські</p>	[36, с. 7].

	<p>нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем та управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування);</p> <p>б) за способами здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові;</p> <p>7) за масштабом поширення: в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, в групі шкіл, у регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні тощо;</p> <p>8) за соціально-педагогічною вагою: в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів;</p> <p>9) за обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні та ін.;</p> <p>10) за ступенем передбачуваних перетворень: коригувальні, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні.</p>	
Л. Беспалько	Парадигма авторитарної педагогіки, маніпулятивної педагогіки й педагогіки підтримки.	[1, с. 1-9].

Зусиллями багатьох учених і дослідників педагогічної галузі сучасна освіта має значну кількість освітніх технологій, вибір яких, на думку О. Пехоти, – «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи учителя з учнем» [24, с. 12]. Серед них найвідоміші наступні освітні технології: безперервної освіти (М. Кларін); проблемного навчання (М. Махмутов); комп'ютерного навчання (В. Гузеєв); інтенсивного навчання (Л. Кнодель); програмованого навчання (В. Беспалько); інформаційно-семантична (П. Гурбович); модульного навчання (І. Ільясов, В. Максимова); проблемно-модульного (А. Алексюк, В. Козаков, Л. Романішин); контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова); діалогового навчання (В. Горшков);

проектного навчання (Л. Лук'янова); дистанційного навчання (К. Полат); особистісно зорієнтована (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); технологія розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); інтеграція різновидів мистецтва (Г. Шевченко і Б. Юсов).

Порівняльний аналіз різних класифікацій дозволив дійти висновку, що типи нововведень частіше всього класифікують за такими ознаками: сфера застосування (зміст освіти, методики, технології, форми, методи, засоби, управління освітою тощо); інноваційний потенціал (модифікаційні; комбінаторні; радикальні); масштаб перетворення (локальні; модульні; системні).

У практиці роботи викладачів вищих навчальних закладів, а отже у професійній підготовці фахівців різних галузей найбільшого поширення набули *модифікаційні інновації*, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, модернізацією зразків:

- оновлені навчальні плани і програми дисциплін, спеціалізованих курсів;
- підручники та навчальні посібники та засоби нового покоління;
- кредитно-модульне навчання;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій;
- інноваційні освітні технології – контекстні, інтенсивні, діалогові, діагностичні, ігрові, евристичні, проектні;
- нові функції викладача – консультативна, координаційна, мобілізуюча, партнерська;
- оновлена система оцінювання результатів навчання студентів;
- моніторинг якості освіти.

Комбінаторні інновації передбачають конструктивно нове поєднання елементів досі відомих методик, технологій, змісту, які раніше не використовувалися у представленому вигляді. У педагогіці вищої школи вони репрезентують розроблення і впровадження нових інтегрованих навчальних дисциплін; аудіовізуальні курси; тренінги; мультимедіа технології; дистанційне навчання.

Радикальні інновації мають найвищий ступінь новизни й відповідають науковим відкриттям в освіті. Вони представляють собою нові концепції; нові системи навчання і виховання; розроблення і впровадження принципово нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів; застосування якісно нових технологій; використання кардинально нових методів управління освітою.

Інноваційні зміни в галузі професійної підготовки педагогічних кадрів є передумовою якості даного процесу зазначається в «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні». Успішне запровадження інноваційного навчання в закладах вищої освіти вимагає масштабної системної роботи за такими напрямками:

- здійснення комплексу заходів з утвердження в педагогічній свідомості безальтернативності інноваційного навчання, необхідності запровадження компетентісного підходу до змісту і організації професійної підготовки педагогічних кадрів;

- розробка дидактико-методичного забезпечення інноваційного навчання, реалізувавши його ідеї в новому поколінні підручників, навчальних і методичних посібників, нових методик із широким запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;

- осучаснення змісту і спрямованості навчання у вищих педагогічних навчальних закладах з метою формування професійної готовності вчителів до роботи в умовах інноваційного навчання, інформаційно насиченому середовищі [313, с. 49].

У «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013) основоположними принципами визначаються: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність. Соціально-педагогічними умовами розвитку неперервної педагогічної освіти визначено:

- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-

гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері;

– модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

– запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності у Європейському просторі вищої освіти;

– створення у структурі вищих навчальних закладів дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів – лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій;

– першочергове забезпечення педагогічних навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням і шкільними підручниками [19].

У вітчизняній «Концепції неперервної педагогічної освіти» одним із шляхів забезпечення якісної педагогічної освіти є запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відео конференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання [19].

Проектування педагогічних інновацій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи має свою логіку і закономірності побудови. На основі сучасних науково-педагогічних досліджень можемо визначити три рівні розробки інновацій: *концептуальний, організаційно-діяльнісний, науково-методичний.*

Концептуальний етап має на меті обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, на яких базуватиметься концепція професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Розробка самої концепції повинна враховувати цілісність даного педагогічного процесу, взаємозв'язок його складових та специфіку навчання в умовах педагогічного факультету.

В основу концептуальних засад професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи за умови застосування інноваційних технологій покладено вихідні положення світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти: гуманітаризація і гуманізація, інформатизація, інноватизація, неперервність та ступеневість мистецької освіти у системі професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи.

Провідним аспектом в царині побудови концепції професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи у галузі педагогічної освіти засобами інноваційних технологій є ідея гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу. Проблему гуманізації освіти, особистісного підходу в її розв'язанні, проблему ціннісних орієнтацій студентської молоді досліджують відомі українські вчені (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалка, О. Рудницька).

Тому тенденцію гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти ми визначаємо як провідну. Гуманізація професійної підготовки передбачає створення освітнього середовища у вищому навчальному закладі, максимально наближеного до професійного; творчу співпрацю та духовну взаємодію студентів і викладачів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого потенціалу,

самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації, духовного пошуку, творчого мислення; використання інноваційних технологій; професійну творчу проектну діяльність студентів; неперервність та ступеневість художньо-педагогічної підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя початкової школи. Педагогічний процес у вищій школі має стати «процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості» [3, с. 26].

Важливою концептуальною передумовою ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи у галузі педагогічної освіти засобами інноваційних технологій вважаємо її інформатизацію. Вона покликана забезпечувати достатній рівень інформаційної культури сучасного педагога; інтенсифікувати навчально-виховний процес на основі впровадження сучасних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Коло питань, охоплених проблематикою використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання у професійній підготовці фахівців різного профілю представляють сучасні науковці В. Беспалько, В. Бублик, Б. Гершунський, М. Жалдак, І. Захарова, В. Кремень, Ю. Машбиць, С. Полат.

Як зазначає В. Кремень, в умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, коригується структура і зміст освіти. Інформатизація вищих навчальних закладів України – важлива складова навчально-виховного процесу. Вона охоплює створення, впровадження і розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища.

Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» однією з найважливіших особливостей нашого часу вважає «перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності». Однією

з головних умов успішності цього переходу є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Тому характерною ознакою сучасної освіти, складовою єдиного освітнього простору систем освіти зарубіжних країн та невід'ємною частиною навчально-виховного процесу загальної середньої школи стали інформаційно-комунікаційні технології.

У сучасних умовах розвитку суспільства інформатизація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вихователя дошкільної освіти і вчителя початкової школи має забезпечити належний рівень його інформаційної культури; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання та удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців. Інформаційні технології в підготовці майбутніх вчителів початкової школи можна застосовувати як засоби навчання і викладання, інструмент пізнання навколишньої дійсності, засоби комунікації, засоби автоматизації процесу контролю і обробки результатів навчальної діяльності студентів, тестування і діагностики, засоби організації науково-дослідницької роботи і інтелектуального дозвілля.

Необхідною умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти вважаємо її інноватизацію, яка передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на покращення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується інноватикою, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та самореалізації у суспільстві. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні та зарубіжні вчені

(В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Буркова, А. Вербицький, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Кремень, М. Левіна, Н. Морєва, Н. Ничкало, Т. Паніна, О. Пехота, В. Рибалка, О. Рудницька, С. Скворцова).

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Як зазначають вчені, інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

Під інноваційним розвитком педагогічної освіти ми розуміємо комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу професійної педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів. Під інноваціями педагогічної освіти ми вбачаємо новизну, що ефективно змінює результати професійної підготовки майбутніх педагогів, створюючи вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання в умовах вищого навчального закладу.

Неперервність педагогічної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи є ще однією необхідною концептуальною умовою. Неperервність професійно-педагогічної підготовки вихователів та вчителів початкової школи дає змогу задовольнити потребу суспільства у висококваліфікованих фахівцях, передбачає багатоступеневість освітньої підготовки, підвищення наукового рівня педагогічних програм з урахуванням вимог сучасного життя та інтеграцію вітчизняної педагогічної освіти у міжнародний та європейський простір.

Ступенева підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи має забезпечуватися на основі логічного зв'язку, наступності та неперервності педагогічної освіти на кожному рівні вищої

освіти. В зв'язку з цим виникає необхідність розробки, теоретичного обґрунтування та узгодження змісту, форм і методів педагогічної освіти на усіх ступенях вищої освіти «бакалавр», «магістр». Організація системи педагогічної освіти на цих рівнях набуває особливої актуальності, оскільки існуюча в Україні тенденція створення комплексу, до складу якого входять педагогічне училище, педагогічний коледж і вищий педагогічний навчальний заклад вищого рівня акредитації, дозволяє більш повно реалізувати потенціал мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи та забезпечити узгодження педагогічної освіти з європейським освітнім простором.

Організаційно-діяльнісний етап передбачає створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкової школи у галузі педагогічної освіти та заснованого на розробці та застосуванні у навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх потреб.

З метою підвищення ефективності професійної педагогічної освіти у сучасних умовах суспільного буття надзвичайно актуальною є проблема проектування педагогічної реальності, яка уможлиблювала включення особистості у процес фахової підготовки, створювала умови набуття особистісних та професійних компетенцій, а також забезпечення соціальної успішності впродовж життя. У даному контексті важливого значення набуває необхідність створення особливого освітнього середовища. Чимало наукових досліджень присвячено педагогічним, організаційним, методичним умовам професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Це наукові праці В. Андрєєва, Ю. Бабанського, С. Висоцького, І. Ісаєва, М. Кондрашова, Г. Назаренка, О. Ярошинської.

Поняття «освітнє середовище» представляє собою сукупність умов, що забезпечують собою результативність освітнього процесу в професійному становленні особистості фахівця. Ці умови становлять широке коло

соціокультурних, соціально-педагогічних явищ. Соціокультурні чинники представлені сукупністю умов, в яких відбувається становлення, розвиток і формування фахівця. Як соціально-педагогічне явище воно представляє сукупність спеціально створюваних державою, суспільством умов, необхідних для формування особистості фахівця. Як педагогічне явище – це сукупність умов, в яких розгортається освітній процес і в якому вступають у взаємодію суб'єкти цього процесу з метою особистісного зростання та професійного самовдосконалення.

Як справедливо зауважує О. Ярошинська, освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів формується як відкрита система і акумулює у собі цілеспрямовано створювані в освітньому просторі навчального закладу взаємодії між усіма його суб'єктами, які безпосередньо залучені до освітнього процесу. Водночас вона підкреслює, що освітні можливості середовища професійної підготовки забезпечуються не лише розвитком освітнього простору ЗВО, але й завдяки активній, творчій діяльності та розвитку суб'єктів взаємодії.

Формування особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкової школи передбачає проектування його діяльності в певному освітньому середовищі, яке містить у собі умови для виявлення його професійних можливостей та здібностей, ставлення до обраної професії. Вища школа повинна забезпечити умови для становлення особистості фахівця, здатної позитивно ставитися до професії вчителя початкової освіти і творчо працювати в обраній педагогічній сфері. М. Кондрашов справедливо зазначає, що формування такої особистості потребує цілеспрямованих зусиль колективу вищої школи, орієнтованих на створення особливої інтелектуально-емоційної і духовно-моральної атмосфери, де кожен студент бачив би перед собою приклад моральності, духовності, професійної відповідальності й обов'язку в особі професорсько-викладацького складу університету.

Успішність професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти

та початкової школи засобами інноваційних технологій залежить від якості дотримання сукупності педагогічних умов. Поєднання і взаємозумовленість сукупності педагогічних умов сприяє успішному подоланню труднощів в процесі формування педагогічного професіоналізму. Незважаючи на те, що предметом значної кількості наукових досліджень виступають педагогічні умови реалізації освітніх процесів, існують різні тлумачення поняття «педагогічна умова». Вчені розуміють під терміном «педагогічні умови» обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку педагогічної системи, чинники і правила успішності життєдіяльності педагогічної системи, вимоги, яких слід дотримуватися з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу.

Реалізація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій, на нашу думку, має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу даного процесу; вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення змісту, організаційних форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності в умовах дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу.

Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до реалізації завдань педагогічної освіти ми вбачаємо в розвитку здатності студентів педагогічних факультетів брати активну участь та виявляти дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності вивчення фахово-педагогічних дисциплін, формування фахових компетентностей під час педагогічної практики, ставлення до себе як до діяча-професіонала, яке виявляється в умінні модернізувати процес навчання, зважувати та оцінювати наслідки цих змін, аргументовано повідомляти про позитивні та негативні результати іншим людям.

Важливою умовою є залучення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи до активної пізнавальної та практичної

діяльності задля глибокого усвідомлення ними значення та місця художньо-педагогічних компетентностей у професійній діяльності, забезпечення змін значущих мотивів, формування системи професійних цінностей, потреби у самопізнання, самооцінки і самовдосконалення. Дані умови реалізуються через низку наступних заходів.

1. Створення на лекційних, практичних, лабораторних заняттях ситуацій розмірковування й успіху, в основі яких особливого змісту набуває технологія співпраці викладачів та студентів, спрямована на послідовне збагачення професійного досвіду студента і педагогічної майстерності викладача.

2. Стимулювання духовно-творчої самореалізації, самовдосконалення студентів через професійно-педагогічну діяльність. Даний аспект передбачає формування світогляду як системи знань, поглядів та ставлень студента, обов'язковою базою якого є знання в галузі історії, культури, релігії, мистецтва, педагогіки та психології.

3. Індивідуалізація та диференціація процесу навчання із застосуванням розвиненої системи технологій особистісно зорієнтованого підходу(проблемні лекції, практикуми, практичні заняття, тощо). Надання навчальному матеріалу особистісно-значущого змісту. Структурування навчального матеріалу з позицій організації пошуково-творчої та самостійної діяльності студентів.

4. Застосування активних методів і форм навчання для відображення можливостей майбутніх фахівців у професійній діяльності. Впровадження у навчальний процес інтенсивних та інтерактивних технологій: дискусій, мозкових штурмів, обговорень, рольових та ділових ігор, тренінгів, презентацій і самопрезентацій, майстер-класів та творчих майстерень.

Вчені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання завдань або як функціональну залежність компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів у різних проявах. Організаційно-педагогічні умови визначимо як сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання,

взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи на основі застосування інноваційних технологій реалізовуватимуться через наступні заходи.

1. Створення інноваційного середовища професійної підготовки, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього педагога та заснованого на розробці та застосуванні у навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх та професійно-творчих потреб.

Проектоване нами інноваційне освітнє середовище характеризується такими ознаками: наявність настанов та позитивної мотивації на професійно-педагогічну діяльність; здійснення цілеспрямованої, систематичної підготовки студентів до опанування знаннями з психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін професійно-педагогічного спрямування та формування індивідуально-творчого стилю професійно-педагогічної діяльності; наявність емоційно-сприятливого клімату та взаємостосунків співпраці і співтворчості, діалогового спілкування між викладачами і студентами у процесі професійної підготовки; створення атмосфери культурно-освітнього середовища, наповненого професійним змістом.

1. Розвиток технологічної компетентності викладачів вищої школи. Під технологічною компетентністю ми розуміємо процес поглибленого ознайомлення викладачів з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному професійно-педагогічному освітньому середовищі.

Впровадження інноваційних технологій висуває до викладача такі вимоги, які спонукають його одночасно виступати в різних ролях і демонструвати різні

види компетентностей. Для проведення інтенсивних ігрових технологій на високому професійному рівні, викладачеві потрібні технологічні компетентності, які включають спеціальні комунікативні, інтерактивні, перцептивні та ігрові знання, уміння і навички і психологічну готовність до діяльності.

Комунікативна компетентність – це організація спілкування та співпраці між студентами, що базується на розумінні сказаного, умінні говорити, здійснювати вербалізацію і слухати. Педагогу необхідно використовувати навички активного рефлексивного слухання і задавання запитань, бути готовим до використання альтернативних методів навчання. Педагог повинен вміти організувати внутрішньогрупове та міжгрупове спілкування, керувати активністю учасників ігрової взаємодії.

Інтерактивна компетентність – це здатність організувати інтерактивну, ефективну взаємодію студентів на основі інноваційних технологій; уміння керувати командною роботою. Викладач повинен володіти навичками командоутворення, стратегіями взаємодії; шукати компроміси, форми співробітництва, конкуренції, пристосування. Уміння визначати лідера, розподілити ролі, організувати групову взаємодію дозволяє викладачеві домогтися на інтерактивних заняттях освітньої результативності.

Перцептивна компетентність – це здатність навчити правильного сприйняття одне одного, формування сприятливого першого враження і взаєморозуміння на емоційному і когнітивному рівнях.

Ігротехнічна компетентність – це спеціальні знання і вміння з інтенсивних та інтерактивних технологій ігрового моделювання, а також конструювання, підготовка, проведення та аналіз і оцінка результативності ігрових технологій, використання технік зворотнього зв'язку, підведення підсумків, рефлексії. Крім перелічених викладачеві необхідно володіти креативними технологіями і вміннями створювати творчу атмосферу, техніками психологічної підтримки, арт-терапії, зняття напруги, здатністю відновлювати свої фізичні і душевні сили та іншими вміннями.

Інноваційне навчання має цілий спектр методологічних переваг, пов'язаних насамперед з їх розвивальним потенціалом. Ці переваги базуються на активному, емоційно забарвленому спілкуванні учасників заняття одного з одним і викладачем. Ефективна робота викладача в режимі інноваційних технологій навчання залежить від певних умов. Перша умова – відповідність можливостей викладача цілям і задачам даної технології. В залежності від мети вибраної технології викладачеві доводиться виступати в ролі організатора, комунікатора, психолога. Друга умова – наявність у викладача професійного досвіду участі в груповій взаємодії. Для цього необхідно володіти діалоговим спілкуванням, організовувати спільне обговорення, колективні розв'язання проблеми, спонукати партнерські стосунки викладача і студентів, відкритість, зворотній зв'язок. Третя умова – це особистісна інноваційна спрямованість самого викладача, відкритого до використання у своїй діяльності нових технологій.

2. Створення матеріально-технічних умов, яке передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: аудіовізуальних засобів, сервера для збереження аудіовізуального матеріалу, електронних носіїв для передачі й розповсюдження мультимедійного матеріалу серед викладачів та студентів, архіву для збереження наявних матеріалів на електронних носіях, виходу до глобальної мережі Інтернет.

3. Оновлення змісту педагогічної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи. Для реалізації цієї умови розроблено навчально-методичні комплекси до учбових дисциплін: дидактичні та наочні засоби, науково-методичне та навчально-методичне забезпечення, комплекс електронних засобів навчання, що забезпечують власне наукову і образно-наочну, емоційно насичену інформацію.

Науково-методичний етап передбачає достатньо радикальну зміну змісту стандартів вищої освіти та освітньо-професійних програм у галузі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкових класів; розробку і апробацію різних варіантів навчальних планів, програм і

засобів їхнього досягнення; розповсюдження передового і новаторського досвіду та його наукове узагальнення.

На сучасному етапі розвиток національної системи вищої освіти підпорядковується законам суспільного розвитку, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання у контексті тенденцій світових освітніх систем та інтеграційних процесів. Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їхньої підготовки, перегляд змісту та методики навчання, запровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення у професійну підготовку нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і кваліфікацій.

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів початкової школи, адже їхні компетентності, якості, які формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, конструктивність, комунікативність, здатність діяти у команді стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого успішного ступеневого шкільного навчання.

Реформування професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття

компетентності в суспільстві, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, моделях поведінки. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно набути фахівцеві і яким повинен бути результат професійної підготовки.

Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки набуває дедалі більшої актуальності, адже спонукає дотримання таких вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [19, с. 7].

Завдяки зусиллям вчених, педагогів-практиків інноваційні перетворення у вітчизняній системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи мають наступні шляхи впровадження: зміни цілепокладання і приведення у відповідність із гуманістичними орієнтирами і вимогами часу такими як інформатизація суспільства; формування нового змісту освіти, наближеного до змінних умов життя; розробка нових стандартів професійної підготовки фахівців; впровадження компетентісного підходу, особистісно орієнтованих технологій навчання; використання методів, прийомів, засобів індивідуалізації в навчанні; створення і розвиток особливого інноваційного освітнього середовища та творчих інноваційних колективів закладів вищої освіти.

На сучасному етапі розвиток національної системи вищої освіти підпорядковується законам суспільного розвитку, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання у контексті тенденцій світових освітніх систем та інтеграційних процесів. Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їхньої підготовки, перегляд змісту та методики навчання, запровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення у професійну підготовку нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і кваліфікацій.

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного

вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливої актуальності набуває проблема підготовки педагогічних кадрів, адже їхні компетентності, якості, які формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, конструктивність, комунікативність, здатність діяти у команді стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості є підґрунтям подальшого успішного ступеневого розвитку і навчання.

Реформування професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі 01 «Освіта/Педагогіка»: вихователів закладів дошкільної освіти, учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, моделях поведінки. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно набути фахівцеві і яким повинен бути результат професійної підготовки.

Традиційно зміст освіти визначається на державному загальнотеоретичному рівні, на рівні навчальних планів, програм, підручників і навчальних книг та на рівні дидактичного матеріалу. Основним нормативним документом, що регламентує навчальний процес у вищому навчальному закладі є навчальний план, який складається на основі освітньо-професійної програми, чинних державних стандартів вищої освіти та структурно-логічної схеми підготовки, і адаптований до вимог ECTS. Навчальний план визначає перелік та обсяги нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік

навчального процесу, форми проведення підсумкового контролю.

До структури навчального плану входять:

- графік навчального процесу із зведеним бюджетом часу;
- план навчального процесу;
- план практичної підготовки;
- план проведення державної атестації.

Нормативні навчальні дисципліни встановлюються галузевим стандартом вищої освіти і мають складати не менше 65-70 % від загального навчального часу підготовки студентів. Нормативні навчальні дисципліни групуються за циклами підготовки. Дотримання назв та обсягів нормативних дисциплін є обов'язковим для навчального закладу. Збільшення обсягів годин на нормативні навчальні дисципліни може відбуватися за рахунок годин, відведених на цикл дисциплін самостійного вибору закладу вищої освіти.

Навчальний план для одного та споріднених напрямів підготовки має уніфікований, спільний для усіх спеціальностей цикл нормативних дисциплін, що забезпечує мобільність студента в межах цих напрямів (галузі знань). Варіативна частина навчального плану складається для кожної спеціальності відповідною випусковою кафедрою та деканатом. На кожний навчальний рік деканат факультету разом з випусковою кафедрою складає робочий навчальний план на наступний навчальний рік, в якому обумовлюються особливості організації навчального процесу для кожного напрямку підготовки (спеціальності) усіх форм навчання.

Організаційно-методичне забезпечення навчального процесу повинно базуватися на використанні документів, регламентованих чинною нормативною базою вищої освіти, адаптованих і доповнених з урахуванням особливостей ECTS, а саме: стандартів вищої освіти України; навчальних планів; навчальних та робочих програм (державних, типових, авторських) нормативних і вибіркового навчальних дисциплін; програм практичної підготовки; підручників та навчальних посібників; інструктивно-методичних матеріалів до семінарських, практичних та лабораторних занять; контрольних завдань до

семінарських, практичних і лабораторних занять; модульних контрольних робіт з навчальних дисциплін, передбачених робочим навчальним планом; текстових та електронних варіантів тестів для поточного і підсумкового контролів; методичних матеріалів для самостійного опрацювання курсів та виконання індивідуальних завдань, курсових і кваліфікаційних бакалаврських та магістерських робіт.

Відповідно до навчального плану розробляють навчальні програми з конкретних дисциплін. Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти. Навчальна програма – документ, який визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення, вимоги до знань і вмінь студентів. Компонентами навчальної програми є пояснювальна записка, тематичний виклад змісту навчальної дисципліни і список літератури. Навчальні програми нормативних дисциплін належать до документів державного стандарту освіти. Навчальні програми вибіркових дисциплін розробляються і затверджуються вищим закладом освіти.

У сучасних умовах відбувається стандартизація освіти – процедура розроблення й затвердження стандартів, які є складовою системи освіти. У квітні 2016 року розпочалася робота науково-методичних комісій МОН України над розробленням стандартів вищої освіти. Результат роботи комісії 01 «Освіта/Педагогіка» підкомісії 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» – нові Стандарти вищої освіти бакалавра та магістра.

Загальна рамка цього стандарту визначена Законом України «Про вищу освіту». Відповідно до статті 10 Закону:

1. Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

2. Стандарти вищої освіти розробляються ... в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності

вищих навчальних закладів (наукових установ).

3. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності)» [381].

Стандарти вищої освіти відповідно до вимог МОН України містять «перелік кваліфікацій, опис освітньої області, академічні права випускників, обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, обсяг освітньої програми бакалавра, перелік компетентностей випускників ЗВО, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, форми атестації здобувачів вищої освіти» [381, с. 2].

Нині завершився перехід від уніфікованої до варіативної системи професійно-педагогічної освіти, яка включає стандартизацію, тобто інваріантну частину навчальних планів і програм, та диференціацію й індивідуалізацію освіти, тобто варіативну частину змісту. Така варіативність уможливорює реалізацію оновлення процесу навчання у вищій школі в аспекті підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів до освітньої діяльності.

Ефективність процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи засобами інноваційних технологій великою мірою залежить від методики викладання професійно-педагогічних дисциплін у вищих педагогічних освітніх закладах та від вибору інноваційних технологій навчання. Інноваційні технології у навчальному процесі розв'язують важливі цілі і завдання: створення у студентів цілісного уявлення про професійні компетентності, їх динаміку і місце в реальній діяльності; набуття соціального досвіду, навичок міжособистісної

взаємодії для співробітництва в сфері педагогічної діяльності; розвиток професійного, аналітичного, практичного мислення; формування творчої особистості майбутнього педагога.

На нашу думку, важливим критерієм відбору інноваційних технологій навчання для професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та учителів початкової школи є вплив інновацій на формування компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві для успішної педагогічної діяльності. Аналізуючи зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти, учителів початкової школи, а саме європейські освітні програми, мали змогу переконатися в актуальності таких підходів. Для прикладу розглянемо методологію освітньої програми підготовки вихователів дошкільної освіти, вчителів початкової школи у проекті Тюнінг.

Наближення національних систем освіти в межах Європейського Союзу – важлива віха в глобальному розвитку вищої школи в XXI столітті. Спільна діяльність з оновлення освітніх програм є важливим інструментом процесу створення єдиного європейського простору вищої освіти. З метою оновлення програм підготовки фахівців розроблено проект Тюнінг (Налаштування освітніх структур). Методологія проекту Тюнінг спрямована на забезпечення академічної мобільності та є своєрідною платформою для розроблення університетами узгоджених ключових орієнтирів із різних предметних областей освіти стосовно змісту, здобутих компетентностей, результатів освітнього процесу, стратегій, методів і технологій навчання [503].

У проекті Тюнінг наголошується на тому, що найбільш ефективними для підготовки фахівця в предметній галузі 01 «Освіта/Педагогіка» є активні та інтерактивні стратегії, які реалізуються через окреслені освітні технології. При цьому конкретні технології пов'язують з формуванням певних компетентностей:

- технологія модульно-рейтингового навчання, яка дозволяє організувати самостійну діяльність студента з опанування змісту педагогічної освіти;
- проектна технологія, яка включає студента у творчу і науково-

дослідницьку діяльність;

– інформаційні технології, які включають технологію дистанційної освіти, технологію розвитку критичного мислення, технології проблемно-розвивального навчання;

– технології групової взаємодії: технологія модерації групової роботи, технологія організації дискусії, спрямовані на досягнення партнерства і співпраці, на розвиток толерантності і корпоративності;

– технологія рефлексивного навчання, технологія оцінки досягнень, технологія самоконтролю, технологія самоосвітньої діяльності сприяє організації мета пізнавальної діяльності студентів, особистісному розвитку, становленню суб'єктної позиції.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя відображено під час розроблення проекту стандарту вищої освіти у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта». Метою підготовки майбутніх учителів у ЗВО є формування в них професійної компетентності.

Необхідною умовою набуття майбутніми педагогами професійної компетентності є належний рівень розвитку загальних компетентностей: загальнонавчальної, інформаційно-аналітичної, дослідницько-практичної, комунікативної, громадянської, етичної, соціокультурної, компетентності міжособистісної взаємодії, адаптивної, рефлексивної, здоров'язберезувальної компетентностей та інформаційно-комунікаційної компетентностей. Означені компетентності формуються й розвиваються в процесі вивчення майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти та вчителями початкової школи навчальних дисциплін усіх циклів: загальної, професійної й практичної підготовки, дисциплін за вибором навчального закладу, дисциплін вільного вибору студентів.

Види методичної компетентності визначаються відповідно до освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти та предметів Типового навчального плану початкової школи, які реалізують освітні галузі Державного

стандарту початкової загальної освіти. Виходячи із сутності методичної діяльності, у складі методичної компетентності будь-якого виду виділено: нормативну, варіативну, моніторингову, спеціально-методичну, технологічну та проектувально-моделювальну компетентності.

Інтегративні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи дозволяють сформувати якості, які характеризують загальні та професійні компетентності: розширення світоглядного та культурологічного кругозору, котрі можуть успішно інтегруватися у навчально-виховному процесі з професійно-орієнтованих дисциплін; формування готовності до використання в освітньому процесі інтегративних підходів під час розкриття освітніх ліній та навчання предметів початкової школи; творчий розвиток і удосконалення професійно-творчої майстерності кожного майбутнього вихователя та учителя початкової школи.

Інтенсивні та інформаційно-комунікаційні технології навчання здатні впливати на формування у майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкової школи загальних компетентностей: загальнонавчальної, інформаційно-аналітичної, дослідницько-праксеологічної й комунікативної компетентностей.

Технології контекстного навчання: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності впливають на формування спеціальних компетентностей. Спеціальні (фахові) компетентності формуються при опануванні студентами здебільшого нормативними дисциплінами циклів природничо-наукової (фундаментальної) підготовки (предметна компетентність), професійної й практичної підготовки (психологічна, педагогічна, методична, професійно-комунікативна компетентності). Обсяг кредитів ЄКТС, визначених на опанування предметних і методичних компетентностей має корелюватися з Базовим компонентом дошкільної освіти та базовим навчальним планом Державного стандарту

початкової освіти й зумовлювати чітке визначення результатів засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Технології діалогового спілкування впливатимуть на рівень ефективної життєдіяльності людини в сучасному світі, в тому числі й для здійснення професійної діяльності вчителем початкової школи, необхідною є здатність до адаптації відповідно до умов навколишнього та професійного середовища, що постійно змінюються. Педагог є носієм високої культури – джерелом, із якого діти наслідують культурну спадщину, що накопичило людство упродовж багатьох століть. Ураховуючи, що виховання громадянина, висококультурної особистості, здатної дотримуватись етичних норм суспільства, відбувається шляхом міжособистісної взаємодії вихователя з дитиною, вчителя з учнем, серед загальних компетентностей нами виокремлено компетентність міжособистісної взаємодії та комунікації.

Сензитивно-вербальні та продуктивно-творчі, альтернативні освітні технології сприятимуть формуванню креативно-педагогічної компетентності вихователя дошкільного закладу і вчителя початкової школи. Вона представляє здатність до використання специфічного мистецького тезаурусу, який відображає систему знань про цілісність духовної та матеріальної культури та виду специфіку; вміння розуміти, інтерпретувати, емоційно оцінювати твори мистецтва та естетичні явища на основі власних світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій; до збагачення художньо-естетичного досвіду через опанування творчими вміннями та навичками з метою мистецького самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Вважаємо, що відповідно до реалізації змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та учителів початкової школи в галузі мистецької освіти нами було обрано інноваційні освітні технології, які сприятимуть ефективному впровадженню експериментальної моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва :

- Педагогическое общество России, 1995. 236 с.
2. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 6. С. 12-17.
 3. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы Москва : Высш. шк., 1970. 300 с.
 4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.
 5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. Москва, 1991. 200 с.
 6. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31-39.
 7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2004. 351 с.
 8. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 9. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования Москва : Педагогика, 1980. 160 с.
 10. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования: игры и дискуссии. Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
 11. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Москва : Наука, 1997. 223 с.
 12. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Просвещение, 1994. 275 с.
 13. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Москва, 1989. 55 с.
 14. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк : ЛАН-ДОН-XXI, 2012. 343 с.

15. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
16. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.
17. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.
18. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. Москва : Педагогика, 1996. 251 с.
19. Лук'янова Л. Б. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16-21.
20. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Національна академія педагогічних наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.]; за заг ред В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2011. 304 с.
21. Оконь В. Проблемное обучение. М. : Педагогика, 1978. 118 с.
22. Падалка О. С. Педагогічні технології: Навч. посіб. для вузів. Київ : Вища школа, 1995. 253 с.
23. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2000. 176 с.
24. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К. : Видавництво А. С. К., Київ. 2003. 240 с.
25. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс] Законодавство України. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/>
26. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

27. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Т. 2. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
28. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
29. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 185 с.
30. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості: Підручник. К., 2006. 240 с.
31. Сластёнин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
32. Сластёнин В. А. Педагогика: Учебн. пособие для студ. пед. уч. заведений Москва Просвещение, 1975. 512 с.
33. Сластёнин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Педагогика*. 1991. № 10. С. 79-84.
34. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. Москва Школа-Пресс, 1995. 384 с.
35. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 158 с.
36. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2 издание, Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.
37. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие. Москва : Высшая школа, 2007. 639 с.
38. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва, 1991. 91 с.
39. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1991. Вып. 2 (58). 234 с.

БОРОВА В. Є.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО
РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В КОРИГУВАННІ ЗВУКОВОЇ
КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ**

Для соціально-економічного розвитку суспільства у XXI характерною є динамічна зміна технологій, виробничих відносин та способів комунікації. Окреслене вимагає змін у визначенні професійної компетентності фахівців, що працюватимуть в умовах постійних швидких змін та криз. Якість освітнього процесу визначає професійне майбутнє. Саме тому актуальним залишається питання підготовки майбутнього фахівця, який би стратегічно правильно і адекватно реагував на виклики часу. Проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах сучасних світоглядних принципів та наукової парадигми активно досліджується такими вченими як Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бенера, А. Алексюк, Н. Гавриш, Н. Галузинський, К. Крутій, Н. Лисенко, Н. Маліновська, Н. Мельник, О. Огневюк, О. Олексюк, О. Сухомлинська та інші. Результати наукового пошуку дали змогу встановити низку суперечностей, які виявлені у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з розвитку мовлення дітей. Статистичні дані опитування педагогів, що працюють з наймолодшими громадянами нашої держави, логопедів, засвідчують: кількість дітей старшого дошкільного віку, які мають недоліки звуковимови з кожним роком зростає. Методика її педагогічного коригування вихователем закладу дошкільної освіти розроблена недостатньо. «Методика виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку» потребує повнішого розкриття у підручниках та методичних посібниках з дошкільної лінгводидактики для здобувачів вищої та передвищої педагогічної освіти і вимагає подальшого наукового вивчення, особливо проблема педагогічного коригування звукової культури мовлення.

Педагогічне коригування звукової культури мовлення – це цілеспрямований вплив педагога на мовлення дітей з метою виправлення помилок, що зумовлені порушенням артикуляції звуків, звуковимови, мовленнєвого дихання, фонематичного слуху, орфоепічних норм вимови, сили голосу, темпу мовлення та засобів інтонаційної виразності [10, с.164]. Термін важливо відрізнити від поняття «корекція», що використовується у дефектології та терапії. Окремі аспекти виховання звукової культури мовлення досліджував М. Александровська, В. Городілова, О. Жильцова, Є. Радіна, М. Фомічова та інші (становлення, особливості та закономірності звуковимови в дітей дошкільного віку); Н. Дурова, Л. Журова, Т. Філічова та ін. (розвиток фонематичного сприймання); М. Алексєєва, А. Богуш, Е. Труве та ін. (особливості розвитку уявлень щодо звукової дійсності мовлення); Д. Ельконін, Л. Журова, Ф. Сохін, Л. Ткачова, Г. Тумакова та ін. (усвідомлення дітьми звукової будови мовлення). Питання реалізації діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку не було предметом наукового дослідження.

Мета дослідження: обґрунтувати методологічні засади педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку та вивчити готовність майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до використання діяльнісного підходу в окресленому процесі, запропонувати шляхи його покращення.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність понять «мовленнєва діяльність», «структура мовленнєвої діяльності» «діяльнісний підхід», «діяльнісний підхід до коригування звукової культури мовлення».
2. Охарактеризувати зміст особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у розвитку мовлення дітей
3. Вивчити готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання діяльнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової

культури мовлення.

4. Визначити мету та тематику спецкурсу «Теоретико-методичні засади коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку» для здобувачів вищої педагогічної освіти першого бакалаврського рівня.

Матеріали та методи дослідження. У процесі дослідження використовувався теоретичний аналіз і синтез, абстрагування та конкретизація; емпіричні методи (вивчення результатів освітньої діяльності студентів), метод педагогічного спостереження, анкетування здобувачів вищої педагогічної освіти.

Термін «діяльність» у словниках трактується як «спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність» [36, с. 83]; «різновид активності, характерний для людини» [46, с. 75].

Діяльність як наукова проблема досліджувалася вченими-філософами – Е. Ільєнков, В. Іванова, М. Каган та ін., психологами – В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін., психолінгвістами – І. Зимня, О. Леонтьєв, Л. Калмикова та ін. Ефективність реалізації діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у коригуванні недоліків мовлення дітей значною мірою залежить від усвідомлення вихователькою закладу дошкільної освіти структури діяльності як активності особистості. Адже, лише тоді педагог свідомо спрямовуватиме свої зусилля на ті компоненти мовленнєвої діяльності, які недостатньо актуалізовані.

Психолінгвіст О. Леонтьєв наголошував на тому, що діяльність це процес, що організовується. У ній вчений виокремив такі компоненти: мотив, мета, завдання, умови, дії, операції, способи діяльності, оцінка досягнутих результатів [26, с.107]. Однією із визначальних характеристик діяльності є її предметний характер. Важливо враховувати, що будь-яка діяльність актуалізується людиною, щоб задовільнити її потреби. Вони визначають той предмет, на який вона спрямована. «Сама по собі потреба, однак, не може визначити конкретну спрямованість діяльності. Потреба отримує свою визначеність тільки в предметі: вона повинна як би знайти себе в ньому» [27, с. 251]. «Оскільки потреба знаходить у предметі свою визначеність

(«опредмечується» в ньому) даний предмет стає мотивом діяльності, тим, що викликає її» [27, с. 251]. «Діяльності без мотиву не буває» [28, с.153]. У психології діяльності вчені розрізняють внутрішні та зовнішні мотиви діяльності. Л. Божович стверджувала, що вони можуть бути широкими соціальними або вузькоособистими. Отже, предмет діяльності це те, на що вона спрямована, а її мотив визначає заради чого здійснюється діяльність.

Досить важливою характеристикою діяльності є її мета, цілеспрямованість. Найчастіше мета пояснюється як волевове уявлення, що не може залишатися лише уявленням чи думкою. Воно може реалізуватися за допомогою певного інструментарію. Мета, план, прогнозування результатів діяльності характеризують людину у взаємодії з навколишнім. У залежності від мети людина вибирає засоби та способи діяльності. О. Леонт'єв наголошував на тому, що мета тісно пов'язана з предметом діяльності, оскільки, «усвідомлення смислу дії і здійснюється у формі відображення її предмета як усвідомленої мети. Тепер зв'язок предмета дії (його мети) і того, що стимулює діяльність (її мотив), вперше відкривається суб'єкту» [27, с. 231]. Отже, мета діяльності нерозривно пов'язана з її мотивами. Окреслений зв'язок виникає в діяльності як відношення її мотиву до мети. Характер відношення можна найповніше описати тоді, коли володієш інформацією про таку важливу характеристику діяльності як її усвідомленість. Вона може стосуватися суб'єкта діяльності, її змісту та безпосередньо процесу. «...кожний акт індивідуального пізнання передбачає самосвідомість, т. т. неявне знання суб'єкта про самого себе. Можна спробувати перетворити це неявне знання в явне, т. т. перевести самосвідомість у рефлексію У такому випадку суб'єкт аналізує власні переживання, спостерігає за перебігом свого психічного життя, намагається вияснити характер свого «Я» і т. д. «Кожний акт рефлексії це акт осмислення, розуміння» [23, с. 259].

О. Леонт'єв, вивчаючи усвідомлення змісту конкретної діяльності, дійшов висновку: необхідно розрізняти поняття «актуально усвідомлений зміст» і такий, що «виявився» у свідомості. Вчений-психолог стверджував, що

усвідомлюється той зміст діяльності, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, т. т. займає структурне місце безпосередньої мети внутрішньої чи зовнішньої дії в системі діяльності. В ній виділяють внутрішню структуру, де дія – це одиниця діяльності, а операція – спосіб реалізації дії. Вона може бути як самостійною діяльністю, так і навпаки, перетворитися в операцію. О. Леонт'єв стверджував, що дія – це такий процес, мотив якого не співпадає з його предметом, тобто з тим, на що він спрямований, а лежить у тій діяльності, в яку він включений. За О. Леонт'євим, людина усвідомлено реалізує певний смисл у виконанні кожної дії і співвідносить її з мотивом діяльності. «...всяка свідомо дія формується в середині ... тієї чи іншої діяльності, яка і визначає собою її психологічні особливості» [27, с. 294]. Важливо підкреслити, що вчений вважав, що дія у процесі навчання може стати усвідомленою операцією, яка «вперше формується як дія». О. Леонт'єв на прикладі вивчення англійської мови проілюстрував окреслений процес. Зокрема, він стверджував, що фонетичні дії, які свідомо відпрацьовуються при постановці вимови звука іноземної мови, перетворюються у «свідому» операцію тоді, коли цей звук входить до складу слова, тим більше фрази. За М. Берштейном, операція стає способом виконання дії – вимови цілого слова, фрази, у різних умовах переходу на рівень фонового автоматизму.

С. Рубінштейн доводив, що дія це акт діяльності, що спрямований на об'єкт. Якщо дія регулюється свідомим ставленням людини до суб'єкта, вона стає вчинком. Так реалізовується принцип єдності свідомості й діяльності. «Оскільки діяльність людини служить безпосередньо для задоволення не особистих, а суспільних потреб, то дії людини, спрямовуючись не на предмети, не можуть виникнути інстинктивно, а лише в міру усвідомлення залежності задоволення особистих потреб від виконання дій, спрямованих на забезпечення суспільних потреб: в силу суспільного характеру людська діяльність з інстинктивної, якою була у тварин, стає усвідомленою» [40, с.187–188].

Значимість мовленнєвої діяльності для розвитку суспільства в цілому і

окремої особистості, зокрема, викликала особливий інтерес до її вивчення. Психологи (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія та інші), лінгвісти (Н. Лепська, О. Шахнарович та інші), психолінгвісти (І. Зимня, О. Леонтьєв та інші), нейролінгвісти (М. Трубецкой, Р. Якобсон, Р. Левіна та інші) витратили чимало зусиль, щоб виокремити характеристики окресленого феномена. В. фон Гумбольдт одним із перших звернув увагу на неоднозначність трактування поняття «мовленнєва діяльність». За його переконанням «сутність мовлення виявляється лише в процесі його відтворення». Мовлення – це діяльність, що вимагає певних зусиль та умінь особистості. Воно, за переконанням вченого, не є сталим продуктом діяльності [16, с. 41]. Оволодіння мовленням і мовою має передбачати тісний взаємозв'язок свідомості і мислення, культури і духовності. Процес використання мови В. фон Гумбольдт характеризував як намагання особистості займатися мовленнєвою діяльністю, що стимулюється внутрішніми і зовнішніми потребами. Кінцевою метою окресленої діяльності є потреба бути почутим та зрозумілим іншими [16, с. 40]. До компонентів мовленнєвої діяльності вчений відносив докільця, стимули реалізації мовленнєвої діяльності, спілкування як генези вияву та існування мовленнєвої діяльності, реалізацію мовних здібностей індивіда [17]. Ф. де Соссюар запропонував диференціювати поняття «мова» і «мовлення», відповідно «мовна» і «мовленнєва діяльність». У мові вчений виокремлював два аспекти: індивідуальний та суспільний. Мовна діяльність – це діяльність з теоретичним мовним матеріалом, із системою мови. Мовленнєва діяльність, за Ф. де Соссюаром, є «лінгвістичною здатністю». Мова – це система знаків, основною функцією яких є розрізнявальні ознаки, їх взаємозв'язок і взаємовплив. Ф. де Соссюар був переконаний в тому, що мовлення неможливе без мови, яка формується в мовленнєвих актах.

Підґрунтям мовленнєвої діяльності, за вченим, є мова, яка є соціальним аспектом мовленнєвої діяльності, зовнішнім по відношенню до індивіда, який сам по собі нічого не створює та не змінює [45, с. 19]. Мова не є діяльністю

мовця, це готовий продукт, який не передбачає попередньої рефлексії. Мовлення, за Ф. де Соссюаром, є «індивідуальним актом волі й розуму, в якому можна виокремити: 1) комбінації, в яких мовець застосовує мовний код, щоб висловити свою думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому реалізувати ці комбінації» [45, с. 26].

Л. Щерба мовленнєву діяльність трактував як трикомпонентну структуру, що складається з багатьох мовленнєвих актів (говоріння і слухання, читання і письма). До першого компоненту відносяться процеси говоріння і розуміння; другого – мовні системи – словники граматики мов; третього компоненту – мовний матеріал – сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою [53]. Усі компоненти (мовленнєва діяльність, мовленнєвий матеріал, мовна система), як стверджував Л. Щерба, є соціальними, адже, вони використовуються певною мовною спільнотою та є характерними для конкретного історичного періоду її життя. Таким чином, співвідношення між компонентами мовленнєвої діяльності можна презентувати таким ланцюжком: мовленнєва діяльність – тексти/висловлювання – мовлення – мовна система [53]. Для індивідуальної мовленнєвої діяльності, як зауважував Л. Щерба, характерний аналогічний ланцюжок: мовленнєвий акт – тексти/ висловлювання – його власна мовна система, «яку мовець отримав з різних висловлювань». Вищеописані компоненти – різні аспекти мовленнєвої діяльності, яка створює мовний матеріал. З нього складається мовна система.

Вагомий внесок у розвиток теорії мовленнєвої діяльності зробив класик психології Л. Виготський. Вчений доводив, що центральним моментом усіх видів діяльності є відношення думки до слова, його смислу. Л. Виготський значення слова трактував як «акт осмислення», в якому віддзеркалюється не тільки єдність мислення і мовлення, а й єдність узагальнення й спілкування, комунікації і мислення [11]. «Слово» (мовлення) виникає, як стверджував Л. Виготський, у процесі суспільної практики, є фактом об'єктивної дійсності, який не залежить від індивідуальної свідомості конкретної людини [11]. Породження мовлення, за вченим, є сукупністю послідовних взаємопов'язаних

фаз діяльності. «... центральна ідея може бути виражена в загальній формулі: відношення думки до слова – це є насамперед не річ, а процес, це відношення є рухом від думки до слова і навпаки – від слова до думки... Таке протікання думки відбувається як внутрішній рух через цілу низку планів... Тому найпершим завданням аналізу ... є вивчення тих фаз, через які проходить думка, яка втілюється в слові» [13, с. 305]. Л. Виготський виокремлював п'ять фаз породження мовлення: перша – мотивація, друга фаза – це думка (мовленнєва інтенція), третя – це опосередкована у внутрішньому слові думка – внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання; четверта фаза – опосередкована в значеннях зовнішніх слів думка – реалізація внутрішньої програми, п'ята – опосередкована в словах думка (акустико-артикуляційна реалізація мовлення) і остання фаза – фаза контролю.

У дослідженні мовленнєвої діяльності є декілька підходів до її розуміння (наприклад, спілкування як діяльність, діяльність вербальної комунікації, мовленнєва діяльність). Підґрунтям діяльнісного підходу до вивчення мовлення було розуміння В. фон Гумбольдтом, Ф. де Соссюаром мовлення як своєрідної активності – діяльності та положення Л. Виготського про словесне значення як єдність спілкування та узагальнення і знакове опосередкування процесу спілкування. Б. Беляєв доводив, що мовленнєва діяльність це мовлення-спілкування, що реалізується за допомогою мовленнєвих засобів. Усне мовлення, читання, письмо не тільки автоматизовані навички, але й така творча діяльність для якої характерні не навички, а вторинні уміння. Слухання, мовлення, читання, письмо співвідносяться з аналогічними здібностями. Це здібності, які необхідні для усного мовлення.

Є. Пассов під «мовленнєвою діяльністю» розумів мовленнєві здібності, що формується в процесі навчально-мовленнєвого спілкування. А тому можемо прийти до висновку: щоб розвивати мовленнєву діяльність, потрібно сприяти розвитку мовленнєвої здібності [32].

Теорія мовленнєвої діяльності досліджувалася в контексті теорії діяльності, що була запропонована О. Леонтьєвим та С. Рубінштейном. О. Леонтьєв

характеризував мовленнєву діяльність як «специфічну діяльність». У 1969 році вченим вперше були сформульовані основи теорії мовленнєвої діяльності, яка трактувалася як «окремий випадок знакової діяльності, ...основний вид знакової діяльності, що логічно генетично передує решті її видам» [24, с. 136]. Вчений зосередив увагу на деякій умовності визначення мовлення як діяльності. «Мовлення входить як складова частина у діяльність більш високого порядку. Мовлення – це зазвичай не замкнутий акт діяльності, а лише сукупність мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, яка підпорядкована меті діяльності як такій» [25, с. 25]. Незважаючи на деякі нюанси у поясненні поняття мовленнєвої діяльності, теорія, яку запропонував О. Леонт'єв, стала підґрунтям для дослідження окресленого феномена сучасною психолінгвістикою і передбачала наявність певного психологічного змісту (предмету, засобів, продукту, результату) та передумов будь-якої діяльності.

І. Зимняя продовжила розвивати теорію мовленнєвої діяльності. Вчена у своїх дослідженнях виходила із того, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, предметним (змістовим) процесом трансляції і (чи) прийому сформованої засобами мовлення думки (волевиявлення, вираження почуттів), що спрямовані на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [18, с. 121]. Щодо структури мовленнєвої діяльності, то одиницею її реалізації Д. Ельконін вважав мовленнєві дії. Вони можуть існувати не тільки як складники мовленнєвої діяльності, але є обов'язковими компонентами в інших видах діяльності, наприклад, ігровій, пізнавальній і т. п. Мовленнєва діяльність є важливою умовою для розвитку і стимулювання інших видів діяльності, які в свою чергу стають засобом розвитку як мовленнєвої діяльності, так і всебічного розвитку особистості. Результативність мовленнєвої діяльності опосередковується взаємодією і функціонуванням сприймання, уваги, мислення, пам'яті та інших психічних процесів. О. Леонт'єв, характеризуючи мовленнєву діяльність, прийшов до висновку, що вона складається з трьох фаз:

спонукально-мотиваційної, орієнтувально-дослідницької та виконавчої. Особливість спонукально-мотиваційної фази характеризується взаємодією потреб, мотивів і мети діяльності. Її джерелом є комунікативно-пізнавальна потреба, наприклад, щось повідомити, запитати чи попросити. Окреслена потреба реалізується у предметі мовленнєвої діяльності – думці, яка виступає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Саме мотив впливає на характер і динаміку мовленнєвої діяльності. Л. Виготський стверджував, що «думка – ще не остання інстанція у всьому цьому процесі. Сама думка народжується не із іншої думки, а із мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші прагнення і потреби, наші інтереси і прагнення, наші афекти і емоції. За думкою стоїть афективна і вольова тенденція. Тільки вона може дати відповідь на останнє «чому» в аналізі мислення... Дійсне і повне розуміння чужої думки стає можливим тільки тоді, коли ми розкриваємо її афективно-вольове підґрунтя» [12, с.314]. Отже, мотиваційно-спонукальна фаза мовленнєвої діяльності, її мотив становлять внутрішню структуру, визначаючи і направляючи діяльність.

Друга фаза діяльності – це орієнтувально-дослідницька (Л. Рубінштейн називав її аналітико-синтетичною) компонента, що спрямована на дослідження умов діяльності, виділення предмету діяльності, розкриття його властивостей і т. п. Під час цієї фази виокремлюються засоби та способи формування і формулювання власної і чужої думки (яка пропонується співрозмовником) у процесі мовленнєвого спілкування. Таким чином, друга фаза – це планування, програмування і внутрішня організація мовленнєвої діяльності за допомогою її засобів і способів.

Третя фаза – виконавська. Вона може виявлятися зовнішньо (як під час говоріння і письма) або не проявлятися (під час слухання та читання). Аналізуючи мовленнєву діяльність, О. Леонтьєв стверджував, «що кожен одиничний акт діяльності розпочинається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням наміченої на початку мети, в середині ж лежить динамічна система конкретних дій та операцій, що спрямовані на досягнення»

[24, с. 26]. Описана динамічна система є операційним компонентом діяльності і визначає такі її характеристики як швидкість, автоматизм виконання.

Психолого-педагогічні дослідження про визначальний вплив діяльності на становлення особистості стимулює до використання діяльнісного підходу в масовій педагогічній практиці дошкільної освіти. Його ефективність обґрунтовував класик психології С. Рубінштейн. Він стверджував, що суб'єкт у своїх діях, мовленнєвих актах творчої самодіяльності не лише визначається і виявляється, але і твориться [39, с. 106]. Вагомим для педагогічної реалізації є положення Г. Костюка про взаємозв'язок між діяльністю та психічними характеристиками особистості. Її надбання, що отримані в процесі діяльності, «включаються у структуру її подальшої діяльності, зазнають змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, тобто стійка і водночас динамічна система психічних властивостей» [22, с. 81].

Використання методологічних принципів діяльнісного підходу, зокрема, принципу діяльнісного опосередкування, що пояснює послідовність розумових процесів у свідомості людини; зміст, мету і цінності діяльності, якою займається суб'єкт є підґрунтям використання діяльнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей. Діяльнісний підхід дає людині розуміння тих рішень, які вона приймає у конкретній ситуації та можливість їх обґрунтувати у мовленні. Не менш актуальними принципами діяльнісного підходу є принцип розвитку та історизму, інтеріоризації та екстеріоризації, єдності побудови зовнішньої та внутрішньої діяльності, системного аналізу психіки, залежності психічного відображення від місця об'єкта, що відображається у структурі діяльності, предметності та активності, принципу визначальної ролі провідної діяльності в розвитку психіки людини. Оскільки дитина є суб'єктом діяльності, то саме в ній, під впливом дорослих, активно засвоює матеріальну та духовну культуру. «Русійні сили розвитку особистості акумулюються в діяльності – у внутрішніх суперечностях між формами все більш свідомої діяльності дитини на досягнутому нею рівні розвитку і новим

змістом, яким вона оволодіває» [39, с. 184]. Засвоюючи зміст людської діяльності, діти оволодівають новими предметними діями, мовленнєвими вміннями і т. п. [47, с. 71–72]. Педагоги, організовуючи освітній процес на кожному віковому періоді розвитку дитини, мають спиралися саме на провідний вид діяльності. Вона зумовлює найважливіші зміни в психічному розвитку дитини. Тому важливо, щоб педагоги закладу дошкільної освіти усвідомлювали сутність та значення діяльнісного підходу в роботі з дітьми.

Психічний розвиток кожної дитини відбувається за певними закономірностями та індивідуальними особливостями. Саме тому в коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку важливе значення матиме ефективне використання особистісно зорієнтованого підходу. Визначимо сутність поняття «особистісно зорієнтований підхід» за словниковими джерелами. «Особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самостійного відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом» [14, с. 242]. Педагог-науковець О. Пехота пояснювала «особистісний підхід» як певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез здобутих психологічною і педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості. Особистісно зорієнтований підхід має ґрунтуватися на сукупності концептуальних положень, цільових настанов, психолого-технологічних засобів, які забезпечують гармонійний розвиток особистості в умовах системи освіти [34]. Використання особистісного підходу в освіті почали системно вивчати у 60-ті роки минулого століття К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей та інші представниками гуманістичної психології. Науковці прийшли до висновку, що повноцінне виховання можливе за умови, коли школа буде лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини, допоможе їй усвідомити себе як особистість, створить

умови для виявлення і реалізації творчих можливостей, сприятиме самоствердженню.

Визначальний вплив на розуміння сутності особистісного підходу мало вчення Л. Виготського про «зону найближчого розвитку». Вона у кожній дитини характеризується індивідуальними особливостями, відповідно, адекватно визначити її педагог зможе, дотримуючись особистісно зорієнтованого підходу. «Будь-яка можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самотійно, до того, що вміє робити у співробітництві, й виявляється чуттєвим симптомом, що характеризує динаміку розвитку й успішності розумової діяльності дитини. Вона збігається із зоною її найближчого розвитку» [13, с. 124].

У другій половині 80-х років минулого століття науковці в галузі педагогіки та психології почали використовувати термін «особистісно зорієнтований підхід». Сутність поняття залишилася попередньою. В практиці освіти сьогодення педагоги, з метою реалізації окресленого підходу, звертаються до результатів психолого-педагогічних досліджень Г. Балла, І. Беха, І. Зязюна, О. Пехоти, В. Рибалка, Г. Селевко та інших. І. Бех стверджував, що метою особистісно зорієнтованого підходу у вихованні є формування і розвиток у дитини особистих цінностей. Вони дозволять особистості визначитися в майбутньому з сферою діяльності, яка ефективно забезпечить потреби і задовольнить інтереси особистості. Вчений акцентував увагу на тому, що важливо помітити у кожній дитині індивідуальність, самоцінність, особливості розвитку, особистісний досвід, а не «гвинтика» загальної системи, «колективного суб'єкта» [3]. Актуальним завданням вітчизняної освіти є переорієнтація від концентрації на формах колективної організації діяльності дітей до особистісно зорієнтованої діяльності, де є можливість врахувати освітні потреби кожної дитини, проектувати та реалізовувати завдання її особистісного розвитку.

Демократичне суспільство надає особистісну свободу громадянам. Тому

цінність особистісно зорієнтованого підходу полягає в тому, що він забезпечує свободу особистості. Г. Балл стверджував «... вільна особистість не буде (коли йдеться про світоглядне самовизначення) сліпо підкорятися будь-якій, навіть найпрактичнішій традиції» [1, с.25]. Вчений-психолог визначив такі компоненти особистісно зорієнтованого підходу: високий рівень соціальної та духовної активності; єдність автономії, самостійності людини зі здатністю до внутрішнього зв'язку з іншими людьми; самоповага і здатність поважати інших людей, прагнення до оволодіння соціально-культурними нормами та критичне ставлення до них [1].

К. Платонов переконаний: педагог тільки тоді зможе організувати освітню діяльність на засадах особистісно зорієнтованого підходу, коли володітиме достатнім рівнем наукових знань про особистість, її структуру. Це дозволить орієнтуватися на особливості психічних процесів, функцій і властивостей особистості. Глибоке розуміння того, що людина у відносинах і спілкуванні з членами суспільства сприймає їх не лише як об'єктів особистого впливу, але одночасно як суб'єктів, що впливають на неї, тобто, кожен член групи чи колективу, що вступає у взаємодію з іншими, віддзеркалює іншу людину як особистість, як носія свідомості [35, с.190].

О. Савченко наголошувала «особистісно зорієнтована система освіти створює нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння. Ця етика: змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні; утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співчуття, утвердження людської гідності, довір'я); зумовлює потребу діалогу, діалогічної взаємодії між вихователем і вихованцем як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки» [41, с. 3–4].

Питання реалізації особистісно зорієнтованого підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку є актуальним і

вимагає комплексного дослідження.

Дослідження проблеми використання компетентнісного підходу в освіті було започатковано у другій половині 20 століття у зв'язку з втіленням новітніх технологій у виробничий процес та потребою у висококваліфікованих спеціалістах як у технічній, так і гуманітарних сферах. Виникла гостра необхідність підвищувати рівень підготовки фахівців. Щоб її розв'язати науковці почали шукати ефективні підходи до організації навчально-виховного процесу в закладах всіх рівнів освіти. Окремі аспекти реалізації компетентнісного підходу в освітній діяльності досліджували: Н. Бібік, Г. Беленька, А. Богуш, Є. Божович, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Савченко та інші. Розуміння сутності компетентнісного підходу залежить в першу чергу від тлумачення понять «компетентність» і «компетенція». У словникових джерелах пропонуються такі пояснення. «Компетентність» – це «1. особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи вирішувати питання самому, завдяки наявності в нього певних знань і навичок; 2. рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної чи практичної діяльності» [20, с. 133]. Компетентний – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чимось добре знайомий, кваліфікований [30, с. 513]. У великій педагогічній енциклопедії окреслене поняття тлумачиться як «міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу, реальному рівню складності завдань і проблем, які ними вирішуються. Крім кваліфікаційних знань, умінь і навичок, охоплює і такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [33, с. 237]; (від лат. *competens* – відповідальний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з довколишнім [51, с. 203]. Науковці: педагоги, психологи, логопеди досить активно обговорювали поняття

«компетентність», намагаючись виділити найсуттєвіші його характеристики. Зокрема, В. Краєвський, А. Хуторской стверджували, що компетентність передбачає наявність певних знань й здібностей, що є підґрунтям для об'єктивних оцінок у певній галузі та можливостей успішно в ній діяти [49, с. 9]. Психолінгвіст І. Зимня під компетентністю розуміла інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях [19]. Н. Бібік характеризувала компетентність як здатність людини успішно виконувати певну діяльність та характеризує суб'єкта з професійного погляду [6]. О. Сидоренко у тлумаченні компетентності звертає увагу на її роль у комунікації та характеризує окреслений феномен як сукупність знань, умінь та здібностей, адекватних та доступних для вирішення комунікативних завдань [42]. А. Баранніков пояснює компетентність як самостійно реалізовану здібність, що заснована на набутих знаннях дитини, її навчальному й життєвому досвіді, цінностях і схильностях, яка розвивається в пізнавальній діяльності й освітній практиці [2, с. 12].

Г. Беленька трактує компетентність як реально-суб'єктивну категорію, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції [5, с.11]. І. Бех на філософсько-психологічних засадах пояснює досліджувану категорію як досвідченість суб'єкта в певній галузі, а не лише його обізнаність, поінформованість. «...компетентність спонукається мотивом, який ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» [4, с. 26–27]. В. Луговий переконує, що компетентність – це інтегральна особистісна характеристика, що включає інструментальні, міжособистісні, системні компоненти, які характеризують «реалізаційну здатність людини». Саме вона, за думкою вченого, є визначальною в трактуванні сутності поняття «компетентність».

В. Луговий виокремив п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалогово-комунікаційні і художньо-творчі [29, с. 16]. До переліку можна додати види компетентностей, які виділені І. Зимньою та І. Родигіною. А саме: мотиваційну, когнітивну, операційну, етичну, соціальну, поведінкову [19, с.18–21], спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [29]. Для практичної реалізації компетентнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку важливо враховувати структуру окресленого феномена.

Проаналізуємо, які ж структурні компоненти компетентності виділяють науковці. В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторской та ін. виокремлюють мотиваційний компонент, що передбачає готовність до застосування знань, умінь і навичок. Когнітивний – це володіння знаннями, а діяльнісний – сформованість способів діяльності, технологічної грамотності, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистісного зростання [9; 18; 49]. В. Чошанов переконував, що в компетентності доречно виокремити змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти [50, с. 9]. М. Головань, вивчаючи компетентність, прийшов до висновку, що в структурі особистості, вона виконує такі функції: мотиваційно-спонукальну (надзвичайно важливу для реалізації творчого потенціалу особистості, прояву її здібностей, формування адекватної самооцінки, набуття авторитету серед оточуючих); гностичну (сприяє активізації пізнавальної та інтелектуальної діяльності, без якої було б проблематичним набуття особистістю освіченості, формування світогляду, ерудиції, які є підґрунтям перспективності розвитку); діяльнісну (що дозволяє отримані знання реалізувати у практичній діяльності та передбачає формування умінь і навичок); емоційно-вольову функцію (дає можливість людині концентрувати вольові зусилля для подолання труднощів, перешкод у різних видах діяльності); ціннісно-рефлексивну (що передбачає оцінне ставлення до набутого рівня знань, морального розвитку, інтересів, в цілому до себе як особистості); комунікативну (забезпечує комунікабельність, готовність до

спілкування) [15, с. 28]. У процесі дослідження компетентностей, порівняння їх характеристик вчені прийшли до висновку, що деякі з них є ключовими у життєдіяльності людини. Н. Бібік доводила, що ключові компетентності є взаємопов'язаними, оскільки вони свідчать про оволодіння видами діяльності в комплексі й об'єднують воєдино особистісне й соціальне в освіті [6, с. 48].

О. Смолянинова поняття «ключові компетентності» пояснювала як генералізоване, універсальне вміння і самоосвітню готовність ефективно діяти, застосовувати знання в різних ситуаціях. Ключові компетенції передбачають різні типи дій та можуть проявлятися у конкретних ситуаціях, зокрема, особистість може діяти автономно й рефлексивно; використовувати різні засоби інтерактивно; входити до соціально-гетеротивних груп і в них функціонувати. О. Смолянинова стверджувала, що ключова компетентність має такі характеристики: інтегративність, яка включає однорідні чи близькоспоріднені вміння і знання, що охоплюють широкі сфери культури і діяльності; багатофункціональність, що дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденні; надпредметність і міждисциплінарність, що сприяє застосуванню в різних ситуаціях; багатомірність, що передбачає реалізацію інтелектуальних вмінь та різних розумових процесів; вимагає достатнього інтелектуального розвитку [44, с. 33].

На переконання А. Богуш, компетентність дитини дошкільного віку – це комплексна характеристика особистості, яка складається з результатів попереднього психічного розвитку: знань, умінь, навичок, креативності (здатності творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [7, с.161]. Таким чином, компетентність є визначальною характеристикою особистості, має певну структуру і певні функції у структурі особистості.

Поняття «компетенція» у словникових джерелах трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [31, с. 305]. А. Баранніков, Ю. Громико, В. Давидов та інші

досліджуване поняття пояснювали як соціально адаптоване вміння особистості знаходити потрібну інформацію самостійно, використовувати наявні знання, вміння, способи відповідно до ситуації. Вчені переконували, що компетенція є сферою відношень між знаннями і діяльністю. А. Хуторський характеризував компетенцію як якісне новоутворення сукупності знань, досвіду, умінь, здібностей, що сприяють успішному розв'язанню питання, що постає у діяльності людини. Вчений виділяє ключові компетенції, загальнопредметні, предметні [49, с. 58–64]. За переконанням Н. Бібік, компетенція є соціально закріпленим освітнім результатом, який запропонований як реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі, тобто компетенція пояснюється з використанням понять «комплекс умінь», «готовність до ...», «здатність ... до», «умілість» [6, с. 47].

І. Зимняя виділила три групи компетенцій, які є складовими певних компетентностей. Компетенцію, що визначає ставлення людини до самої себе як особистості. Вона компонент особистісно-суб'єктивної компетентності. Компетенції, що гармонізують взаємовідносини з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність. Компетенції, що забезпечують діяльність людини в різних типах та формах – професійна компетентність [19, с. 18–21]. У процесі дослідження компетенцій, порівняння їх характеристик вчені прийшли до висновку, що деякі з них є ключовими у життєдіяльності людини. А. Богуш, наголошувала на тому, що компетентність формується на основі певних компетенцій і про неї можна стверджувати тоді, коли з віком особистість набуває певного життєвого досвіду. Щодо дітей дошкільного віку, стверджувала академік, «доречно вживати термін мовленнєва компетенція», оскільки в її структурі переважає емпіричний мовленнєвий досвід, який формується на основі «мовного чуття»... під організованими і керованими впливами дорослих (вихователів, батьків)» [7, с.165]. Проаналізуємо психолого-педагогічні тлумачення поняття «мовленнєва компетенція», оскільки для ефективного коригування звукової культури мовлення важливе адекватне

розуміння окресленого поняття. Термін мовної компетенції було вперше використано Н. Хомським усередині ХХ століття. Досліджуване поняття вчений пояснював як здатність, що необхідна для виконання певної переважно мовної діяльності (краще було б сказати мовленнєвої діяльності); а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [48]. Варто зазначити, що підґрунтям мовленнєвої компетенції Н. Хомський вважав вроджені знання «універсалій» (основних лінгвістичних категорій) та здібність дитини конструювати для себе граматику (правила побудови речень, які вона чує у мовленнєвому середовищі. Н. Шумарова пояснила мовну компетенцію як «знання мови чи мов, що в сумі виявляються в усіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють із критеріями оцінки і соціодемографічними чинниками [52, с.23]. Мовна компетенція тісно пов'язана з комунікативною діяльністю особистості, є підґрунтям окресленої діяльності, забезпечує інтелектуальну діяльність, є засобом вираження світобачення, власного «Я». Зважаючи на значимість мовленнєвої компетенції в життєдіяльності людини, дослідниця пропонує її вивчати у трьох напрямках: лінгвістичному, психолінгвістичному та соціолінгвістичному.

Результати досліджень з лінгвістичного напрямку дозволять зробити висновок про рівень оволодіння особистістю вмінням створювати тексти. Їх аналіз дозволить зробити висновок про дотримання норм розмовно-літературного мовлення або інших стратифікаційних зразків та багатство словникового запасу мовця. Психолінгвістичний аспект мовної компетенції дозволить досліднику оцінити людину як мовну (мовленнєву) особистість, представника певної соціокультурної групи, виходячи з характеристики мовно-культурних стереотипів поведінки, та зробити висновки про індивідуальну картину світу мовця [52, с. 19]. Для того, щоб вивчити рівень мовленнєвої компетенції людини необхідно проаналізувати її індивідуальну мовленнєву діяльність. Соціолінгвістичний аспект мовної компетенції, на переконання Н. Шумарової, передбачає вивчення окресленого феномену в кількісно-якісних

параметрах мовленнєвої поведінки: взаємозв'язок мови, мовлення і впливу соціально-демографічних чинників, що визначають поведінку особистості [52, с. 21]. Лінгвістичні характеристики мовному матеріалу даються не лише з позицій лінгвістичних теорій, але і в межах «людського чинника», оскільки мовець виступає як член соціуму і автор мовленнєвої ситуації. За переконанням Н. Шумарової, психологічним стимулом розвитку мовної компетенції в дошкільному (дитячому) віці є неусвідомлювана дитиною, але актуальна потреба зняття суперечності між її комунікативними можливостями. Н. Хомський переконував в тому, що у свідомості дитині від народження є певні «глибинні» граматичні правила. А тому мовна компетенція може вивчатися з метою пізнання індивідуального світосприйняття.

С. Цейтлін, дослідниця онтогенезу дитячого мовлення впродовж багатьох десятиліть, прийшла до наступних висновків щодо формування мовленнєвої компетенції: дитина-дошкільник сама будує свою індивідуальну мовленнєву систему, проявляючи творчу активність; значний вплив на розвиток мовлення має так званий «інпут» – мовленнєвий матеріал, який засвоює дитина; предметно-практична діяльність, що супроводжується мовленням, має значний вплив на його розвиток; Мовленнєвий розвиток дитини тісно взаємопов'язаний з когнітивним розвитком [37].

А. Богуш мовленнєву компетенцію трактувала як інтегративне явище, що складається з низки соціальних здібностей, знань, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування [7, с.175]. Науковець у мовленнєвій компетенції виокремлювала граматичну, фонетичну, лексичну, діалогологічну та комунікативну компетенції [7, с. 165]. Для педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку вихователькам закладів дошкільної освіти важливо розуміти сутність фонематичної компетенції. Окреслене поняття А. Богуш трактувала як «правильне вимовляння дітьми всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє

диференціювати фонему; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) [7, с.166]. Фонетична компетенція формується у процесі виховання звукової культури мовлення.

Таким чином, знання педагогами сутності понять «компетентність», «компетенція», «мовна компетентність», «мовленнєва компетенція», розуміння ними структури окреслених понять сприятиме вибору ефективних технологій розвитку мовлення дітей дошкільного віку, дозволить здійснювати педагогічне коригування звукової культури дітей старшого дошкільного на засадах компетентнісного підходу. Подальші розвідки питання компетентнісного підходу до педагогічного коригування звукової культури мовлення полягатимуть у розробці методики окресленої діяльності в закладах дошкільної освіти та експериментальної перевірки її ефективності.

З метою вивчення готовності здобувачів вищої педагогічної освіти першого бакалаврського рівня до реалізації діяльнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення нами було проведено анкетування. В ньому взяли участь 154 здобувачі вищої освіти третього та четвертого курсів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука спеціальності 012 Дошкільна освіта заочної форми навчання. Вони працюють за фахом у закладах дошкільної освіти Волинської, Закарпатської, Рівненської, Тернопільської, Хмельницької областей. Стаж практичної діяльності учасників дослідження від 1 до 15 років. Пропонувалося відповісти на такі запитання анкети:

1. Назвіть структурні компоненти діяльності?
2. Як Ви розумієте положення: «діяльнісний підхід до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку»?
3. Хто із фахівців закладу дошкільної освіти, в якому Ви працюєте, бере участь у педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку?

4. Яким чином використовують діяльнісний підхід у коригуванні звукової культури мовлення?
5. Які умови, на Ваш погляд, сприятимуть ефективній реалізації діяльнісного підходу в практиці закладу дошкільної освіти?
6. Яких знань та умінь Вам необхідно набути з метою творчого використання діяльнісного підходу до коригування звукової культури мовлення? Узагальнення та аналіз відповідей здобувачів вищої педагогічної освіти на запитання анкети засвідчив наступне.

На перше питання «Які структурні компоненти Ви можете виділити в діяльності?» відповіли всі учасники дослідження. Зауважимо, що діяльність це свідомо активність, що реалізується в системі дій, що спрямовані на досягнення мети. Вона є джерелом активності людини та визначає до чого прагне особистість. Внутрішньою рушійною силою, що спонукає до діяльності є мотив, який нерозривно пов'язаний з потребами. Щоб діяльність була успішною необхідно виконати певну сукупність цілеспрямованих усвідомлених дій.

Переважає більшість вихователів закладів дошкільної освіти виділили в діяльності: дію (57,7%), мотив (33,7%), потреби (27,3%), засоби діяльності (23,4%), мету діяльності (16,2%). Лише 9,1 % досліджуваних назвали в структурі діяльності її предмет. Аналіз відповідей засвідчив, що не завжди здобувачі вищої педагогічної освіти усвідомлюють тісний зв'язок між компонентами діяльності, оскільки, дію в діяльності виділили 57,7% учасників анкетування, а її мету тільки – 16,2%. Зокрема, Алла К. у відповіді зазначає: «Найважливішим компонентом діяльності є потреби, які визначають необхідні для їх задоволення засоби». Ольга М. стверджувала: «Найважливіше, щоб людина мала чітко визначену мету в діяльності. Відповідно до мети, вона буде вибирати засоби для її досягнення». 4,5% учасників анкетування не пояснили поняття «засоби діяльності» та не вказали, що вони дозволяють досягнути мети. Лише 9,7% здобувачів вищої педагогічної освіти правильно виділили всі структурні компоненти діяльності. На друге запитання: «Як Ви розумієте «діяльнісний підхід до коригування звукової культури мовлення?» учасники

анкетування акцентували увагу на тому, що дитина дошкільного віку тільки тоді оволодіє звуковою культурою мовлення, коли воно стане основним засобом спілкування. Тобто мовлення буде ключовим показником успішної діяльності дитини і не тільки ігрової.

Переважна більшість студентів не володіли знаннями методики використання діяльнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення. Зокрема, варто зазначити, що 48,7 % здобувачів вищої освіти стверджували, що окресленими питаннями має займатися логопед. Таке твердження викликає здивування, оскільки, виникає запитання: «У чому ж тоді зміст співпраці вихователя вікової групи закладу дошкільної освіти, логопеда і практичного психолога в удосконаленні мовлення дітей?» Разом з тим, необхідно наголосити на тому, що приблизно 35,1% студентів вважають: дітей потрібно вчити правильно вимовляти звуки, тобто маєтсья на увазі учбова діяльність. Лише після уточнюючих запитань, здобувачі вищої освіти приходили до розуміння того, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова діяльність. Саме в ній дитина має засвоювати звукову культуру мовлення і під керівництвом дорослих удосконалювати вимову звуків. 2,6% студентів зазначило, що потрібно залучати мовленнєво пасивних дітей до активної мовленнєвої практики. Анастасія Ч.: «У діяльності дитина швидше засвоює уміння та навички». Катерина В.: «Методи, прийоми, які використовуються в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей мають реалізовуватися в діяльності, зокрема, ігровій». Найчастіше серед методів і засобів реалізації діяльнісного підходу в окресленому процесі називалися бесіди з дітьми, організація вистав різних видів театру у групі, участь дітей у святах та розвагах. Спостереження та аналіз проведення свят у закладах дошкільної освіти дозволяють стверджувати, що педагоги нерідко стимулюють дітей до якомога голоснішого декламування віршів, виконання пісень і т. п. Це є методичною помилкою, оскільки, дитячий голосовий апарат ще не готовий до таких навантажень, а мовленнєве дихання вихованців, що мають проблеми звуковимови, потребує подальшого розвитку.

Аналіз відповідей на питання: «Хто із фахівців закладу дошкільної освіти, в якому Ви працюєте, бере участь у педагогічному коригуванні недоліків звуковимови?» показав, що 74,7% здобувачів вищої педагогічної освіти вважають, що розв'язанням окресленої проблеми займається логопед у співпраці з батьками. Наші спостереження за участю батьків у вдосконаленні мовлення дітей дозволяє зробити висновок, що така співпраця знаходиться на низькому не лише методичному, але й організаційному рівні. 85,1 % батьків переконані, що фахівці закладу дошкільної освіти самостійно розв'яжуть проблеми розвитку мовлення дітей без їхньої участі. Описана ситуація пояснюється тим, що на початку навчального року під час батьківських зборів вихователі не завжди ознайомлюють батьків із орієнтовними програмовими показниками мовленнєвого розвитку дітей на кінець року, не акцентують увагу на проблемах, які можуть виникати в дитини із недоліками звуковимови під час спілкування з однолітками та іншими людьми. Не завжди озвучуються такі завдання і під час індивідуальних консультацій.

Відповідно лише деякі батьки усвідомлюють свою відповідальність за рівень розвитку мовлення дітей. Спеціалізовані заклади дошкільної освіти у своєму штаті мають логопеда, що працює на повну ставку. В інших закладах дошкільної освіти він є фахівцем-сумісником, що один – два рази на тиждень має змогу працювати з дітьми. Відповідно, навіть при значному досвіді професійної діяльності, фахівець не має змоги реалізувати методіку виправлення недоліків мовлення, зокрема звуковимови, в повному обсязі. Статистичний аналіз недоліків мовлення дітей старших груп закладів дошкільної освіти м. Рівне у 2019 – 2020 навчальному році засвідчив те, що в середньому шестеро дітей вікової групи мали недоліки звукової культури мовлення. Важливо зауважити, що переважна кількість недоліків звуковимови може бути виправлена в процесі педагогічного коригування. Батьки, на жаль, і вихователі закладів дошкільної освіти, переконані в тому, що вони не справляться із завданнями окресленої діяльності, а тому не проявляють в її

розв'язанні ініціативи. Саме про таку ситуацію свідчать відповіді близько 59,7% студентів заочної форми навчання.

На 5 запитання анкети: «Які умови, на Ваш погляд, сприятимуть якісній реалізації діяльнісного підходу в практиці діяльності закладу дошкільної освіти?» значний відсоток учасників дослідження (25,3%) не відповіли або написали, що створення таких умов не залежить від педагогів. Зокрема, зазначалося: щоб успішно реалізовувати діяльнісний підхід у педагогічному коригуванні звукової культури мовлення важливо, щоб у старшій групі закладу дошкільної освіти отримувало освіту не більше 20 вихованців. Такі умови дозволили б педагогу більше часу приділяти спілкуванню з дітьми, особливо мовленнєво пасивними, сприяли б творчому підходу до використання не тільки діяльнісного, а й особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

До умов успішної реалізації діяльнісного підходу здобувачі вищої освіти віднесли наявність координації у діяльності логопеда, вихователя, психолога та батьків у вирішенні окресленої проблеми. Саме якість такої взаємодії визначатиме зміст індивідуальної роботи з дитиною, що має недоліки звукової культури мовлення. Учасники анкетування підкреслювали те, що психолог повинен більше уваги приділяти вивченню індивідуальних особливостей дітей, що мають недоліки культури мовлення. В освіті дитини дошкільного віку важливо враховувати, яким чином недоліки мовлення впливають на формування її характеру, активність у пізнавальній діяльності, відносини з однолітками та дорослими, формування негативних комплексів у поведінці. Відповіді на поставлені запитання можливо лише після глибокого вивчення питання про усвідомлення дитиною недоліків власного мовлення.

До умов, що сприяли б якісній реалізації діяльнісного підходу 7,8% здобувачів вищої педагогічної освіти віднесли знання етапів коригування недоліків звуковимови. Як засвідчують відповіді учасників анкетування та наші спостереження, вихователі закладів дошкільної освіти намагаються закріплювати правильну вимову звуків раніше, ніж підготують мовленнєвий

апарат дітей до правильної артикуляції звуків. Окреслена організація діяльності не є ефективною, а тому важно досягти бажаного результату.

На запитання анкети: «Яких знань та умінь Вам необхідно набути з метою творчої діяльнісного підходу до коригування звукової культури мовлення?» 84,4 % учасників анкетування зазначили, що не вистачає знань та практичних навичок з індивідуального підходу до дітей з недоліками звуковимови та звукової культури мовлення в цілому. Важко підібрати методи і прийоми залучення батьків до окресленої діяльності та організації психолого-педагогічного супроводу педагогічного коригування звукової культури мовлення.

З метою дослідження стану реалізації особистісно зорієнтованого підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку нами було проаналізовано педагогічну діяльність 124 вихователів закладів дошкільної освіти м. Рівне, Рівненської, Волинської, Хмельницької областей. Аналіз їх роботи показав, що 68% педагогів дотримуються окресленого принципу в освітньому процесу з дітьми. Що стосується педагогічного коригування недоліків мовлення, то нами була виявлена наступна тенденція. 98% вихователів закладів дошкільної освіти стверджували, що на першому етапі коригування звукової культури мовлення дітей (виправлення недоліків звуковимови) з дошкільниками має працювати логопед. Лише тоді, коли дитина старшого дошкільного віку правильно вимовляє всі звуки, вихователька приймає естафету з коригування інших компонентів звукової культури мовлення. Типовою помилкою реалізації особистісно зорієнтованого підходу є недостатня увага до особливостей мовлення вихованців, особливо під час організації колективних заходів: святкових ранків, розваг і т. п. Якщо діти старшого дошкільного віку з недоліками звуковимови декламують вірші, розповідають казки, то, як правило, вони усвідомлюють недосконалість власного мовлення, особливо недоліки звуковимови і переживають негативні

емоції та дискомфорт. Відповідно до принципу особистісно зорієнтованого підходу, дорослим необхідно таким чином продумати участь дитини у колективній розвазі, святі, щоб вона отримувала лише задоволення і вдосконалювала ті навички, які вже достатньо сформовані. Педагогічне коригування недоліків звуковимови дитини вихователька має проводити в індивідуальній роботі. Якщо у вихованця складні вади, то зрозуміло, потрібна допомога логопеда.. Лише правильно вимовляючи звуки, дитина старшого дошкільного віку буде відчувати радість від успішно реалізованої презентації літературного твору (як найчастіше буває невеликого за обсягом).

Вимагає сучасного переосмислення організація взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з логопедом та батьками дітей. У переважній більшості закладів дошкільної освіти логопед працює на 0,25 ставки, а отже, він фізично не в змозі без підтримки вихователів та батьків виправити недоліки звукової культури мовлення (зокрема, звуковимови) дітей у період дошкільного дитинства. Залишається велика вірогідність того, що дитина переступить поріг першого класу з недоліками мовлення. На етапі автоматизації (закріплення) правильної вимови звука вихователі дошкільників та батьки могли б ефективно взаємодіяти з дитиною, враховуючи її індивідуальні психофізіологічні можливості. Зокрема, А. Сиротюк радить більше уваги звертати на статеві особливості процесу сприймання у дітей та враховувати, що у хлопчиків до 8 років гострота слуху вища, ніж у дівчаток, але останні більш чутливі до шуму, легше піддаються навіюванню, ніж хлопчики. Дівчатка здатні триваліший час витримувати емоційну напругу, а хлопчикам доречно пояснювати все коротко і чітко, оскільки емоційна активність у них спостерігається на перших хвилинах розмови. Дівчатка мовленнєві завдання виконують швидше і якісніше, ніж хлопчики [43]. Наші спостереження показали, що вихователі закладів дошкільної освіти недостатньо обізнані з такими психофізіологічними

рекомендаціями вчених, а тому не завжди їх дотримуються.

Таким чином, питання творчого використання особистісно зорієнтованого підходу до коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку потребує комплексного дослідження. Перспективи подальших розвідок полягають у систематизації та поглибленому вивченні теоретичних засад особистісно зорієнтованого підходу в психолого-педагогічній науці та розробці методичних порад для вихователів закладів дошкільної освіти з систематичного використання окресленого підходу у педагогічному коригуванні звукової культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень компетентнісного підходу в освіті мотивував нас охарактеризувати рівень розуміння вихователями закладів дошкільної освіти сутності окресленого підходу в коригуванні недоліків звукової культури мовлення. З цією метою ми провели анкетування серед здобувачів вищої педагогічної освіти третього курсу педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, що працюють вихователями у закладах дошкільної освіти Рівненської, Закарпатської, Волинської, Тернопільської, Хмельницької областей. В анкетуванні взяло участь 128 фахівців із стажем педагогічної діяльності 3 – 25 років. Серед запитань анкети, які становили науковий інтерес, були, зокрема, такі:

1. Поясніть, як Ви розумієте поняття «компетентнісний підхід» до розвитку мовлення дітей дошкільного віку?

2. Які педагогічні умови, на Ваш погляд, сприяють формуванню у вихователів закладів дошкільної освіти компетентності з коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку?

3. Яким чином недоліки звукової культури мовлення дитини впливають на формування її мовленнєвої компетенції?

4. Які компетенції вихователя закладу дошкільної освіти є ключовими у

коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку?

5. Яких знань, умінь і навичок Вам недостатньо, щоб вважати себе компетентним фахівцем у коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку?

Аналіз відповідей на перше запитання анкети, засвідчив, що вихователі закладів дошкільної освіти найчастіше (у 75 %) пояснюють компетентність педагога «як володіння знаннями, що дозволяють розвивати мовлення дітей», «компетентний вихователь – це знаючий спеціаліст», «компетентність передбачає вміння розв'язувати складні проблемні ситуації в спілкуванні з дитиною». Потрібно зазначити, що лише п'ятнадцять досліджуваних зазначили, що компетентність передбачає не лише наявність знань, але й умінь та навичок з певного виду діяльності. Відповідаючи на друге запитання анкети, здобувачі вищої педагогічної освіти заочної форми навчання стверджували, що позитивний вплив на формування професійної компетентності має: високий або адекватний рівень заробітної плати, хороший мікроклімат у колективі закладу дошкільної освіти, педагогічний стаж, рівень педагогічної майстерності вихователя і т. п. Лише у десяти анкетах зазначалося, що одним із найважливіших компонентів компетентності педагога є мотиваційний компонент. Наявність у вихователя закладу дошкільної освіти мотивації до творчої діяльності є ключовим стимулом до компетентності. 108 вихователів (84,4%) не відповіли або відповіли неправильно на четверте питання анкети: «Які компетенції вихователя є ключовими у коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку?» Виявлений факт засвідчує недостатню обізнаність вихователів закладів дошкільної освіти з методикою коригування недоліків звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Педагоги у своїх відповідях акцентували увагу на тому, що активна мовленнєва практика (діяльність) дитини сприятиме тому, що з часом вона позбудеться недоліків мовлення, зокрема, звуковимови. Аналіз відповідей на заключне питання анкети дозволив прийти до висновку, що вихователі закладів

дошкільної освіти не завжди можуть визначити шляхи формування особистої компетентності в коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Серед причин, які заважають досягти компетентності, називають слабку взаємодію з логопедом закладу дошкільної освіти, переповненість вікових груп, недостатню кількість дидактичного матеріалу для окресленої діяльності, певні проблеми у спілкуванні з батьками вихованців (перебування одного із них за кордоном впродовж тривалого часу).

Теоретичний аналіз проблеми діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до педагогічного коригування звукової культури мовлення та констатувальне дослідження готовності здобувачів вищої педагогічної освіти заочної форми навчання використовувати окреслені підходи у практиці освіти дітей дошкільного віку дозволили зробити висновок про доцільність розробки спецкурсу «Теоретико-методичні засади коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку». Метою викладання курсу є ознайомлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з теоретичними засадами педагогічного коригування звукової культури мовлення (використання діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів), принципами коригування звукової культури мовлення, засвоєння етапів коригування недоліків звуковимови дітей старшого дошкільного віку, ознайомлення здобувачів вищої освіти з методами, прийомами, засобами окресленої діяльності. Спецкурс може вивчатися здобувачами вищої педагогічної освіти другого або третього курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Він розрахований на 90 год, 3 кредити, 2 модулі. Підсумковий контроль здійснюється у формі заліку.

Робочою програмою спецкурсу передбачається раціональне розподілення годин на засвоєння теоретичного матеріалу з проблеми та практичне оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти уміннями та навичками педагогічного коригування недоліків звуковимови та звукової культури мовлення. Доречно наголосити на тому, що при складанні робочої програми дисципліни важливо таким чином спроектувати розподіл годин, щоб

перші два лабораторні заняття проводилися у закладі дошкільної освіти раніше, ніж практичні заняття. Такий підхід до планування дозволить майбутнім вихователям ознайомитися з специфікою звуковимови і звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Зміст лекційних занять має бути спрямований на розкриття наступних тем: «Лінгводидактичний аспект виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку», «Орфоепічна правильність української мови як лінгводидактична проблема», «Сутність феномена «звукова культура мовлення», «Механізми процесу звуковимови», «Становлення і розвиток звуковимови у дітей раннього віку», «Особливості та закономірності розвитку мовлення дітей дошкільного віку», «Загальна характеристика видів дислалій у дітей старшого дошкільного віку», «Корекція порушень звуковимови у логопедичній науці», «Педагогічне коригування як засіб виховання культури мовлення», «Діяльнісний підхід до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку», «Особистісно зорієнтований підхід до коригування звукової культури мовлення», «Компетентнісний підхід до коригування звукової культури мовлення дітей», «Методика педагогічного коригування найпростіших недоліків звуковимови», «Гра як основний засіб педагогічного коригування звуковимови у дітей старшого дошкільного віку», «Індивідуальний підхід до дітей у процесі коригування звукової культури мовлення», «Психолого-педагогічний супровід педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку».

Метою проведення практичних і лабораторних занять передбачається засвоєння здобувачами вищої освіти практичних умінь та навичок педагогічної діагностики недоліків мовлення у дітей старшого дошкільного віку, визначення тих із них, корекцією яких має займатися логопед та тих, що можуть бути усунені завдяки педагогічному коригуванню; оволодіння методами, прийомами та засобами педагогічного коригування звукової культури мовлення, аналіз різних видів ігор з метою їх творчої реалізації в окресленому процесі. Як засвідчує практика проведення зі здобувачами вищої педагогічної освіти

лабораторних занять з «Основ дефектології та логопедії» у закладах дошкільної освіти, 39,6% із них відчувають значний рівень невпевненості у своїх діях з педагогічного коригування недоліків звуковимови, що не дозволяє успішно спілкуватися з дітьми. Саме тому одним із завдань лабораторних занять спецкурсу буде навчити студентів спілкуватися з дітьми з урахуванням їхнього темпераменту, прагнення до взаємодії, бажання гратися за передбаченим дорослим алгоритмом. Спілкування здобувачів вищої освіти з дітьми старшого дошкільного віку дозволяють переконатися в тому, чому так важливо використовувати діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний підхід до педагогічного коригування звуковимови дітей та звукової культури мовлення в цілому.

При підготовці до лабораторних занять, що проводяться в закладах дошкільної освіти, необхідно, щоб студенти навчилися складати конспекти індивідуальних занять для тих дітей, у яких виявили недоліки мовлення. Під час практичних занять зі студентами обговорюється їх зміст та методика покращення. Оскільки кожен майбутній вихователь розробляє конспект для роботи з конкретною дитиною, яка має недоліки звукової культури мовлення, то важливо, щоб вибиралися оптимальні методи і прийоми саме для цієї дитини, з особистими показниками розвитку мовлення.

Важливо зазначити, що досить часто здобувачі вищої педагогічної освіти намагалися використати матеріали, які підшукали в системі інтернет та підходили до виконання завдань схематично. Лише використання підготовлених конспектів у роботі з дитиною під час чергового лабораторного заняття, дозволяли студентам переконатися у ефективності запропонованої методики. Це стимулювало здобувачів вищої освіти в подальшому проявляти більше креативу, щоб було цікаво проводити заняття, його результати були ефективними і дитина з нетерпінням чекала захоплюючої співпраці.

Таким чином, для успішної діяльності з коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку майбутні вихователі мають добре володіти знаннями щодо закономірностей та особливостей розвитку мовлення дітей

дошкільного віку, знати теоретико-методичні засади педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей, усвідомлювати структуру діяльності та особливості мовленнєвої діяльності, володіти практичними навичками реалізації діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до коригування недоліків звукової культури мовлення і особливо правильної звуковимови. Вихователька закладу дошкільної освіти має продумати процес педагогічного коригування недоліків звукової культури мовлення дитини так, щоб задовільнити її потребу в діяльності (провідною діяльністю в окресленому віці є гра) та мотивувати до активного мовленнєвого спілкування.

Подальші розвідки у розв'язанні окресленої проблеми мають спрямовуватися на розроблення методичних рекомендацій для вихователів закладів дошкільної освіти із коригування недоліків звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку та експериментальну перевірку її ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. О. Про психологічний зміст особистісної свободи. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 18–26.
2. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход. Москва, 2002. 51 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ, 2003. 280 с.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. №2 (63). 2009. С. 26–31.
5. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання: [монографія]. Київ, 2006. 304 с.
6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 47–53

7. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. Алла Михайлівна Богуш – учений-педагог, академік НАПН України: бібліогр. покажч. НАПН України. Одеса, 2014. 320 с.

8. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса, 2003. 335 с.

9. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8.

10. Борова В. Є. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Вип. 37(4). Київ, 2018. С.158 – 167.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва, 1999. 536 с.

12. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. *Собрание сочинений* : [в 6-ти т.] Т. 2: Москва, 1982. 504 с.

13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва, 1982. 504 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

15. Головань Микола. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С. 23–31.

16. Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка *Введение во всеобщее языкознание*. Санкт-Петербург, 1859. С. 41–42.

17. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва, 1985. 456 с.

18. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва, 1989. 276 с.

19. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С. 18–21.

20. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.

21. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.
22. Костюк Г. С. *Избранные психологические труды*. Москва, 1988. 304 с.
23. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. Москва, 1980. С. 259.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. Москва, 1969. 214 с.
25. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. Москва, 1974. 387 с.
26. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва, 1975. 304 с.
27. Леонтьев А. Н. *Изб. психол. произведения*: в 2-х т. Т. 1. Москва, 1983. 393 с.
28. Леонтьев А. Н. *Изб. психол. Произведения*: в 2-х т. Т. 2. Москва, 1983. С. 251.
29. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. №2 (63). 2009. С.13–25.
30. Новый тлумачний словник української мови: в 4-х т. Київ, 2001. Т. 2. 912 с.
31. Новый тлумачний словник української мови: у 4-х т. Київ, 1999. Т. 3. 927 с.
32. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. Москва, 1989. 276 с.
33. Педагогика. *Большая современная энциклопедия*. Минск, 2005. 345 с.
34. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці МФ НаУКМА*. Миколаїв, 2000. Т. VII. С. 26–28.
35. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1969. С. 190–218.
36. Професійна освіта. *Словник*. Київ, 2000. 380 с.
37. Речь ребенка: Ранние этапы. Санкт-Петербург, 2000. 342 с.
38. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків, 2005. Вип. 8 (32). 96 с.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Москва, 1989. Т.1. 328 с.

40. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 433 с.
41. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа. *Початкова школа*. 2000. №. 1. с. 3–4.
42. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург, 2000. 208 с.
43. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. Москва, 2000. 128 с.
44. Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : Дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования). Москва, 2003. 504 с.
45. Соссюар Ф. Курс загальної лінгвістики. Київ, 1998. 324 с.
46. Таленков Р. Педагогический словарь. Москва, 1982. С. 75.
47. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М., 1996. 512 с.
48. Хомский Н. Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике*. Москва, 1962. Вып.1. С. 93–96 с.
49. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент лично ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
50. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва, 1996. 93 с.
51. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2005. 640 с.
52. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Автореф. дис. д-ра філолог. наук : спец. 10.02.02; 10.02.01. Київ, 1994. 48 с.
53. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва. 2008. 432 с.
54. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск, 2010. 704 с.

МИСЬКО І. П.

ОСОБЛИВОСТІ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сьогодні здійснюється низка реформ системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Необхідність реформування системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи України актуалізується завданнями реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти на засадах компетентнісного підходу [7, с. 5].

Відповідно до нових освітніх стандартів важливою є професійна підготовка майбутніх учителів, формування їхньої готовності до реалізації завдань креативного, творчого розвитку сучасного учня в умовах освітнього середовища Нової української школи. Основним показником високого професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи має бути вміння працювати в сучасному освітньому середовищі.

Поняття «освітнє середовище» займає одне з найважливіших місць у теорії та методиці професійної освіти, воно є складним, суб'єктивним та багатозначним. Чимало педагогічних досліджень останніх років присвячено трактуванню терміну «освітнє середовище», яке широко вживається не тільки теоретиками, а й педагогами-практиками та використовується в нормативних документах вищої освіти.

Освітнє середовище, зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають як: частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, Т. Менг, В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков), сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, В. Козирев, Ю. Кулюткін, В. Панов, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін), розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедева,

В. Рубцов, А. Хуторський).

Під терміном «освітнє середовище» дослідник В. Ясвін має на увазі систему впливів і умов формування особистості згідно заданого взірця, а також можливостей для її розвитку, які знаходяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [1, с. 14].

Освітнє середовище як педагогічний феномен, за В. Пановим, є: фактором навчання і розвитку того, хто навчається; умовами навчання і розвитку; засобами для навчання і розвитку того, хто навчається; предметом проектування і моделювання; об'єктом психолого-педагогічної експертизи [17, с. 178].

І. Слободчиков стверджував, що сучасне освітнє середовище має бути організоване за принципом варіативності, єдності та багатоманітності, де зв'язки і відносини мають кооперуючий характер.

На думку О. Писарчук: «освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що міститься в просторово-предметному, оціально-комунікаційному, психолого-дидактичному і пізнавально-мотиваційному компонентах» [16, с. 7].

На основі ідей О. Писарчук, можна стверджувати, що освітнє середовище може впливати на формування та удосконалення особистісних якостей, а також сприяти професійному становленню майбутніх педагогів. Середовище повинно бути розвивальним та створювати умови для формування кожної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей; сприяти особистісному і професійному становленню майбутніх педагогів; виховувати відповідальне ставлення до навчальної діяльності; створювати можливості для різного роду досліджень та експериментів, застосовуючи при цьому конкретні методи та засоби педагогічної взаємодії.

Освітнє середовище складається із ряду компонентів, які сприяють успішній організації навчання в умовах Нової української школи, а саме: просторово-предметного, психолого-дидактичного, соціально-комунікаційного та пізнавально-мотиваційного компонентів. Важливим в освітньому середовищі

є просторово-предметний компонент. Цей компонент охоплюють обладнання, матеріали та умови освітнього процесу, які сприяють розвитку особистості.

Важливим в освітньому середовищі є просторово-предметний компонент. Цей компонент охоплюють обладнання, матеріали та умови освітнього процесу, які сприяють розвитку особистості.

Психолого-дидактичний компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, він здійснюється шляхом організації навчання, відповідно до методів навчання для розвитку певних знань, умінь та навичок учнів.

Соціально-комунікаційний компонент визначають типом, нормами взаємодії та стосунками між педагогами та учнями, педагогами та батьками, учнями та батьками.

Пізнавально-мотиваційний компонент сприяє формуванню позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатності ставити ціль та досягати мети, розвитку інтелекту та емоційно-вольової сфери, що здійснює розвиток ідей, думок та інтересів у практичній діяльності.

Якість освітнього середовища можна визначити як якість просторово-предметного, психолого-дидактичного, соціально-комунікаційного та пізнавально-мотиваційного компонентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності. На рис. 1. схематично зображено ієрархічну структуру зв'язків між компонентами освітнього середовища.



Рис. 1. Структура зв'язків між компонентами освітнього середовища

У педагогічній літературі близькими до освітнього середовища, є поняття «освітній простір». Ці поняття в роботах науковців трактуються по-різному.

Поняття «середовище» та «простір» співвідносяться як частини одного цілого. Середовище, як і осередок може міститися у просторі, оскільки «простір» є багатовимірним, а «середовище» – лише один із його вимірів. На думку А. Цимбалару, «як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії» [25].

Освітній простір забезпечує формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини» [18, с. 241].

Проблематика освітнього простору активно розробляється зарубіжними й українськими науковцями, такими як: Є. Бачинська, Е. Зеєр, В. Лебедева, О. Леонова, І. Мешкова, В. Панов, С. Подмазін, В. Рубцов, О. Скідін, І. Улановська, О. Хмельницька, І. Шендрик, Г. Шедровицький.

На думку Е. Зеєра та І. Мешкової, «співвідношення понять середовища і простору аналогічне співвідношенню частини і цілого. Середовище може бути включене в простір, оскільки простір є багатовимірним, а середовище лише один з його вимірів. Простір включає в себе одночасно минуле, сьогодення і майбутнє, а середовище містить події щоразу в цей час. Евристичність поняття «простір» полягає в тому, що воно дозволяє об'єднати різноякісні соціально-психологічні явища, які не мають загальної логічної підстави. Впорядкування здійснюється для вирішення певної проблеми на основі смислової взаємодії конструктів, що детермінують розвиток один одного» [9, с. 206].

На нашу думку, освітній простір – це багаторівневий компонент у межах якого реалізується взаємодія людини з оточуючим світом (освітнім середовищем), на основі чого створюються можливості для розвитку особистості.

Освітнє середовище у педагогічних дослідженнях трактується як єдність дій школи, сім'ї та позашкільних установ, як сукупність вимог відповідно до педагогічних та санітарно-гігієнічних принципів організації освітнього процесу. В основі освітнього процесу в початковій школі є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, здатності до творчості та допитливості, а також компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних особливостей. Втілення цих відомих положень повинно здійснюватися в спеціально сформованих умовах освітнього середовища Нової української школи.

На думку Б. Чижевського, «умови – необхідні і достатні обов'язкові обставини, що визначають існування та розвиток відповідного освітнього простору. Умови – ті складові частини або характеристики середовища, в якому розвивається учень. Система всіх умов життєдіяльності створює середовище перебування людини» [26, с. 82].

Аналіз вище наведених джерел спонукає на основі Концепції Нової української школи визначити провідні умови сформованості освітнього середовища Нової української школи, а саме:

- використання нових навчальних технологій, розвивальних методик, досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, думки, практики;
- ідеологія збереження цінностей дитинства, створення навчально-предметного середовища;
- створення особливого освітнього простору та організація навчання в центрах;
- компетентнісний підхід до навчання;
- дотримання ідеології дитиноцентризму;
- забезпечення міжпредметної інтеграції;
- формування критичного мислення;
- планування тематичного навчання.

Першою умовою сформованості освітнього середовища Нової української школи є використання нових навчальних технологій і розвивальних методик,

запропонованих та розроблених вітчизняними вченими-теоретиками й учителями-практиками, досвіду зарубіжної педагогічної науки, думки, практики. Особливий інтерес щодо змін у структурі української освіти становить педагогічна доктрина визначного американського філософа, публіциста, інтелектуала й педагога Д. Дьюї. Його концепції та ідеї, розвинуті та продовжені такими його однодумцями та послідовниками, як Е. Паркхерст, В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, помітно вплинули на всю західну, в тому числі й західноєвропейську систему навчання і виховання. Вивчення й утілення постулатів Д. Дьюї у діяльності початкової школи в Україні дадуть змогу значно ефективніше розвивати індивідуальний потенціал дітей, здобувачів освіти й адаптувати особистість до самоствердження в соціумі.

Другою умовою є ідеологія збереження цінностей дитинства та створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечуватиме психологічний комфорт і сприятиме вияву творчості дітей. У шкільному житті підвищується рівень ігрової, проектної та дослідницької діяльності, відповідно до цього мають урізноманітнюватися варіанти та устаткування освітнього середовища. На заміну класичним класним кімнатам доцільно використовувати нові робочі місця, які можна з легкістю використовувати для організації групової роботи. Для того щоб створити комфортне робоче місце, яке налаштуватиме учнів на роботу протягом тривалого часу, слід подбати про предмети та меблі, які б створювали комфорт, наприклад: подушки для сидіння на підлозі, невеликі столики зі стільцями, килимки для лежання, кілька окремих стільців та столиків, щоб була можливість усамітнитись та зосередитись.

Під час планування та оформлення освітнього середовища варто спрямовувати увагу на розвиток дитини та її мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності. Тому важливо створити в освітньому середовищі систему семи навчальних зон, а саме: відкриттів, новин, матеріалів, комунікації, тематична, зона вчителя та тиші.

Зона відкриттів – це зона для розташування тих речей, які розвивають уяву дитини. В ній може міститися такі матеріали як: диктофон, фотоапарат,

магнітофон, настільні ігри, пазли, улюблені книги та журнали. Важливо правильно застосовувати ці матеріали, можна їх використати під час виконання учнями проєктів, таким чином підсилиться креативність дітей та створиться атмосфера дослідництва.

Зона новин – це зона, яка сприятиме управлінню запланованими завданнями та проєктам, виділенню щоденних завдань, роботу класу протягом дня, та домашні завдання. Даний простір є важливим для того, щоб учні мали можливість ділитися особистими та навчальними новинами. В цій зоні може міститися: класний куточок, інформація про дні народження та свята, куточок чергових, розклад уроків, план заходів, дошка оголошень.

Зона матеріалів – це зона для створення та підготовки до активної робочої атмосфери. Тут можна розкласти матеріали: олівці, ручки, маркери, ножиці, клей, папір, картон, тканину, роздатковий матеріал, карти, таблиці, підручники, посібники, довідники, блокноти та журнали. Важливо, щоб всі матеріали цієї зони були доступними для кожного учня, щоб він з легкістю міг дістати та скористатися необхідним матеріалом.

Комунікативна зона – це зона обговорень того, що було вивчено, що пізнавального почуто, а також запитань та відповідей. Такого роду обговорення дають можливість для вчителя оцінити прогресивні зміни дитини та отримати необхідну інформацію. Спочатку важливо, щоб вчитель вів та контролював обговорення учнів, але до певного періоду, доки учні зможуть самостійно організувати дискусії. Розташування цієї зони може бути простим: розставлені кругом парти, сидіння на килимку, сидіння на улюбленій подушечці, або ж окремий куточок.

Тематична зона – це зона де знаходяться технічні інструменти, тематичні книги, журнали, газети, ігри, таблиці, стенди, які стосуються предмета, який вивчається. Тут можна розмістити ключові ідеї, стратегії, картки та різноманітні допоміжні матеріали. Ця зона буде цікавою для дітей, якщо там часто змінюватиметься інформація та буде візуально привабливою.

Зона вчителя – це особистий професійний простір вчителя, де плануються,

оцінюються та аналізуються певні дані. Даний простір вчитель може використовувати для розмов тет-а-тет із учнями. Тут можуть знаходитися різноманітні сертифікати, подяки та нагороди професійного розвитку вчителя, а також невеликі подарунки від учнів. Важливим є те, що розташування зони повинно бути таким, щоб вчитель міг бачити все, що відбувається та слідкувати за кожним куточком.

Зона тиші – це важлива зона для тих дітей, яким буває складно сконцентруватися на виконанні того чи іншого завдання. Оскільки багатьом учням складно працювати на самоті в просторі класної кімнати з великою кількістю дітей, тоді і виникає потреба в «зоні тиші», де учень може самостійно виконувати завдання, читати, писати та рахувати. Якщо є можливість, дати дітям навушники, щоб допомогти ізолювати шум у класі.

Освітнє середовище у початкових класах повинно організовуватися так, щоб діти почували себе захищеними та активно здійснювався освітній процес молодших школярів. Простір класної кімнати може наповнюватися дитячими роботами, навчальними матеріалами, якими можуть користуватися учні. Це перетворює клас на місце для розвитку учнівської творчості, креативності та різноманітних досліджень. У такому освітньому середовищі забезпечуються потреби учнів у навчанні, здійснюється зміна видів діяльності, надається можливість у здійсненні вибору та прийнятті самостійних рішень. Такі можливості полягають у виборі учнями навчальних матеріалів, робочого місця за столом, підходів у розв'язанні тих чи інших проблем.

Третьою умовою є створення особливого освітнього простору та організація навчання в центрах. Ефективного освітнього процесу можна досягти шляхом правильної організації простору класної кімнати. Організувати її можна у вигляді навчальних осередків, які будуть задовольняти не тільки освітні потреби, а й інтереси та вподобання дітей.

Важливі навчальні осередки для 1 класу:

- осередок читання і письма;
- осередок природознавства;

- математичний осередок;
- мистецький осередок [13, с. 51].

Організація навчальних осередків може здійснюватися шляхом дослідницької діяльності дітей, формування в них самостійності, організації роботи в парах, в малих групах та індивідуально. У навчальних осередках можуть здійснюватися різні види діяльності, тому важливо, щоб вони містили в собі різноманітні навчальні матеріали.

Навчальні осередки можуть містити такі необхідні матеріали:

- осередок читання і письма: книги; карти, глобус; плакати; вірші, написані на великих аркушах паперу; письмове приладдя (олівці, маркери, фломастери); папір; клей або скоч; діркопробивач, мотузки; комп'ютер і навушники – для забезпечення можливості слухати і переглядати історії усім разом або окремим дітям.

- осередок природознавства: камінці, мушлі; магніти; збільшувальне скло; терези; довідкова література і журнали з природознавства; кімнатні рослини.

- осередок математики: матеріали для лічби (пластикові іграшки, кубики різних розмірів, фабричні або саморобні предмети для лічби); пазли; доміно; лінійки, терези; ігри.

- мистецький осередок: фарби й пензлі, глина, старі журнали, папір, приладдя для письма й малювання, мольберт [13, с. 51].

При плануванні освітнього середовища вчитель повинен показати учням способи використання тих чи інших предметів та матеріалів, які знаходяться в класній кімнаті. А учні в свою чергу мають можливість брати участь у тому, як оформити класну кімнату та де розташувати навчальні матеріали.

Важливим в організації освітнього простору є процес встановлення спільних правил класу, оскільки в традиційному класі правила розробляв і пояснював педагог, то в сучасному класі правила розробляють самі діти разом із вчителем. Залучення дітей до даного процесу відбувається шляхом проведення ранкових зустрічей де відбувається дискусія про встановлення правил. Правила не забороняють певні дії, а лише регулюють та коригують

певну поведінку учнів.

На основі правил здійснюється і робота в центрах. Важливими навчальними центрами для першого класу є такі: центр читання і письма, центр природознавства, математичний і мистецький центри [14, с. 60]. Робота в центрах полягає в поділі класу на мікрогрупи, кожна мікрогрупа протягом уроку працює в одному із центрів протягом певного часу, далі групи міняються місцями, таким чином відбувається зміна виду діяльності. Під час роботи в центрах кожна із груп самостійно виконує завдання, здійснюється робота в парах, виконуються самостійні та індивідуальні завдання та навчальні проекти, водночас вчитель не втручається без потреби у роботу учнів, а лише контролює процес виконання завдань. У ході такої роботи учні стають самостійними, вміють працювати колективно, підвищується рівень до пізнавальної діяльності та продуктивність їхньої праці.

Четвертою умовою є компетентнісний підхід до навчання. Сьогоднішній стан освіти з погляду набуття учнями компетентностей показує, що діти у більшості випадків маючи достатній рівень знань, уміння розв'язувати проблеми в межах шкільної програми, не вміють вирішувати завдання, які виходять за межі навчального процесу. У них не сформовані на достатньому рівні інтегровані вміння та навички для розв'язання проблем, які виникають у реальному житті.

Компетентність – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, умінь та навичок, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [2, с. 9].

Сучасне розуміння компетентнісного підходу і ключових компетентностей містять такі документи:

- Державний стандарт початкової освіти (2018 р.);
- Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О. Савченко (2018 р.) [24];
- Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Р. Шияна (2018 р.) [24].

В Новій українській школі виділено 11 ключових компетентностей:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки та технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність [13, с. 6].

За допомогою компетентностей учні зможуть розрізняти об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати ті чи інші події та їх наслідки; створювати тексти, вироби, проекти; брати участь у колективних справах та навчальних завданнях; характеризувати різні моделі поведінки та ін. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане; критичне і системне мислення; здатність логічно мислити та обґрунтовувати свою думку усно або письмово; ініціативність та творчість; уміння вирішувати проблеми; уміння конструктивно керувати емоціями; уміння співпрацювати в команді.

Відповідно до змін у Новій українській школі, вчитель повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, умінням управляти освітнім процесом, бути обізнаним з різними аспектами індивідуальної і групової роботи з дітьми. В його практичній роботі має реалізовуватися особистісно орієнтована модель освіти, яка базується на ідеології дитиноцентризму.

Ідея дитиноцентризму є п'ятою умовою сформованості освітнього середовища Нової української школи.

Дитиноцентризм – це максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів [11, с. 18].

Для Нової української школи актуальними є такі ідеї дитиноцентризму:

- немає адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;

- активність учнів у навчальному процесі, орієнтування на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;

- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;

- відмова від спрямування освітнього процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;

- виховання вільної незалежної особистості;

- забезпечення свободи і прав дитини в усіх проявах її діяльності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;

- впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини розуміє виховання гуманістичних і демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству.

Шостою умовою є впровадження інтегрованого навчання, адже воно ґрунтується на комплексному підході. Інтегроване навчання є значним здобутком дидактики, оскільки за умови його успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція є необхідним засобом, за допомогою якого відбувається в учнів цілісне уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

Інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [13, с. 58]. Інтеграція у шкільному навчанні може реалізовуватися як у межах окремого навчального предмета, так і між різними навчальними дисциплінами. Коли вчитель встановлює зв'язки між окремими темами у межах

кожного навчального предмета, він реалізує внутрішньопредметну інтеграцію. Під час послідовної внутрішньопредметної інтеграції вчитель створює умови, в яких учні не тільки вивчають теми, а й розуміють зв'язки між ними. Якщо вчитель установлює зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, він реалізує міжпредметну інтеграцію.

Міжпредметна інтеграція здійснюється такими шляхами:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які інтегрують знання кількох освітніх галузей;
- впровадження навчальних проєктів;
- організація тематичних днів і тижнів;
- проведення інтегрованих та бінарних уроків;
- проведення уроків з міжпредметними зв'язками.
- проведення тематичного навчання [13, с. 60].

Сьомою умовою є формування стійких знань, умінь та навичок учнів, тобто процес розвитку критичного мислення.

Для розвитку критичного мислення молодших школярів необхідно вільно розмірковувати, приймати чіткі рішення, створювати критичні судження, розвивати впевненість в собі, брати активну участь в освітньому процесі, вміти висловлювати і заперечувати судження. Для того, щоб дані характеристики активно розвивалися в учнів доцільно використовувати різноманітні інтерактивні технології та вправи, такі як: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Акваріум», «Карусель», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Асоціативний куш», «Кубування» і т. д. Робота з розвитку критичного мислення на уроках допоможе учням зрозуміти, що критичне мислення важливо застосовувати щодо всіх аспектів нашого життя.

Восьма умова – планування тематичного навчання. Тематичні дні об'єднують певні знання з різних навчальних предметів в одну тему, на основі якої можна створити проблему, яку можуть розв'язувати діти з метою інформаційного сприйняття, розвитку пізнавальних процесів та збагачення словникового запасу.

При плануванні тематичних днів учитель може використовувати інтелект-карту. Інтелект карта – це метод графічного запису певних зв'язків, залежностей, що впливають в ході опрацювання проблеми, яка ставиться у ході проведення тематичного дня. Існує певний алгоритм створення інтелект карти тематичного дня, який складається з трьох етапів:

- 1) контроль уваги над ключовим поняттям;
- 2) початок роботи з центру, визначення ключового поняття на основі якого створюватиметься карта та запис його посередині аркуша;
- 3) запис ключових слів за годинниковою стрілкою тощо.

Для того, щоб процес створення інтелект карти був цікавим для учнів можна запропонувати цікаві варіанти її заповнення, наприклад: навколо ключового слова написати все, що спадає на думку, записати власні ідеї одним словом, записувати різними буквами змінюючи розмір та колір букв, написати друкованими літерами, розфарбувати фон карти і т. д.

Саме тематичне навчання формуватиме у молодших школярів цілісну картину світу, здатність сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, сприятиме поглибленому отриманню знань учнів та застосування їх у практичному житті.

Відповідно до змін у сучасній освіті, висуваються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зараз необхідні такі фахівці, «які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [10, с. 4].

Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної та процвітаючої держави.

Актуальність проблеми підкреслюється попитом на творчих та компетентних педагогів, посиленою потребою особистості в професійному зростанні, необхідністю вироблення концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи, а також наукового обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців у галузі початкової освіти.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах Нової української школи закладено у Державному стандарті початкової освіти (2018), Законах України «Про освіту» (2017), концепції Нова українська школа (2016) та в змісті інших законодавчих та нормативних документів, які визначають діяльність закладів вищої освіти.

В основу концепції Нової української школи покладено вихідні положення щодо створення особливого освітнього середовища; творчу співпрацю між суб'єктами освітнього середовища; розвиток творчого потенціалу, самостійності, самореалізації та творчого мислення; використання інноваційних та інтерактивних технологій; здійснення творчої проєктної діяльності; неперервність та ступеневість освіти; орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя початкової школи.

В Новій українській школі потрібні вчителі-професіонали, які будуть компетентними, творчими, комунікабельними, матимуть систему ціннісних орієнтирів, глибоке педагогічне мислення, високу професійну культуру. Вчитель сучасної школи повинен бути професіоналом та високоосвіченою людиною, яка буде справжнім представником педагогічної спільноти.

Важливим у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є взаємодія між суб'єктами освітнього середовища це педагоги, батьки та діти. Саме через прояви власної суб'єктності та активної діяльності відбувається спонукання до професійного саморозвитку.

На наш погляд, процес формування професійного саморозвитку повинен забезпечуватися сукупністю таких принципів:

- принцип науковості;

- принцип інтегративності;
- принцип ґрунтовності та дієвості;
- принцип інформатизації;
- принцип інноваційності;
- принцип особистісної зорієнтованості;
- принцип креативності.

Принцип науковості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в наукових дослідженнях в галузі педагогіки та психології.

Принцип інтегративності полягає у зв'язку педагогічних, психологічних та професійно орієнтованих наук, які інтегруються за змістом, формами, методами та технологіями, що є обов'язковою умовою формування професійного саморозвитку особистості.

Принцип ґрунтовності та дієвості професійно-педагогічних знань, умінь і навичок забезпечує формування фахових компетентностей та здатності до розв'язання освітньо-професійних завдань в сучасній початковій школі.

Принцип інформатизації характеризується як процес підготовки до життя в умовах сучасного інформаційного суспільства, до пошуку інформації, вміння використовувати сучасні інформаційні засоби навчання в різних аспектах педагогічної діяльності.

Принцип інноваційності у діяльності вчителя повинен відображати відкритість майбутньому, здатність до новизни, інтенсивну модернізацію відповідно до викликів сьогодення. Інноваційність спрямована на зміни в педагогічній діяльності вчителя та ґрунтується на особливостях використання різноманітних форм, методів та прийомів, які будуть не просто дієвими у процесі їх використання, а й сприятимуть певним конструктивним діям, творчому пошуку та прийняттю нестандартних рішень.

Принцип особистісної зорієнтованості полягає в тому, щоб виявити та розвинути особистісні якості людини, такі як самовизначення, саморозвиток, саморегуляцію, самовиховання та самореалізацію, що є необхідним для

особистісного розвитку та гармонійної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Принцип креативності необхідний для виявлення творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. З метою підвищення рівня креативності майбутнього педагога доцільно у професійній підготовці майбутніх фахівців застосовувати навчально-творчі завдання, методи та прийоми стимулювання творчої активності.

У сукупності і взаємодії ці принципи покликані сформувати професійно-педагогічну свідомість вчителя початкової школи і готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи; становлення особистісних та світоглядних якостей майбутніх фахівців; активізацію процесів самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення педагога; здатність до творчої професійної діяльності.

У процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога важливими є такі прогресивні зміни: зміна кола інтересів особистості, її бажань, потреб та мотивів; надання переваги в самореалізації та саморозвитку; підвищення рівня креативності; прагнення до удосконалення знань, умінь та навичок; постійна робота над розвитком уваги, пам'яті, мислення; уміння приймати чіткі рішення у нестандартних ситуаціях; розвиток професійних якостей та фахових знань; прагнення розвивати себе у всіх сферах діяльності.

Професійне зростання майбутніх учителів початкової школи розглядається як динамічний, неперервний процес розгортання їх особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, як процес удосконалення особистості. Професійна мотивація має на меті дати поштовх до поповнення професійних знань, оволодіння професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, до неперервного самовдосконалення, спонукає і спрямовує діяльність особистості до оволодіння обраною професією.

Зважаючи на нові тенденції та модернізацію сучасної початкової освіти, важливо правильно обрати педагогічні підходи, щодо підготовки майбутніх

учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи. Таким чином, у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи нами було визначено педагогічні підходи відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний).

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а перш за все як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [5, с. 104].

Застосування системного підходу у своїх працях В. Безпалько, Б. Гершунський, В. Краєвський, І. Колесникова, В. Радіонов, В. Сластьонін, А. Тряпціна, В. Шадріков, Н. Юсуфбекова безпосередньо пов'язують з поняттям системи. Згідно з теорією систем будь-яке складне явище можна розглядати як систему. Загалом систему можна охарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язках один із одним та визнають її цілісність і єдність.

Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта упорядковані у певну цілісність, що має нові властивості. Так, С. Смирнов вважає, що сутність системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, які відповідають поняттю «система», не зводиться до простої суми і являють собою певну цілісність. «Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру» [22, с. 54].

Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє оптимізувати цей процес, визначити зв'язки, які забезпечують упорядкованість структури освітнього середовища. Системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про

зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи і його теоретичними та нормативними положеннями.

Загальнонауковою основою дослідження підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи також є синергетичний підхід. Науковці, такі як: С. Амірова, В. Андреев, А. Аршинова, В. Аршинов, Н. Белоусов, В. Буданов, В. Віненко, В. Журавльов, Л. Зоріна, Е. Князев, С. Курдюмов, В. Кульневич, І. Пригожин, Г. Рузавин, М. Таланчук, зазначають, що синергетичний підхід є орієнтиром у пізнавальній і практичній діяльності у застосуванні сукупності ідей, понять і методів у дослідженні; досліджує діяльність відкритих нерівнозначних і нелінійних систем із метою вивчення процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних і природних явищ.

Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення освітньо-виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваного освітнього середовища, а не копіювання (зразка, орієнтиру) уже відомого [21, с. 358].

Саме синергетика сприяє еволюції управління соціокультурним процесом з урахуванням феномена самоорганізації та саморозвитку в освітньому середовищі [20, с. 267]; вражає незвичайними ідеями та уявленнями, вчить нас бачити світ по-іншому [6, с. 63]; називає неупорядкованість, хаос конструктивним механізмом еволюції та створення середовищної взаємодії. Педагогічна синергетика розглядає освітнє середовище як умову і засіб різноманітних шляхів розвитку особистості [6, с. 63].

Освітні та виховні процеси, що відбуваються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, являють собою синергетичний феномен, у центрі якого особистість студента – майбутнього фахівця. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу в

навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації [21, с. 358].

Використання ідей синергетики дає можливість дослідити сутність підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи, її відкритість, складність, динамічність та автономність.

Важливо обрати основне синергетичне правило, якого необхідно дотримуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи - забезпечення самоорганізації, самореалізації та самоактуалізації.

На наш погляд, конкретно-наукові засади дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи, представлені середовищним, особистісно-діяльнісним, культурологічним, аксіологічним, акмеологічним, компетентнісним та технологічним підходами.

Функція середовищного підходу полягає у визначенні його як фактору розвитку особистості, оскільки його вплив опосередкований на професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Середовищний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи здійснюється через спеціально організоване середовище для формування й розвитку особистості фахівця. Дані питання розглядають у своїй праці Л. Волкова, В. Караковський, Р. Кассіна, О. Корабльов, М. Коробова, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, В. Орлов, Н. Селіванова, І. Суліма, Л. Циганова. Науковці доводять, що «середовищний підхід володіє такими базовими процедурами: середовищстворення, наповнення ніш, інверсія середовища (вона спрямована на відновлення розуміння середовища особистістю, що навчається), опосередкованість, типологізація» [23, с. 37].

В середовищному підході виділяють два рівні: макрорівень (побудова освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи) і мікрорівень (формування середовища в процесі особистісного та професійного розвитку на основі актуалізації життєвих подій). Використання

середовищного підходу на макрорівні забезпечує адміністрація і весь педагогічний колектив, на мікрорівні передбачено індивідуальну роботу майбутнього вчителя початкової школи.

Запропоноване поняття середовищного підходу як специфічної методології педагогічного дослідження є інструментом пошуку нових ресурсів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Основу особистісно-діяльнісного підходу складають провідні ідеї гуманізації освіти. Сучасні концепції гуманістичної освіти і виховання ґрунтовно представлені в працях О. Азарова, Ш. Амонашвілі, І. Беха, А. Болдарєва, Є. Бондаревської, В. Воронцової, О. Газмана, Е. Зеєра, І. Іванова, В. Кротова, Л. Лузіної, Л. Мітіної, А. Мудрика, Л. Новікової, А. Пашкова, В. Сухомлинського, В. Сластьоніна, Н. Щуркової, А. Хуторського.

Особистісно-діяльнісний підхід професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядають як єдність особистісного й діяльнісного компонентів. В особистісному компоненті передбачено, що в центрі навчання перебуває особистість, її мотиви, цілі, психологічні особливості. Найважливішим критерієм особистісно зорієнтованого підходу є наявність базової Я-концепції з її конкретною архітектонікою [8, с. 72]. Діяльнісний компонент спрямований на оптимізацію взаємодії особистості й соціуму.

Використання особистісно-діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців, на нашу думку, забезпечить створення відповідних умов, що сприятимуть розвитку особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійно-освітньої діяльності.

Культурологічний підхід полягає в духовному розвитку особистості. Його реалізація в нашому дослідженні сприятиме вивченню особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через призму культурологічного аспекту.

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як її суб'єкт, головну дійову

особу, визначає об'єкт, що вивчається, як культурне явище чи процес [9, с. 50]; вивченням світу людини в контексті її культурного існування, з'ясуванням того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений, вивченням існуючих культурних програм [12, с. 137] та є засобом педагогічної рефлексії щодо основних соціокультурних проблем освіти [3, с. 44].

Згідно з культурологічним підходом професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має сприяти створенню оптимальних умов для засвоєння загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей.

Культурологічний підхід дозволяє підвищити рівень професійної підготовки та спирається на принципи культуродоцільності освіти і ціннісного обґрунтування професійної діяльності.

Основою використання аксіологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей, усвідомлення цінностей своєї професії, та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Цей підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти, оскільки передбачає формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій педагогічного працівника у процесі її здійснення [15, с. 308].

Аксіологічний підхід у педагогічній освіті дає змогу підсилити професійні педагогічні знання та вміння, визначити ставлення до праці як необхідного способу самореалізації людини.

Інтегративним є акмеологічний підхід професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, основи якого обґрунтовано в працях К. Абульханова, В. Агапова, В. Вакуленко, А. Деркача, О. Дубасенюк, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, Л. Лаптева, В. Максимової, Л. Степанової.

В. Вакуленко визначає акмеологічний підхід «як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів,

засобів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості» [4, с. 8].

Сутність педагогічної акмеології полягає у визначенні шляхів досягнення педагогом професіоналізму; виборі педагогом власних способів діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних та професійних цілей; практичній характеристиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Основою оновлення змісту освіти є компетентнісний підхід як новий концептуальний орієнтир. Поняття компетентнісного підходу обґрунтовано у працях І. Беха, Н. Бібік, Б. Гершунського, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Маркової, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Радкевича, В. Серікова, А. Хуторського.

Н. Побірченко стверджує, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність з вимогами сучасності [19, с. 25]. Відповідно до змін у системі професійної освіти здійснюється перехід до компетентнісного підходу, що сприятиме спроможності майбутнього вчителя відповідати новим запитам ринку праці, бути компетентним у реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та формуванні середовища початкової школи на засадах компетентнісного підходу. Використання даного підходу дозволить розширити умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечить досягнення високої якості професійної підготовки, результатом якої є сформована, творча, ініціативна, професійно і соціально відповідальна особистість майбутнього педагога, готова до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможна на ринку праці та здатна до постійного професійного зростання. Сутність технологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в спільній діяльності викладача і студента.

Питання технологічного підходу розглядали в своїй праці В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський. Технологічний підхід визначається як освітній результат, процес удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності та інтенсивності.

Технологічний підхід у педагогічній практиці впроваджується шляхом чіткого формулювання мети, яка допомагає досягти конкретного результату, підготовкою необхідних навчальних і робочих матеріалів; пошуку й визначення процесу взаємодії та оцінки результатів діяльності. Технологічний підхід визначає дієвість конкретних дій викладача та чітке планування наступності у роботі, щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової і конкретно-наукової методології, на основі яких здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи. Коротка характеристика наукових підходів подана в таблиці 1.

Таблиця 1.

Назва наукового підходу	Характеристика наукового підходу
Системний	Сприяє виявленню структури освітнього середовища як динамічної системи, допомагає дослідити взаємодію його компонентів, що забезпечують його ефективне функціонування.
Синергетичний	Дає можливість дослідити сутність формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з точки зору її відкритості, складності, динамічності й автономності.

Середовищний	Є інструментом пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах середовищної взаємодії.
Особистісно-діяльнісний	Передбачає створення в освітньому середовищі відповідних умов для розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта професійно-освітньої діяльності.
Культурологічний	Сприяє створенню оптимальних умов для засвоєння майбутніми вчителями загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та самореалізації особистістю культурних потреб, інтересів і здібностей.
Аксіологічний	Створює умови для вибору значущих професійних цінностей в освітньому середовищі для забезпечення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.
Акмеологічний	Визначає напрями переходу освітнього середовища в інноваційний стан, який забезпечує найбільш повну самореалізацію майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі.
Компетентнісний	Розширює умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної підготовки.
Технологічний	Уможлиблює прогнозування мети та етапів, визначає основи розробки методики формування освітнього середовища, конструювання інструментарію діагностики отриманих результатів.

Використання даних підходів у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи, дозволить її оптимізувати, максимально використати сильні сторони і компенсувати недоліки всіх її компонентів; дозволить забезпечити

якість підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців має цілісний та системний характер, а його результатом є готовність студента до професійної діяльності. У той же час готовність до обраного виду професійної діяльності формується у процесі самої діяльності, яка спрямована на розвиток і становлення особистості фахівця.

Аналіз психолого-педагогічних праць А. Деркач, М. Дяченка, К. Дурай-Новакової, Ю. Забродіна, Л. Кандибовича, А. Пуні з проблеми готовності до певного виду діяльності, дозволяє визначити структуру даного явища з позицій різних підходів.

З позиції функціонального підходу, готовність – це стан вибірково-усвідомленої активності, який передує цілеспрямованій поведінці особистості в суспільстві; психологічна настанова, яка функціонує як вияв загальної активності та уміння мобілізувати себе психічно і фізично. Прихильники функціонального підходу, до яких належить А. Пуні, в структурі готовності вирізняють спрямованість мисленневих процесів, спостережливість, уяву, емоції, увагу, саморегуляцію. Їхня єдність формує готовність – систему особистісних характеристик, завдяки яким функціонують психічні процеси.

Готовність до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи у межах дослідження тлумачиться як інтегроване утворення особистості, спрямоване на ефективне розв'язання освітніх завдань за допомогою сформованої системи психолого-педагогічних знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи.

Актуальність, складність і багатоаспектність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи переконує в необхідності пошуку й моделюванні найбільш оптимальних шляхів до її вирішення.

Провідним завданням педагогічної освіти є підготовка вчителя, здатного до самореалізації, ефективної професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи, з високим рівнем культури, освіченості, інтелігентності, професійної компетентності й здатності забезпечити всебічний розвиток дитини як особистості і найвищої цінності суспільства.

Необхідність змін у фаховій освіті вчителя початкової школи передбачає впровадження науково обґрунтованих цільових інноваційних технологій у практику освітнього процесу ЗВО, моделювання їх організаційно-педагогічних засад.

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи як результат моделювання також є педагогічною системою, що характеризує побудову та функціонування системи професійної підготовки майбутнього фахівця. При моделюванні ми дотримувалися закономірності, що результативність моделі залежатиме від результативності функціонування її компонентів.

У процесі розробки моделі як вихідної теоретичної конструкції ми виходили з розуміння готовності як результату фахової підготовки, орієнтованого на формування професійно-особистісного потенціалу майбутніх учителів початкової школи, яка зумовлює достатній рівень їх психолого-педагогічної, методичної та технологічної готовності до навчання та виховання учнів в освітньому середовищі Нової української школи з урахуванням актуальних вимог, норм і сучасних освітніх пріоритетів, забезпечує високий рівень професійної самоорганізації, самореалізації й педагогічної культури, стимулює до безперервного самовдосконалення та підвищення власного фахового рівня.

Основними характеристиками нашої моделі є: цілісність; цілеспрямованість; відповідність компонентів поставленій меті та очікуваним результатам; нейтральність відносно суб'єктивних оцінок учасників моделювання; абстрагування від деяких деталей і параметрів існуючої моделі.

Модель представлена у вигляді трьох блоків: теоретико-методологічного, організаційно-методичного та діагностично-результативного. Взаємодія цих

блоків забезпечить постійний та цілеспрямований вплив на ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи через поєднання взаємопов'язаних складників: мети, завдань, підходів, принципів, компонентів професійної підготовки; операційно-діяльній складовій професійної підготовки; етапів досліджуваного процесу; критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; педагогічних умов, що забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Теоретико-методологічний блок моделі дає уявлення про загальну спрямованість професійної педагогічної освіти, яка визначається суспільними вимогами держави до майбутнього вчителя та його особистісними цілями і потребами, орієнтована на створення сприятливого освітнього середовища для професійної підготовки майбутнього вчителя. Даний блок формує мету професійної підготовки, яка передбачає постійне оновлення системи професійної освіти, змісту, форм та методів взаємодії в умовах освітнього середовища, його ресурсів та можливостей.

Організаційно-методичний блок розкриває операційно-діяльну складову професійної підготовки (зміст, форми та технології) та презентує основні етапи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи (адаптаційний, діяльній, креативний). Етапи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи характеризуються: соціальною адаптацією студентів до професійної діяльності; активізацією процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи; оволодінням майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності.

Діагностично-результативний блок показує зміни, які відбулися у процесі впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності через впровадження блоків інновацій. В даному блоці аналізуються критерії, рівні та представляються результати готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в освітньому

середовищі Нової української школи.

Центральним компонентом моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи є мета як ідеальний результат і рівень досягнення. Основною метою є формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи.

При визначенні теоретичних засад побудови структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи ми опиралися на пріоритетні методологічні підходи в сучасних умовах, а саме: системний, аксіологічний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований.

Системний підхід наголошує на важливості процесів самоорганізації та саморозвитку суб'єктів освітнього процесу, успішність яких забезпечує здатність структури або елементів певної системи взаємодіяти, що виявляється у динамічному аспекті, тобто у діяльності.

Аксіологічний підхід полягає в орієнтації на формування та розвиток ціннісного потенціалу культурної особистості, який синтезує сукупність стійких орієнтацій та ціннісної поведінки.

Технологічний підхід уможливорює прогнозування мети та етапів, визначає основи розробки методики формування освітнього середовища та діагностику отриманих результатів.

Компетентнісний підхід полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, перенесенні акцентів з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Діяльнісний підхід передбачає формування культурної особистості через динамічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу із зовнішнім середовищем та один з одним, тобто через навчання у діяльності. Цей підхід

вимагає створення умов для активного пізнання, самовизначення та самореалізації студентів у ході їх взаємодії.

Особистісно орієнтований підхід до формування майбутнього вчителя початкової школи здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їх мисленнєвих здібностей, творчого потенціалу, які активізують та стимулюють процеси саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, тим самим сприяючи формуванню культурної особистості.

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи здійснюється у межах спеціально організованого навчання, успішність якого забезпечується певними принципами його організації. Крім загальнопедагогічних (принципи системності й послідовності навчання, науковості, наочності, ґрунтовності, свідомості та самостійності у навчанні, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних та виховних функцій навчання), ми також виділяємо принципи, пов'язані зі специфікою дослідження.

Принцип особистісної зорієнтованості навчання передбачає створення сприятливих умов для психологічного, пізнавального та культурного розвитку індивіда у процесі навчання. Даний принцип полягає в розвитку особистості, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовихованні, самореалізації, гармонійній взаємодії з іншими.

Згідно з принципом навчання у діяльності, учні мають можливість взаємодіяти у процесі навчання, моделювати навчальні, соціальні ситуації із метою застосування знань, умінь, навичок та досвіду у будь-якій сфері реального життя. Навчання у діяльності передбачає розвиток особистості через безпосередню практичну діяльність, що виявляється у динамічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу один з одним та із зовнішнім середовищем.

Принцип проблемного підходу у навчанні характеризується спрямуванням учнів на самостійне знаходження шляхів та способів вирішення певних питань у процесі групової роботи та активного діалогу.

Принцип діалогічності ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських

цінностей і полягає в усвідомленні етнічного розмаїття як необхідної умови культурного багатства особистості та досягнення взаєморозуміння з іншими учасниками взаємодії у мовному, соціокультурному, аксіологічному аспектах.

Принцип інтегративності полягає в міждисциплінарному поєднанні, змістовій та структурно-функціональній єдності освітнього процесу та навчальних предметів, що дозволяє набуті загально методологічні уявлення, узагальнити та систематизувати певні знання, уміння та навички.

Принцип науковості передбачає розкриття певних зв'язків явищ, процесів, подій, які відповідають сучасним вимогам науки. Даний принцип реалізується в змісті навчального матеріалу.

Принцип інформатизації професійної підготовки здійснюється в процесі використання в освітньому процесі інноваційних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки, для раціонального та інтенсивного процесу формування знань, умінь та навичок, а також аналізу навчально-методичної інформації.

Принцип інноваційності підготовки вчителя передбачає наявність у майбутнього педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними формами, методами, прийомами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчої діяльності та пошуку оригінальних, нестандартних рішень.

Готовність педагога до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи – це важлива властивість, яка передбачає поєднання взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, змістового, діяльнісного, рефлексивного та результативного, що уособлюють структуру його майбутньої професійної діяльності й конкретизуються у меті нашого моделювання.

Центральним компонентом моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи є мотиваційний компонент. В основу даного компоненту закладено мету, як ідеальний результат її досягнення.

Змістовий компонент як провідна складова моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі

Нової української школи є системою фахових загальнопедагогічних знань, умінь та навичок, а також професійної мотивації і професійної свідомості. Досліджувана проблема вимагає систематизації, структурування й удосконалення змісту знаннєвої бази майбутніх учителів початкової школи, необхідної для ефективного впровадження структурно-функціональної моделі в освітній процес.

Діяльнісний компонент передбачає тісну взаємодію учасників освітнього процесу, їх співробітництво, організацію та управління процесом, маючи на меті отримати позитивний результат діяльності.

Рефлексивний компонент здійснюється в якості опосередкованого процесу, як результат фіксації ступеня розвитку та саморозвитку індивіда. В ході даного компоненту здійснюється самооцінка і самовираження учасників педагогічного процесу, їх взаємодія, розуміння педагогом власних аспектів внутрішнього світу, стану розвитку учня і навпаки. З розвитком професійної рефлексії у майбутнього вчителя початкової школи здійснюється рішення багатьох важливих питань:

- підготовка майбутнього фахівця до творчої самореалізації;
- вироблення програми результатів діяльності;
- усвідомлення змісту своєї професії;
- розвиток позитивного відношення до збагачення професійного досвіду та майстерності.

Результативний компонент покликаний відобразити ефективність та функціонування моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи. Даний компонент узагальнює та характеризує досягнуті здобутки у відповідності з поставленою метою, цілями та завданнями.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи представлена на рисунку 2.

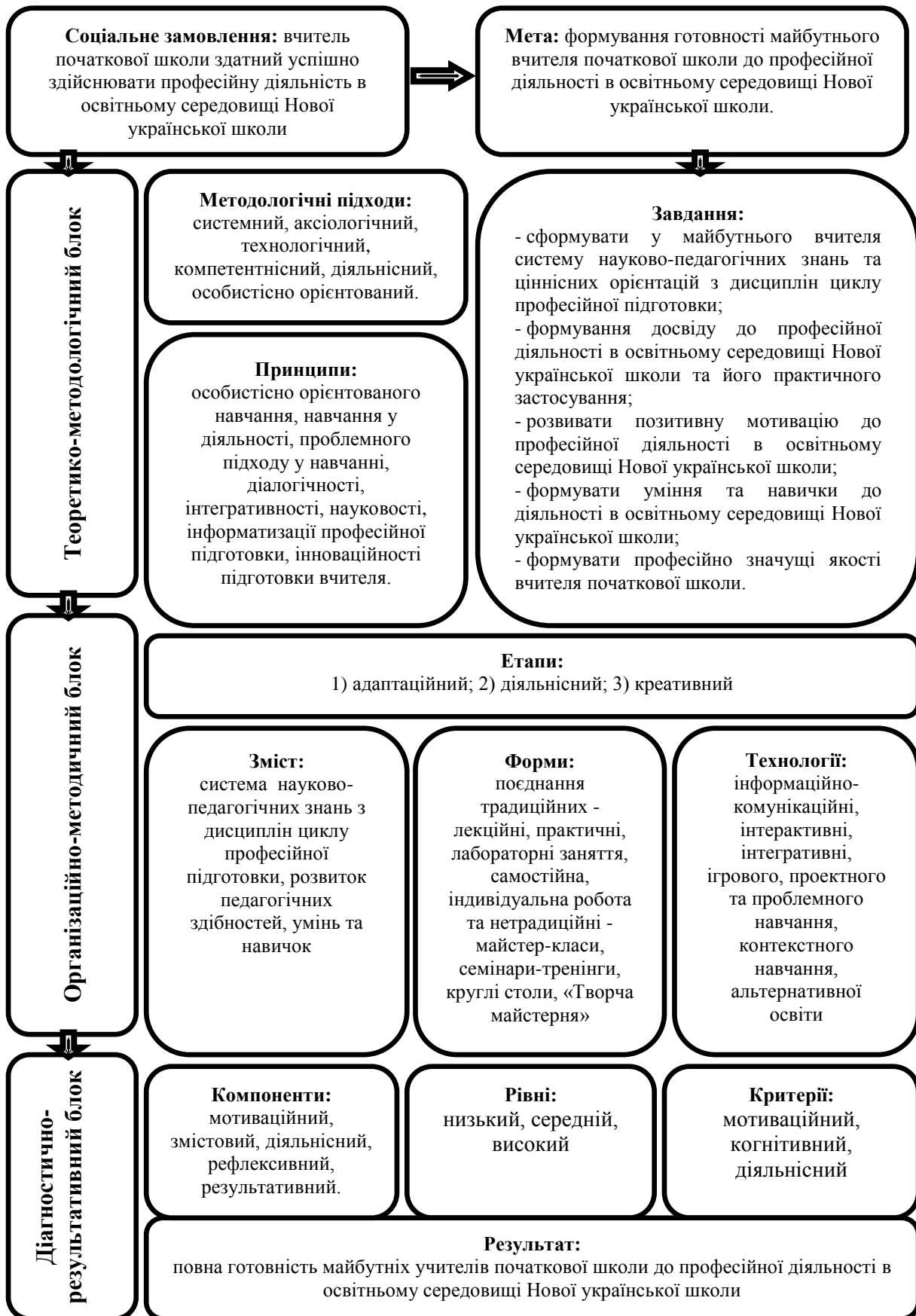


Рисунок 2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи

Отже, визначаємо пріоритетні напрямки освітньої політики в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи ми вбачаємо в реалізації наступних заходів:

1. Реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у галузі Початкової освіти, удосконалення її якості в умовах світової суспільної глобалізації та створення умов для індивідуального розвитку творчої особистості вчителя;

2. Створення динамічної системи ступеневої підготовки студентів педагогічних факультетів до професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи на ступенях вищої освіти «Бакалавр», «Магістр»;

3. Підвищення якості професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, оновлення змісту, форм організації освітнього процесу;

4. Широке запровадження освітніх інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

5. Особистісна орієнтація вищої педагогічної освіти, гуманізація і гуманітаризація, врахування індивідуальних особливостей студентів при розробці навчальних планів, програм та технологій формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в галузі початкової освіти;

6. Створення інноваційного освітнього середовища на засадах співробітництва викладачів і студентів з метою забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

7. Удосконалення технологічної, науково-методичної компетентності викладачів вищої школи, збагачення їх науково-практичного досвіду, заохочення до самовдосконалення у галузі початкової освіти;

8. Оновлення та інтеграція системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі початкової освіти до європейського та світового освітніх просторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев А. А., Рубин Ю. Б., Титарев Л. Г. Кафедра в системе открытого образования. Образование в информационную эпоху. Москва : МЭСИ, 2001. 100 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1-4.
3. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : метод. посібник. Харків : «Основа», 2006. 112 с.
4. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций). Москва : «Совершенство», 1998. 608 с.
6. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 363 с.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1-18.
8. Деркач А. А., Кривокулинский А. Ю., Старовойтенко Е. Б., Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). Москва : РАГС, 1993. 156 с.
9. Зеер Э. Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов. *Мир психологи*. 2008. № 2. С. 205-211.
10. Концепція Нової української школи. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 04.10.2019).

11. Кремень В. І. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : «Педагогічна думка», 2008. 311 с.
12. Крилова Н. Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 184 с.
13. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
14. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
15. Оверко Н. А. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету* : зб. наук. статей / за ред. І. Аносова. Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 305-310.
16. Опарина Н. М. Адаптивное тестирование : учеб.-метод. пособие. Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2007. 95 с.
17. Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития. 2-ая Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / под. ред. В. И. Панова. Москва : Экопсицентр РОСС, 2000. С. 177-178.
18. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
19. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24-31.
20. Прийма С. В. Основні положення культурно-освітнього простору як системи синергетичного типу. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти*. Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 266-268.
21. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ : Гнозис, 2004. 684 с.

22. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики. Системный анализ механизмов познания. М. : Наука, 1979. 62 с.
23. Сулима И. И. Средовой поход как методология научно-педагогического исследования. *Вестник высшей школы*. 2010. № 7. С. 36-39.
24. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1-2 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 240 с.
25. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». Материали Международной научно-практической конференции «Перспективные разработки науки и техники - 2007». URL: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm. (дата звернення: 24.10.2019).
26. Чижевський Б. М. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1996. 249 с.

ХОМ'ЯК О. А.

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ В ЗАКЛАДИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні на теренах розвитку суспільства, в Україні, як і в усьому світі, освітні реформи все більше набувають гуманістичної спрямованості. Важливе місце в модернізації освітньої системи посідає здобуття освіти особами, що потребують додаткової освітньої підтримки. Поділяючи думку сучасних дослідників та науковців, ми погоджуємося, що пріоритетним напрямом у навчанні дітей з особливими потребами є інтеграція інклюзивної освіти, яка вважається основною освітньою інновацією кінця ХХ століття – початку ХХІ століття і має велику кількість прихильників у всьому світі [5; 7; 9; 18]. Завдяки цьому, кожна дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від освіти здорових дітей [6].

Інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітей з психофізичними порушеннями за місцем проживання в умовах закладу освіти, що передбачає створення сприятливих соціальних умов для їхнього розвитку (корекційно-педагогічна робота, спрямована як на подолання наслідків порушень психофізичного розвитку та формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків з особливими освітніми потребами, так і на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації).

Право дітей з відхиленнями в розвитку здобувати освіту за місцем проживання разом з однолітками закріплено в ряді міжнародних документів ООН: «Загальній декларації прав людини», «Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», «Конвенції про права дитини», «Всесвітній декларації про освіту для всіх», «Саламанській декларації», «Дакарських рамках дій», «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю», «Інчхонській

декларації» та ін.

Ключові засади інклюзивного навчання викладено в «Саламанській декларації та Рамках дій щодо освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994). В ній визначено, що надання освіти усім в межах загальної системи є економічно ефективним і найбільш дієвим засобом подолання дискримінаційного ставлення та побудови інклюзивного суспільства.

«Інчхонська декларація. Освіта – 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти на навчання упродовж усього життя», прийнята у 2015 році на Всесвітньому форумі з питань освіти, який відбувся за підтримки ЮНЕСКО, закликає держави усіляко сприяти впровадженню інклюзивної освіти і забезпечити кожній людині можливість здобувати її упродовж життя.

За останні десятиліття Україна продемонструвала значний поступ у запровадженні інклюзивної освіти, про що свідчать державні нормативні документи: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, різноманітні Постанови кабінету міністрів України, Накази Міністерства науки і освіти України та ін. На державному рівні було поставлено завдання – формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у відповідності до Конвенції ООН про права дитини, реалізації та поширення моделі інтегрованого та інклюзивного навчання дітей у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

До завдань реалізації згаданих вище нормативно-правових документів (у сфері інклюзивної освіти) належить також: забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки, розширення мережі інклюзивних закладів освіти, деінституціалізація, індивідуалізація і диференціація освітнього процесу, створення команд психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в освітньому середовищі та багато інших, вирішення яких сприятиме позитивним змінам на всіх рівнях освіти.

Питання реалізації інклюзивного навчання, вирішення проблематики, порядку його організації розглядаються у наукових працях Ю. Богинської, О. Будник, Г. Гоцко, К. Дмитренко, К. Кольченко, М. Коновалової, Н. Мацько, Г. Нікулиної, П. Таланчука, З. Шевців та інших. Ряд українських учених здійснили різнобічний аналіз вивчення проблеми інклюзивної освіти за межами країни і порівняли його зі станом впровадження інклюзивної освіти в Україні та країнах СНД. Результати цих досліджень відображено у роботах А. Колупаєвої, В. Бондаря, А. Заплатинської, М. Кавуна, Ю. Найди, Т. Сака, М. Сварника, В. Тищенко та інших.

Цінними для нашого дослідження є праці Л.Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них відомі психологи обґрунтували принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, значення методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей, роль корекційно-розвиткових занять у підготовці дітей до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалась історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалась історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції.

Пильна увага наукової спільноти до проблеми впровадження інклюзивної освіти свідчить про недостатню розробленість механізмів уведення таких змін. «Ми повинні зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей. Однак, якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінним чином змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі...» – наголошує Т. Бут [2, с. 8].

Особливе місце в сучасній системі інклюзивної освіти займає постать педагога, який повинен бути наділений відповідним «багажем» знань, умінь і володіти способами їх застосування; бути

високоінтелектуальним, конкурентоспроможним, з високим рівнем відповідальності, готовим до швидкого інноваційного включення в освітній процес у роботі з «особливими дітьми», їх батьками або особами які їх замінюють. До важливих особистісних рис та якостей, якими повинен бути наділений педагог слід віднести мотиваційну готовність, толерантність, ентузіазм, глибоке бажання допомогти, активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційну гнучкість, емпатійність (Н. Артюшенко, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, І. Кузава, В. Синьов, М. Семаго, А. Чигрина та ін.) та інші. З метою попередження передчасного «емоційного вигорання», фахівець повинен володіти різними техніками та практиками швидкого психологічного відновлення, розуміння системи самоконтролю.

В свою чергу, наукові дослідження дозволяють виділити такі особливості готовності молодих педагогів до впровадження інклюзивної практики на теренах української освіти як:

1. Компоненти (емпіричний, свідомо формуючий, емпатійний, почуттєво-комунікативний, контрольнo-регулювальний, оцінювальнo-результативний).
2. Критерії, що потребують систематичного наповнення (спеціальні знання з проблем спеціальної педагогіки та психології, технології роботи з дітьми, які передбачають корекцію психофізичного розвитку).
3. Уміння (стосуються розробки та впровадження стратегії розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку на основі їхніх індивідуальних особливостей).
4. Самоактуалізація особистості, як інтегрованого показника здатності вихователя до самовдосконалення, саморозвитку, творчості.
5. Позитивна професійна мотивація до роботи в умовах інклюзії.
6. Професійне вигорання вихователя.
7. Форми підвищення (індивідуальні, групові, масові) професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти [7].

О. Мартинчук виділяє такі *компоненти професійно-особистісної*

готовності майбутнього педагога дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

– *мотиваційний* – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

– *когнітивний* – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

– *креативний* – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості [10].

Розглядаючи питання актуальності інклюзивної інтеграції дітей з ООП в середовище однолітків та необхідності, у зв'язку з цим, здобуття якісної фахової підготовки майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти (ЗДО), відмітимо, що сьогодні це питання вимагає ґрунтовного дослідження, як в теоретичній площині, так і в практичній.

Таким чином, метою дослідження є теоретичне обґрунтування, актуальності підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної практики в закладах дошкільної освіти.

Питання інклюзивної освіти, за останні роки, набули вагомого значення у процесі реформування й модернізації сфери освіти. Інклюзія – це спосіб мислення і дії, які дозволяють кожній людині відчувати себе прийнятою такою, якою вона є; які забезпечують повагу і гарантують безпеку.

Інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. **Концепція інклюзивної освіти** відображає одну

з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. А саме навчання дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому [6].

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному відношенні до різноманітності дітей і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблем, а як можливості для збагачення процесу пізнання». Тому рух у напрямку інклюзії – це не тільки технічна чи організаційна зміна, але й своєрідна філософія, яка зміцнює свої позиції.

Інклюзивне навчання розглядається як спеціально організований та керований навчальний процес взаємодії педагога та дитини, яка отримує освітні послуги в умовах навчального закладу. В результаті цього відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх вихованців, оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями та навичками, здобуття певного рівня освіти та досягнення рівня освіченості (*Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»*) [22].

До головних завдань інклюзивної освіти належить:

- запровадження інноваційних освітніх технологій у контексті форм інклюзивного навчання;
- збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- виховання дитини як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе;
- забезпечення права дітей із особливими потребами на здобуття загальної середньої освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів [11].

Інклюзивне навчання базується на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу та особливостей розвитку дитини, що потребує додаткової освітньої підтримки, прогнозування можливих труднощів у процесі навчання і виховання та шляхів їх подолання, соціально-педагогічної взаємодії колективу навчального закладу. Його основні завдання вбачаємо в наступному:

– здобутті дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня в середовищі здорових однолітків відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти;

– реалізації принципу «навчитися жити разом», який ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки;

– забезпеченні різнобічного розвитку дітей, реалізації їх здібностей; створенні освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку;

– створенні позитивного мікроклімату в закладі дошкільної освіти, формування активного міжособистісного спілкування дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки з іншими вихованцями;

– забезпеченні диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами;

– наданні консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки, залученні батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання та розвитку.

Навчання в інклюзивних групах допомагає дітям з особливими потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження. Також сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, вчить дитячий колектив спілкуватися та працювати разом. У вихованців формується почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, але й появи важливих соціальних новоутворень як «прийняття» та «визнання».

Ще кілька років тому, наше суспільство не було готове до масового впровадження інклюзивної освіти у заклади дошкільної освіти через недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, упереджене ставлення батьків здорових дітей до дітей з особливими потребами, недостатнє кадрове забезпечення і рівнем неготовності педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення [28]. Програми розвитку і виховання дітей з комплексними порушеннями були недостатньо орієнтовані на включення їх у

систему соціальних відносин. Залишалася невирішеною проблема підготовки фахівців для роботи з даною категорією дітей. Адже, наявність компетентних педагогічних кадрів завжди виступає одним з основних умов для розвитку інноваційного освітнього закладу, який дозволяє реалізувати потреби кожної дитини, незалежно від ступеня вираженості порушення, та забезпечує процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Для системної реалізації інклюзивної освіти національне законодавство було приведено у відповідність до міжнародних норм і стандартів, однак, для організації інклюзивного освітнього середовища важливо створити відповідні умови у закладі освіти. Г. Гоцко до них відносить:

- психологічний мікроклімат у закладі освіти, сприятливий для навчання дітей з ООП;
- кадрові ресурси, тобто залучення до штату закладу освіти асистента вихователя, асистента дитини (у разі потреби), спеціальних педагогів; відповідну підготовку варто пройти всім педагогічним працівникам, які працюватимуть з дитиною з ООП в інклюзивній групі;
- безбар'єрне середовище: пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, столи, місця в групі тощо;
- спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, кімнати для логопедичних занять, ресурсна кімната, медіатека тощо;
- спеціальне обладнання для навчання, відповідний дидактичний матеріал, наочні засоби, спеціальні підручники і посібники;
- індивідуальна програма розвитку, розроблена командою психолого-педагогічного супроводу, за потреби індивідуальний навчальний план, розклад з урахуванням психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять [4, с. 28].

Особлива роль у роботі з дітьми, що потребують додаткової освітньої підтримки належить інноваційним технологіям. В українському педагогічному словнику знаходимо таке визначення: педагогічна технологія – системний

метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання і використання їх в освітній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [3].

В нашій роботі технології інклюзивної освіти розглядаємо як структурні елементи цілісної педагогічної системи і скористаємося, визначеною М. Порошенко, їх класифікацією. Отже, технології навчання в інклюзивному освітньому середовищі дослідниця пропонує розподілити на групи:

- технології індивідуалізації освітнього процесу;
- технології спільного викладання в інклюзивній групі;
- технології подолання навчальних і поведінкових труднощів;
- технології адаптації освітнього середовища [19].

Розглянемо їх детальніше.

Технології індивідуалізації освітнього процесу. Під час організації інклюзивного освітнього процесу дітей, які потребують додаткової освітньої підтримки, важливо враховувати їх індивідуальні особливості, рівень розвитку здібностей, цілі та інтереси з метою вибору педагогічних засобів і темпу навчання. Враховуючи індивідуально-психологічні особливості і особливі освітні потреби кожної дитини, вихователь може ефективніше впливати на розвиток особистості своїх підопічних, обирати зміст, методи навчання та форми роботи, які сприятимуть розкриттю потенційних можливостей та індивідуальному зростанню усіх дітей.

Особистісно-орієнтований підхід в освітньому процесі здійснюється найефективніше, якщо:

- у кожній дитині вихователь бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;

– вихователь вводить дітей у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;

– здійснюється особистий контакт дитини з вихователем, утвердження людської гідності;

– забезпечується звернення уваги дитини до самої себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);

– переважають діалогічні форми взаємодії вихователь з дітьми як домінуючого виду педагогічного спілкування (обмін думками);

– забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей навчання учня, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;

– дитині надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де вона може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);

– вихователь розвиває у себе вміння співпереживати вихованцю, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце дитини [25].

О. Поясик вважає особистісно-орієнтоване навчання запорукою розвитку особистості дитини з ООП і має на меті перетворити його на активний суб'єкт навчання, забезпечити можливість навчання за індивідуальною освітньою траєкторією. Особистісно-орієнтоване навчання – це не просто врахування особливостей розвитку дитини, це така організація умов навчання, що передбачає не «облік», а «включення» особливостей психофізичного розвитку [21].

Ми погоджуємося з авторкою і вважаємо, що технології індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній освіті мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості дошкільника та мають значний потенціал для реалізації у закладі дошкільної освіти завдяки впровадженню методики Марії Монтесорі, вальдорфської педагогіки, рівневої диференціації, ігрових та

інтерактивних технологій, технологій модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання та ін.

Технології спільного викладання в інклюзивній групі. Вихователь, в групі якого з'явиться дитина з ООП, потребуватиме допомоги і підтримки усієї команди психолого-педагогічного супроводу, а особливо асистента вихователя. Належно організоване спільне викладання в інклюзивній групі не лише позитивно позначиться на результаті, а й упередить труднощі, які можуть виникнути в процесі. Для успішної реалізації намічених планів, вихователю з асистентом слід чітко розподілити обов'язки, сфери відповідальності, узгодити методи навчання, форми роботи, і, головне, усвідомити спільні цілі.

Розглянемо можливі варіанти моделей спільного викладання в інклюзивній групі:

Один викладає – інший допомагає. Цей підхід щодо спільного викладання передбачає, що вихователь визначає зміст освіти, методи навчання, навчальні види діяльності для усіх вихованців, у тому числі й дітей з ООП. Асистент вихователя надає підтримку окремим дошкільникам, проводить навчальні заняття з малими групами, спостерігає за дитиною з ООП тощо.

Паралельне викладання. Ця форма спільного викладання передбачає спільну відповідальність за процеси планування і викладання, яке проводиться обома вихователями паралельно з половиною групи – зміст освіти залишається одним, хоча методи викладання можуть бути різними.

Диференційоване викладання. При цьому підході більшість дітей працює у складі великої групи, а окремі вихованці працюють у малих групах (для отримання індивідуальної підтримки). Вихователь бере на себе відповідальність за велику групу, асистент вихователя працює з малою групою.

Викладання в команді. У процесі командної роботи обидва вихователя спільно планують навчальний час, визначають зміст освіти, організацію занять, стратегії навчання та управління групою. Основний вихователь та асистент вихователя одночасно проводять заняття з усією групою – у той час, як один

вихователь пояснює або представляє навчальний матеріал, інший може демонструвати слайди чи інші навчальні матеріали [15].

Узгодження дій команди психолого-педагогічного супроводу щодо побудови освітньої траєкторії дитини з ООП в інклюзивному середовищі, упровадження технологій спільного викладання в інклюзивній групі, сприятиме залученню усіх дітей до того чи іншого виду роботи під час заняття, урізноманітненню форм і методів викладання навчального матеріалу, успішній реалізації індивідуального супроводу дитини, яка потребує додаткової освітньої підтримки.

Технології подолання навчальних і поведінкових труднощів. В окремих випадках, під час роботи з дитиною з ООП в інклюзивному середовищі можуть виникнути труднощі, які пов'язані із демонстрацією дитиною небажаної (незвичної, соціально неприйнятної) поведінки. Дитина може розгойдуватися на стільці, мати нав'язливі рухи, псувати навчальні матеріали, завдавати шкоду собі чи оточуючим. Важливо не ототожнювати поведінкові реакції з дитиною, а дитину з її розладом, а працювати над зміною і корекцією поведінки.

До технологій подолання навчальних і поведінкових труднощів належать технології спеціальної педагогіки, які передбачають корекцію розвитку особистості, та технології нейропсихологічного підходу [19].

Добре зарекомендувала себе форма допоміжної альтернативної комунікації (PECS), яку, найчастіше, використовують для коригування комунікативних труднощів у дітей різного віку з розладами аутистичного спектру (РАС), що мають мовленнєво-комунікативні, когнітивні та моторні труднощі.

Перевага системи PECS полягає в тому, що комунікацію можна здійснювати за допомогою картинок, а не слів. Крім того, система PECS стимулює учня до активних дій: пошуку потрібної картки; обміну картки на бажаний предмет; привернення уваги вчителя до потреб дитини; зменшення

проявів небажаної поведінки. Також PECS дає змогу стимулювати розвиток усного мовлення [12].

Цінною і результативною є комплексна програма допомоги дітям з розладами аутистичного спектру ТЕАССН. Заняття за цією програмою передбачають розвиток великої і дрібної моторики, сприйняття, координації очей і рук, пізнавальної діяльності, мовлення, самообслуговування, соціальних навичок. Програма ТЕАССН допомагає дітям з РАС адаптуватися до навколишнього середовища та його змін шляхом організації освітнього середовища, розкладу і порядку денного, індивідуального планування роботи тощо. Це дозволяє зробити освітнє середовище прогнозованим та використовувати сильні сторони дітей з РАС, у тому числі їхню схильність до впорядкування. Важливо також забезпечити візуальну підтримку за допомогою будь-якої наочності: малюнки, символи, плакати, схеми, таблиці, фотографії, писемне мовлення. Таким чином можуть бути представлені способи поведінки в різних ситуаціях і правила поводження дитини в середовищі однолітків.

До технологій подолання навчальних і поведінкових труднощів відносимо АВА-аналіз, яка базується на аналізі чинників і наслідків поведінки для зменшення проявів небажаної та формування нових поведінкових моделей. За допомогою АВА-аналізу усі форми поведінки поділяють на таку, що заважає процесу навчання, таку, що негативно впливає на вже набуті навички, і таку, що шкодить дитині і її оточенню.

Для того, щоб спонукати дитину зробити те, про що її просить вихователь, використовується додатковий стимул – так зване підкріплення або заохочення. Підкріплювальні стимули розрізняються за параметрами: приємний-неприємний. Позитивне підкріплення – це подання стимулу, що зумовлює позитивно забарвлену емоційну реакцію, а негативне – це вилучення стимулу, що спричиняє негативно забарвлену емоційну реакцію. Індивідуальна система навчання кожної дитини складається таким чином, що будь-який

позитивний прояв винагороджується, а негативний – ігнорується чи карається [20].

Технології адаптації освітнього середовища. Ці технології передбачають пристосування до потреб дитини з ООП таких його складових, як фізичне середовище, матеріали навчання, ресурси, методи тощо.

Щоб зробити освітнє середовище зрозумілим і керованим, слід адаптувати його за допомогою чіткого структурування простору групи, скористатися розкладом з картинками, дошкою пріоритетів «спершу – потім», різноманітними візуальними підказками для спільної діяльності з однокласниками.

За умови планування простору (ЗДО, групи, іншого приміщення) вихователям рекомендують враховувати його багатофункціональність і, відповідно, передбачати різні зони, а саме:

- навчальна (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрова (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- «жива природа» (організація спостережень за рослинами, тваринами);
- релаксаційна (місце відпочинку й усамітнення дитини) [16].

О. Таранченко та Ю. Найда пропонують скористатися такими варіантами адаптації на рівні матеріалів, ресурсів та методів навчання:

- використання матеріалів різного рівня складності;
- використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- і аудіозаписів;
- використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад: диктування тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картинок, збільшені чи зменшені матеріали, планшет, калькулятор тощо;
- використання адаптаційних пристроїв, наприклад: адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного та ін.;

- підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок;
- відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень і ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці;
- адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика; рожевий – визначення; жовтий – факти, власні назви, дати і тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал;
- забезпечення спеціальних столів з можливістю відокремлення від інших, аби зменшити вплив чинників, які відволікають;
- впровадження системи допомоги за принципом «рівний-рівному», коли однокласники допомагають товаришеві організувати робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку;
- надання інформації і завдань на роздаткових матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування;
- надання (у разі потреби) матеріалу, який дитина може опрацювати, в меншому обсязі; зменшення кількості завдань на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу дитини;
- використання сигнальних жестів;
- повторення завдань, пояснень і надання їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіозаписі;
- розташування неподалік від дитини;
- надання дитині можливості виконати схожу діяльність під керівництвом вихователя перед початком заняття [26].

Модернізація системи освіти в Україні ставить перед закладом вищої освіти, завдання в забезпеченні постійного розвитку педагогів, розробку концепцій, поєднаних із реалізацією педагогічної діяльності на гуманних, демократичних засадах, переходу на оновлену структуру та зміст освіти. Освіта

стала першою ланкою, яка повинна вчасно реагувати на зміни в суспільстві. Сьогодні, як ніколи, важливими є такі принципи освіти, як доступність, рівність умов, форм і типів освітніх послуг для кожного громадянина, безперервність та різноманітність освіти.

Здійснивши аналіз літератури з означеної проблеми, можна стверджувати, що більшість науковців (Ю. Богинська, О. Будник, Т. Бут, Л. Вавіна, О. Гармаш, Г. Гоцко, К. Дмитренко, А. Колупаєва, К. Кольченко, М. Коновалова, Н. Мацько, Г. Нікулина, О. Семиволос, П. Таланчук, О. Таранченко, З. Шевців та інші) присвятили свої праці організації інклюзивного навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Підготовка фахівців до роботи з дітьми у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії представлена значно менше.

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020) одним із шляхів удосконалення освітнього процесу закладу дошкільної освіти визначено створення сучасного розвивального, безпечного, інклюзивного та здорового освітнього середовища (організація предметно-просторового середовища, забезпечення оптимального розпорядку дня для дітей різного віку і освітніх потреб, культура взаємовідносин між самими дітьми та між дітьми і дорослими, гнучкість просторової організації, забезпечення можливості вільного доступу дітей до іграшок та матеріалів для творчості, можливість самостійно ними користуватися, створення осередків для забезпечення різних форм роботи/гри/експериментування/творчості, розроблення рекомендацій вихователям щодо ефективних стратегій формування дитячих спільнот) [8, с. 5].

Зважаючи на задеклароване, дитина з особливими освітніми потребами (батьки) може вільно обрати освітній заклад, у будь-якому з них педагог повинен бути готовим прийняти вихованця, включити його в розвивальне середовище і забезпечити якісним рівнем освіти. Тому від сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної та

загальної середньої освіти залежатиме успішність адаптації дитини в освітньому просторі.

О. Мартинчук у своїй статті виділяла такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього вихователя ЗДО в умовах інклюзивної освіти, як: мотиваційний; когнітивний, креативний, діяльнісний. До професійних компетентностей майбутнього вихователя ЗДО в умовах інклюзивної освіти автор віднесла:

1) *дидактичну*, що включає готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в освітньому середовищі, здатність враховувати в освітньому процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, формування адекватної оцінки їх діяльності;

2) *виховну*, що передбачає здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати відповідні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання; залучати їх до певної соціальної культури;

3) *комунікативну*, яка пов'язана із встановленням з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, формування позитивного контакту з батьками;

4) *методичну*, яка відображається на готовності до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики освітнього процесу та фахового коректування результатів навчання;

5) *трансформаційну*, в межах якого забезпечувався відбір і перетворення навчального, дидактичного та методичного матеріалу на той, що приносив ефективні результати в роботі з «особливими дітьми» [10].

На думку дослідниці, основними умовами становлення професійно-особистісної підготовки педагога до роботи з дітьми з особливостями

психофізичного розвитку є: рефлексія вихователя та внутрішня мотивація до здійснення інклюзивної освіти; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу. Тому, реалізувати вищезгадані умови вона пропонує шляхом: належної підготовки навчально-методичного, інформаційного забезпечення майбутнього педагога в закладі вищої освіти, застосування комунікаційних технологій, Інтернет-ресурсів; модульної побудови навчального процесу, що передбачає переведення студентів з пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку; включення майбутніх педагогів у науково-дослідну роботу через залучення до проєктної діяльності і участі в міжвузівських студентських олімпіадах; використання проблемних, інтерактивних, дискусійних, інноваційних методів тощо [10].

У сучасних дослідженнях українських вчених (А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, І. Демченко, І. Кузової, Т. Поніманської, Н. Тарасун та ін.) йде мова про те, що процес інтеграції дошкільнят з особливими потребами в освітнє середовище, сприяє нормалізації їхнього життєвого циклу і гармонізації розвитку згідно з індивідуальними можливостями кожної дитини. Головну роль у цьому процесі відіграє сам педагог, який повинен бути *готовий до*:

- особистісного сприйняття дітей з особливими потребами;
- створення умов для спільної виховної роботи дітей як з, так і без особливих освітніх потреб;
- диференційованого навчального процесу з урахуванням пізнавальних можливостей дітей;
- взаємодії з психологами, корекційними і соціальними педагогами, медпрацівниками, батьками дітей;
- рефлексії своїх дій і дій інших учасників виховного процесу дошкільних установ з інклюзивною формою навчання [10].

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувалися російськими і українськими вченими: І. Кузавою, О. Мартинчук, Н. Мельник, Н. Назаровою, І. Хафізуліною,

Ю. Шуміловскою, та іншими. Відома дослідниця-дефектолог Н. Назарова, зазначила, що «... вітчизняна освітня інклюзія впроваджується без серйозної спеціальної підготовки педагога, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педагогічні заклади не володіють достатньо технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти, немає спеціальних педагогів» [13, с. 1-2].

На думку науковців, питання підготовки фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в інклюзивних дошкільних установах сьогодні ще розробляються і апробуються. Оскільки, не було достатньо якісного наукового та методичного забезпечення, укомплектованого інструментарію для роботи педагогічного працівника. Різноманітність психофізичних порушень, прояви їх нозологій в розвитку дитини – ускладнює процес закріплення сталого теоретичного та використання конкретного корекційно-розвиткового матеріалу для роботи з дітьми [29].

Враховуючи статистичні дані таблиці 1 та тенденцію щодо збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами за останні декілька років в Україні, робимо висновок, про необхідність системного вивчення можливостей професійного розвитку майбутніх вихователів ЗДО в умовах упровадження інклюзивної освіти. Це стане вагомою підставою у пошуку шляхів удосконалення та застосування інноваційних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта».

Таблиця 1

**Інклюзивні групи в закладах дошкільної освіти
(станом на 01.01.2020 р.)**

Рік	Кількість груп	Чисельність в них дітей
2016	116	897
2017	275	1731
2018	372	2241
2019	456	3191

2020	508	4681
------	-----	------

Адже, така практика є невід’ємним кроком в реалізації усіх світових та вітчизняних програм становлення інклюзивної освіти і вона може стати важливим фактором розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти, з урахуванням підвищення якості вищої освіти.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у закладі вищої освіти має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку); професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); професійно-особистісними вміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожного вихованця, створювати умови для включення дітей з особливостями в розвитку в освітнє середовище однолітків.

На думку дослідниці Л. Черниченко, готовність педагогів до реалізації інклюзивної моделі навчання формується з урахуванням інтегрованої, спеціальної та професійної підготовки педагогічних кадрів [29]. Таким чином, ефективність спільного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та здорових однолітків залежить від спеціальної підготовки психолого-педагогічних кадрів. При цьому педагоги, які мають

загальнопедагогічну освіту, не повинні дублювати дефектологічну підготовку, оскільки інтегровану та інклюзивну освіту повинні забезпечувати перш за все корекційні педагоги. А вихователі, разом з тим повинні бути готовими до організації спільного освітнього процесу дітей з статусом інвалідності чи без, із приналежністю до категорії «дітей особливими освітніми потребами» чи ні.

З метою забезпечення реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, основними умовами становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку є долання чітко визначених труднощів у програмі Національної стратегії та формування:

- 1) цілеспрямованого розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості педагога;
- 2) актуалізації і розвитку якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- 3) орієнтації на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;
- 4) посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії [14, с. 22].

Аналізуючи стандарт вищої освіти бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта (2019), серед спеціальних фахових компетентностей виділяємо ознаки інклюзивної компетентності вихователя ЗДО – здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей, вміння складати індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням [23, с. 9, 10].

3. Шевців визначає інклюзивну компетентність як соціально-педагогічну компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної

загальноосвітньої школи, стверджуючи, що це інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та умінь вчителя використовувати фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних із спільним навчанням дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [30, с. 14].

Зараховуючи інклюзивну компетентність педагога до його фахових компетентностей, Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк вважають, що вона формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язберезувальними і корекційно-розвивальними технологіями та становить собою структурно-функціональний комплекс із мотиваційно-ціннісним (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя), когнітивно-операційним (наявність спеціальних інклюзивно необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення) та рефлексивно-оцінним (здатність до саморефлексії та самоуправління) компонентами [1, с. 50].

Ми переконані, що для формування інклюзивної компетентності, необхідної майбутнім вихователям ЗДО для роботи в інклюзивних умовах, освітньо-професійну програму підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) ступенів вищої освіти, спеціальності «Дошкільна освіта» слід доповнити спеціальними курсами: «Інклюзивна освіта в ЗДО», «Організація інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти», «Особливості організації навчання та розвитку дітей з ООП в інклюзивному середовищі ЗДО», «Інноваційні технології навчання дітей з ООП» тощо. А, розвитку практичних навичок у роботі з дітьми, що потребують додаткової освітньої підтримки, сприятимуть спеціальні імітаційно-змодельовані завдання, котрі вирішуватимуться в межах аудиторних занять та під час проходження практики. Форми методичної роботи можуть бути різними (ігри, бесіди, заняття, батьківські збори, виховні заходи та інше).

Так, наприклад, програма дисципліни «Організація інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти», для другого (магістерського) ступеня вищої освіти, повинна передбачати лекційні, семінарські, лабораторні заняття, самостійну та індивідуально-дослідну роботу студентів. Майбутні вихователі ЗДО зможуть опанувати не лише складний теоретичний матеріал, а й формувати інклюзивну компетентність і надалі використовувати це у власній практичній діяльності.

Ми переконані, що невід'ємною складовою інклюзивної компетентності педагога є здатність використовувати у професійно-педагогічній діяльності широкий спектр інноваційних технологій і підходів до дітей з особливими освітніми потребами: здоров'язбережувальні і корекційно-розвивальні, арт-зняття психічних бар'єрів у навчанні. Інновації арт-терапії є складовою сугестивної та терапевтичної технології. Вони виконують функцію піднесення дитини, зняття психічних бар'єрів у навчанні.

Найчастіше вихователі закладів дошкільної освіти для роботи з дітьми, які потребують особливої освітньої підтримки застосовують такі основні види арт-технологій: *візуальні арт-технології* (ізотерапія: фрактальне малювання, малюнкові мандали, аплікації, колажування, ліплення, кольоротерапія, пісочна арт-технологія тощо); *музичні арт-технології* (музикотерапія: чуттєве сприйняття музики; рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри та вправи, танцювально-рухові прийоми: передача почуттів через рухи, ритмічно-руховий супровід до пісні, вірші з музичним супроводом тощо); *казкова арт-технологія* (створення казки, створення вистав за допомогою ляльок, пригоди до прослуханого музичного твору, театралізація, ігри тощо) тощо.

Отримані знання і вміння нададуть можливість майбутнім вихователям ЗДО забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якої в результаті дії різних

факторів ці процеси є ушкодженими, не сформованими; ефективно організувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [24].

Загалом, майбутні вихователі ЗДО повинні набути компетентностей у таких питаннях:

- 1) підходи держави та суспільства до організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку;
- 2) основні поняття корекційної педагогіки та спеціальної психології;
- 3) особливості і закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами;
- 4) комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- 5) диференційовані та індивідуальні механізми і прийоми дошкільного корекційного навчання та виховання кожної категорії дітей;
- 6) зміст та методи роботи з родинами вихованців.

До завершення вищезгаданих курсів майбутні вихователі ЗДО *повинні вміти:*

– здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі.

– своєчасно виявити відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

– здійснювати особистісно-орієнтовний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку;

– формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;

– проводити роботу з батьками з метою надання їм правдивої інформації щодо осіб з порушенням психофізичного розвитку, з урахуванням норм толерантного спілкування.

Поза всяким сумнівом, професійна компетентність вихователів є однією з умов ефективності дошкільної освіти. Результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами напряду залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння та прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми. Сприятливе соціальне та розвивальне середовище є однією з вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти.

Освітнє середовище має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці. Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби. Базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки). Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, дає змогу їм розвивати нові та удосконалювати наявні практичні навички, отримувати нові знання, розвивати позитивне ставлення до інших. Педагогічні працівники мають бути моделлю бажаної поведінки. Вони зобов'язані усвідомлювати основні шаблі відповідальності, яку вони несуть за своїх вихованців. Зокрема, дотримуватися таких обов'язків:

- поважати кожную дитину;
- вірити в успішність кожної дитини;
- бути чесними і визнавати власні помилки;
- вміти слухати й дотримуватися конфіденційності;
- бути послідовними й справедливими;
- мати високі очікування щодо кожного вихованця, у тому числі з особливими освітніми потребами;
- цінувати особисті зусилля дітей;
- організовувати стимулююче розвивальне навчальне середовище.

Загальновідомо, що з метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в ЗДО, утворюється команда психолого-педагогічного супроводу до складу якої входять постійні учасники (директор або методист, вихователь, асистент

вихователя, психолог, логопед, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та інші), та залучені фахівці (медичний працівник ЗДО, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші). Усі учасники команди супроводу дитини з ООП розподіляють між собою завдання, функції і відповідальність. Усі виконують свою частину спільної роботи, однак вихователь проводить з дитиною з ООП найбільше часу і майбутніх фахівців необхідно підготувати до виконання таких функцій:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та Індивідуальної програми розвитку;

- підготовка інформації для учасників засідання команди психолого-педагогічного супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони і потреби; результати виконання дитиною навчальної програми;

- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;

- розробка індивідуальної навчальної програми в закладі дошкільної освіти;

- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених Індивідуальною програмою розвитку;

- створення належного мікроклімату в колективі;

- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП та інші.

Слід відмітити, що здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) ступенів вищої освіти, спеціальності «Дошкільна освіта» можуть обіймати посаду асистента вихователя інклюзивної групи ЗДО. В такому разі вони повинні бути готові виконувати такі функції:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб;

- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці індивідуальної програми розвитку;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми;
- адаптація освітнього середовища і навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;
- оцінювання спільно із вихователем рівня досягнення кінцевої мети навчання, передбаченої індивідуальною програмою розвитку;
- підготовка інформації для учасників засідання команди психолого-педагогічного супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

З метою конкретизації співпраці асистента вихователя і вихователя інклюзивної групи розглянемо таблицю, розроблену О. Таранцевим і адаптовану нами для застосування в середовищі ЗДО [27]:

Таблиця 2

Обов'язки вихователя і асистента вихователя

Обов'язки вихователя	Спільна робота вихователя та асистента вихователя	Обов'язки асистента вихователя
Вивчення можливостей та потреб дитини	Обговорити можливості дитини з ООП. Її сильні та слабкі сторони. Відвідувати зустрічі КППС зі складання ІНП, ППР	Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку дитини з ООП. Відвідувати зустрічі КППС зі складання ІНП, ППР
Розробка програми Розробити програму навчання на основі робочого плану та ООП дитини, розглянути альтернативи	Обговорити бажані результати для дитини. Обговорити цілі ППР. Участь у розробці ІНП, ППР дитини з ООП	Допомогти у підготовці ІНП, ППР. Оновлювати інформацію про дітей та ІНП, ППР
Планування Спланувати роботу на занятті та підібрати ресурси. Вибрати відповідний вид роботи згідно з ІНП.	Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби дитини	Допомогти у доборі і складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надавати допомогу вихователю

Визначити пріоритети		
Спостереження Розробити чітку систему організації освітнього процесу в інклюзивній групі та очікувань щодо освітніх можливостей дитини з ООП. Працювати відповідно до розробленої системи	Регулярно зустрічатись, щоб обговорювати досягнення дитини з ООП. Обговорити реальний етап освітніх досягнень дитини з ООП, його відповідність очікуванням, виконання ІНП, ІПР	Працювати відповідно до системи організації освітнього процесу в інклюзивній групі, правил поведінки та очікувань можливостей дітей з ООП, їх ІНП. Документувати і звітувати вчителю (у разі потреби)
Навчання Виконувати план заняття, проводити навчання згідно з цим планом. Спостерігати за процесом навчання, у разі потреби допомагати дітям з ООП. Залучати дітей з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з групою. Моделювати методи навчання і належну мову. Надати асистентам ресурси	Чітко висловити результати та обміняти досвідом. Обговорити конкретні стратегії, діяльність і результати, виконання завдань ІНП. Обговорити розташування робочого місця. Обговорити необхідність відвідування занять дітьми з ООП	Проводити додаткові пояснення дітям з ООП, адаптувати завдання, враховуючи можливості дитини з ООП, корегувати їх навчальну діяльність. Спостерігати за їх діяльністю. Формувати і сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок. Сприяти розвитку зв'язного мовлення дітей з ООП (під керівництвом вихователя). Вести спостереження, надавати вихователю об'єктивну інформацію щодо навчальної діяльності дітей з ООП
Оцінка Слідкувати за прогресом дітей з ООП та оцінювати його	Обговорити спостереження. Обмінятися інформацією	Спостерігати за поведінкою дітей і надавати інформацію вихователю
Слідкувати за виконанням ІНП	Обговорити пропозиції щодо доповнення ІНП, ІПР (чи внесення змін)	Збирати і записувати дані для подальшого оцінювання дитини, внесення доповнень до ІНП. Вносити пропозиції вихователю щодо завдань, розроблених для дитини з ООП
Звітування Звітувати перед батьками та КППС	Обговорити інформацію про дитину. Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед вихователем щодо сильних сторін дитини з ООП, її досягнень і потреб. Звітувати перед вихователем щодо поведінки дитини і наслідків
Мати інформацію про поточний стан справ	Обговорювати інформацію про поточний стан справ.	Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ.

Як бачимо, відмінності у завданнях, функціях і відповідальності між роботою вихователя і асистента вихователя незначні, тому, вважаємо, при

підготовці майбутніх вихователів можна упроваджувати активні форми професійно-педагогічної підготовки: ігрове моделювання ситуації квазіпрофесійної діяльності, тренінги, роботи в парах і малих групах тощо. При такому підході майбутні вихователі ЗДО умітимуть організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування; створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу. Забезпечувати індивідуальний і диференційований розвиток здобувачів дошкільної освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей тощо.

Під час організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання слід враховувати, що розвиток дитини, з особливими потребами більшою мірою, ніж розвиток здорової дитини, залежить від якості освітнього середовища, змісту й характеру співробітництва, допомоги дорослого. Включення дітей з психофізичними вадами у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу є стихійною інтеграцією та може призвести до ізоляції дитини або ускладнення її психофізичного розвитку [7]. Успішність буде залежати від професійної компетентності педагогічного складу.

Інклюзивна освіта – це прогресивний спосіб навчання, що має великі перспективи в сучасному суспільстві. Для реалізації проєкту в масштабі всієї країни потрібні теоретичні обґрунтування. Як наголошувала А. Колупаєва «...про інклюзивну компетентність можна говорити лише в тих випадках, коли людина усвідомлює участь та відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протистояти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі професійної діяльності, змінювати себе заради їх досягнення, заради інших людей. Тому запроваджуючи інклюзивну освіту, ми повинні: по-перше, змінити негативне стереотипне ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами; по-друге, створити відповідні комфортні умови у загальноосвітніх навчальних закладах, щоб кожна дитина з

особливими освітніми потребами змогла отримати доступ до якісної освіти» [7].

Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів – це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, організовувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно, проєктувати навчальні осередки в групі з урахуванням вікових особливостей дітей дошкільного віку, їхніх інтересів і потреб, і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в освітнє середовище та створення умов для її розвитку і саморозвитку. Тому, майбутні фахівці дошкільної освіти повинні бути обізнані з принципами універсального дизайну і вміти застосовувати їх у сфері освіти.

Наприклад, принцип *Рівність і доступність використання* гарантує рівність і доступність середовища для кожного шляхом надання однакових засобів для всіх користувачів з метою уникнення уособлення окремих груп населення. В освітньому середовищі цей принцип забезпечується архітектурно доступним та безпечним освітнім середовищем у якому навчальні матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути використані вихованцями з різними ООП тощо.

Принцип *Гнучкість використання* має забезпечити наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань і відповідати різним потребам, уподобанням і можливостям користувачів. Його реалізація передбачає, що освітній процес відповідає широкому спектру індивідуальних можливостей дітей; забезпечує гнучку методику навчання, викладання та представлення матеріалу; доступні та гнучкі освітні програми.

Принцип *Простота і зручність у використанні* передбачає, що дизайну має бути притаманна простота й інтуїтивно зрозуміле використання продукту та послуги. Як використовувати продукт, має бути зрозуміло будь-якій особі незалежно від особистого досвіду, освіти, розвитку мовлення, віку, рівня концентрації уваги. Застосування цього принципу у сфері освіти передбачає,

що навчальні матеріали повинні бути простими та чіткими у використанні незалежно від навичок і досвіду вихованців.

Принцип *Сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів або зовнішні умови передбачає*, що дизайн має сприяти ефективному донесенню до користувача необхідної інформації незалежно від його можливостей сприйняття або зовнішніх умов. Згідно з цим принципом слід урахувувати різний вплив освітнього середовища на «сенсорний досвід» дитини; використання кольору, світла, звуків, текстури; полегшити доступ до інформаційно-комунікативних технологій.

Відповідно до принципу *Мінімізації помилок* – дизайн має звести до мінімуму небезпеку для життя, можливість виникнення ризиків і негативних наслідків у разі випадкових або непередбачуваних дій користувачів. Застосування цього принципу в освітньому середовищі передбачає, що діти повинні мати в достаток часу, щоб дати відповідь на запитання; використовувати програмне забезпечення що має вказівки/застереження, коли вихованець робить неправильний вибір.

Принцип *Незначні фізичні зусилля передбачає*, що дизайн має сприяти дієвому і зручному використанню послуги чи виробу з мінімальним рівнем стомлюваності. Він повинен бути розрахований на незначні фізичні зусилля, що їх має докласти користувач. Цей принцип легко реалізувати в освітньому середовищі, якщо встановити двері, які легко відчиняти дітям з різними ООП; застосовувати ергономічні вимоги/деталі (наприклад, дверні ручки, меблі)

Відповідно до принципу *Наявність необхідного розміру місця, простору* дизайн має враховувати наявність необхідного розміру та бути простим для підходу, під'їзду з огляду на антропометричні характеристики, стан і мобільність користувача. Це означає, що в освітньому середовищі повинні бути доступними навчальні місця для вихованців, у тому числі з прилеглим простором для асистентів вихователів; меблі, фурнітура та обладнання, що підтримують широкий спектр навчання і навчальних методик; можливість регулювання середовища (наприклад, освітлення) для різноманітних ООП дітей

у навчанні тощо.

Таким чином, проаналізувавши тенденції розвитку сучасної освіти і усе вищесказане, нам вдалося виокремити низку суперечностей, між:

– нагальною соціальною потребою впровадження в освітній процес інклюзії і недостатньою готовністю майбутніх вихователів ЗДО до її організації;

– значною кількістю дітей, які потребують інклюзивної освіти, та низьким рівнем діагностико-прогностичних технологій організації дошкільної освіти в системі професійної підготовки вихователів;

– реальними здобутками передового педагогічного досвіду з організації інклюзивної освіти і слабким упровадження його ідей в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Детально розглянувши усі аспекти досліджуваної проблеми, можемо зробити висновок, що система інклюзивної освіти – складний процес, який вимагає від суспільства терпіння, усвідомлення важливості та спільного інтересу. Результатом впровадження цієї системи є реалізація прав дітей на освіту, підвищення соціального рівня країни в цілому. Процес навчання дітей з ООП в інклюзивному середовищі ЗДО буде успішним за умов упровадження технологій індивідуалізації освітнього процесу, спільного викладання в інклюзивній групі, подолання навчальних і поведінкових труднощів та технологій адаптації освітнього середовища.

Втілення в життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідеї інклюзії вимагають від педагогів не лише «включити» дитину, що потребує додаткової освітньої підтримки в освітній процес, але й самим «включитися» у процес взаємодії з іншими, у процес командної співпраці. Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими до нових дій, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей [17].

Майбутній вихователь ЗДО – це особистість, здатна брати на себе

відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, це педагог інноваційної орієнтації. Робота з дітьми з ООП потребує від вихователя адекватних ціннісних орієнтацій, гнучкого професійного мислення, розвинутої професійної самосвідомості, готовності до сприйняття нової інформації, наявності високого рівня самоактуалізації, володіння мистецтвом рефлексії.

Вихователі, котрі прагнуть створити ефективну систему навчання дітей з ООП, повинні володіти не лише фаховими методиками, а й новаторським досвідом, організовувати освітній процес, керуючись принципами індивідуалізації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності вихованців, враховувати їхні індивідуальні особливості розвитку, здійснювати моніторинг освітніх проблем та своєчасно вносити необхідні корективи, прагнути до самоосвіти, саморозвитку, усвідомлювати власні професійні можливості та професійну цінність.

Підсумовуючи вище зазначене, вважаємо, що базовими для майбутнього педагога повинні залишатися: любов до дітей, професійна цілеспрямованість і працездатність, відданість професії і готовність слугувати інтересам дітей з вадами розвитку; впевненість в оптимістичній перспективності корекційно-виховного впливу; готовність до постійного удосконалення професійного рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. Харків. 2015. 117 с.
2. Бут Т. И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль. Соц. инклюзия в образовании. Москва, 2003.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1999. 376 с.
4. Гоцко Г.І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: *Матер. міжн. науково-практ. конф. «Інклюзивне навчання в*

Новій українській школі» / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн.: Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ : Інтерсервіс, 2018.

5. Грушевська І. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти. *Формування культури здоров'я дітей різного віку з особливими потребами: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару*. Лисичанськ: ООО «КИТ-Л», 2014. С. 31-32.

6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

8. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.

9. Кравченко Г. Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 176 с. (Серія «Сучасна дошкільна освіта»).

10. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць*. Київ, 2012. Вип. 8. 248 с.

11. Миськів Л. І. Принципи, завдання та функції інклюзивної освіти як світової моделі соціалізації осіб з обмеженими можливостями. *Європейські перспективи*. Київ, 2013. № 10.

12. Мельник У. Р. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(3). С. 175-183.

13. Назарова Н. М. Понятие интеграция в специальной педагогике. Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург. 1998. Вып. 3.

14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: https://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. (дата звернення: 14.03.2021).

15. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

16. Освіта аутистів : від міфу до реальності : навчально-наочний посіб. / Укладач: Тетяна Скрипник. Київ : «Гнозіс», 2014. 24с.

17. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез доповідей: ред. колегія В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 416 с.

18. Пилипенко Я. Р. Формування інклюзивної компетентності в контексті підготовки майбутніх педагогів. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*. Хмельницький : ПП «А.В. Царук», 2018. С. 135-138.

19. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

20. Почкун Ю. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. : Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 78-83.

21. Поясик О.І. Особистісно орієнтоване навчання як запорука розвитку особистості школяра. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 111 (19), Issue: 38, 2015. URL: <https://www.seanewdim.com> (дата звернення: 19.04.2021).

22. Соціальна інклюзія в Новій українській школі. Інклюзивна освіта: від рівних прав до рівних можливостей (інтеграція дітей із особливими освітніми потребами у звичайну школу). Освітній портал. Класна оцінка. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/inkliuzivna-osvita-vid-rivnikh-prav-do-rivnikh-moz.html>. (дата звернення: 14.03.2021).

23. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 14.03.2021).

24. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник під заг. ред. Софій Н. З., Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

25. Сутність та особливості особистісно-орієнтованого навчання. URL: https://studopedia.com.ua/1_278000_sut-i-osoblivosti-osobistisno-orientovanogo-navchannya-i-vihovannya.html (дата звернення: 19.04.2021).

26. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі»: навчальний курс та методичний посібник / за загальною редакцією Колупаєвої А.А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

27. Татаринцев О.В. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності асистента вчителя в класах з інклюзивним навчанням. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/08/Method-rekomendatsyy-asistent-vchytelya.pdf> (дата звернення: 14.03.2021).

28. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Астрахань, 2008. 22 с.

29. Черниченко Л. А. Вивчення проблеми готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Умань. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/10149/1/тези%20Черніченко%20коференція%20інкл.pdf>. (дата звернення: 14.03.2021).

30. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

МАРЧУК О. О.

**РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПАТРІОТИЗМУ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Формування патріотизму у дітей дошкільного віку є одним із головних завдань сучасного закладу дошкільної освіти. Належна організація виховного процесу та предметно-просторового середовища, правильна позиція вихователя щодо діяльності дітей в дитячому садочку забезпечують реалізацію основних педагогічних завдань та положень Закону України «Про освіту» (2017 р.), в якому пояснено: «Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [6].

Інтенсивний розвиток технологій зумовлює необхідність підготовки професійних педагогів та фахівців дошкільної освіти, які зможуть кваліфіковано керувати складним процесом виховання дошкільників, відтак перебудова нинішньої системи освіти України пов'язана з підвищенням вимог до рівня теоретичної і практичної підготовки майбутніх спеціалістів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». У закладах вищої освіти потрібно сформулювати таку постать вихователя-новатора, який дотримується вимог «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України», адже «нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості» [7].

Необхідність зміни парадигми виховання дітей в дошкільних закладах зумовлена також складними процесами, пов'язаними із збереженням цілісності території України. Як зазначають нинішні науковці, «сучасна складна ситуація в нашій державі змусила всіх усвідомити: система національно-патріотичного виховання дітей, починаючи з дошкільної ланки, потребує кардинальних змін... маємо шукати нові підходи, напрями, форми, методи роботи, які

відповідатимуть на виклики сьогодення» [3, с. 5]. Відтак, завдання сучасного вихователя – створити такі умови, в яких кожна дитина могла розкрити свій потенціал та справити позитивний вплив на інших. Важливо, щоб у дитсадочку дошкільники мали бажання сприймати досвід старших, проявляли інтерес до оточуючого світу та прагли до його пізнання.

Питання професійного становлення вихователя розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, Е. Грюнеліус, А. Дистервег, Я. Коменський, Р. Оуен, Й. Песталоцці, С. Френе, Р. Штейнер та ін.) та вітчизняної (М. Пирогов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів та вихователів дошкільних навчальних закладів відображено в окремих наукових аспектах. Зокрема, методологічні та методичні засади підготовки представлено у працях А. Алексюк, С. Гончаренка, В. Заслуженюка, В. Лугового, О. Мороза, О. Пехоти. Питання самоосвітньої активності студентів досліджували Н. Ковалевська, В. Краснов, становлення професійної позиції вчителя та вихователя вивчали Є. Антипова, О. Бодаков, М. Гей, Е. Іванова, З. Курлянд, Н. Половникова. Завдання професійно-методичної компетентності майбутніх фахівців осмислювали такі науковці, як: Т. Алексеєнко, М. Алясов, Д. Кузнєцова, Л. Петриченко, М. Сергєєв, Г. Татур.

Специфіку становлення національного світогляду дитини досліджено в наукових розвідках А. Богуш, О. Вишневського, В. Кононенко, В. Кузь, Т. Поніманської, Ю. Руденка та інших. В дослідженні Л. Савченко зазначено, що «в сучасних умовах актуалізується роль педагога-вихователя, ефективність роботи якого зростає, якщо він сам усвідомлено сприймає ідеї патріотизму та керується ними у своїй діяльності. Власне таку підготовку майбутньому педагогові має забезпечувати заклад вищої освіти, який сьогодні повинен відповідати не тільки індивідуальним потребам особистості щодо навчання та розвитку, а й соціальним цілям, оскільки сучасна вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, практичної, загальнокультурної підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, на

формування інтелектуального потенціалу країни, розвиток духовної культури народу» [17, с. 2].

Для визначення мети та завдань професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до патріотичного виховання дітей, доцільно визначити генезис поняття «патріотизм», розуміння якого впродовж історичних епох зазнавало певних змін відповідно до тих політичних, соціально-економічних та політичних умов, в яких розвивалася держава.

Особливості виховання патріотизму в дитини та підростаючого покоління описано в працях вчених, педагогів, соціологів різних епох. В працях філософів античності патріотизмом називали захист інтересів батьківщини та готовність служити народу (Сократ, Платон, Аристотель); наприклад, на думку Сократа, «вітчизна – це повага до матері, батька і всіх предків» [8, с. 63]. Значну увагу розвитку патріотичних почуттів дитини приділено в працях Я.-А. Коменського, який вважав, що змалку дошкільники повинні оволодіти знаннями про навколишній світ. У своєму трактаті «Материнська школа», який вважається першим в історії підручником із дошкільної педагогіки, він зазначив мету виховання дошкільника, дав характеристику «правильного навчання», детально описав знання та вміння, якими повинні оволодіти діти шестирічного віку з астрономії, оптики, географії, історії, політики, мистецтва, математики тощо. Згідно із порадами Я.-А. Коменського щодо розвитку патріотизму, «з історією і розповідями про минуле слід ознайомлювати дітей, тільки-но вони почнуть говорити, причому спочатку за допомогою маленьких дитячих запитань» [1, с. 18]. Він також вважав, що діти дошкільного віку повинні знати назву свого міста, країни, прізвища відомих політичних діячів, володіти певними географічними термінами.

У вихованні патріотичних чеснот французький філософ просвітитель Ж.-Ж. Руссо визначальним вважав приклад батьків та родичів дитини. Його настанови зібрано у трактаті «Еміль, або про виховання». На думку Ж.-Ж. Руссо батьки своїм щоденним поведженням чинять найбільший виховний вплив на дитину, від того, як вони ставляться до держави, буде залежати

формування в дитини громадянського обов'язку та патріотизму. У своїх творах вчений закликав створити належну психологічну атмосферу для виховання дитини: «Перш ніж зважитися на себе взяти завдання виховати людину, слід самому стати людиною; треба в собі самому знайти приклад, який можна запропонувати... втихомирюйте сварки, запобігайте тяжбам; привчайте дітей до виконання обов'язку, прищеплюйте батькам вибачливість; заохочуйте щасливі шлюби» [1, с. 51]. У педагогічній концепції Ж.-Ж. Руссо поєднано три взаємопов'язані аспекти виховання патріотизму: сім'я – держава – соціальне оточення.

Особливості виховання у дитини любові до рідного народу описано у наукових працях К. Ушинського. Вчений пояснив, що мета виховання невіддільно пов'язана з історичним розвитком та культурою народу, який сам заклав його підвалини: «Основа виховання і мета його, а значить, і головний його напрям різні в кожного народу і визначаються народним характером» [19, с. 151]. Загалом у концепції вченого виокремимо такі постулати:

- жоден етнос не виробив загальної (універсальної) системи виховання;
- кожен народ має власну, специфічну систему виховання; запозичення її в інших національностей є неможливим, однак допускається перенесення певних виховних догм;
- педагогічний досвід виховання дітей в патріотичному руслі є дорогоцінною спадщиною настільки, наскільки досвід надбань світової історії належить усім народам. Просвітитель К. Ушинський закликав вихователів та батьків у формуванні світогляду городянина України орієнтуватися на зразки народного виховання: «Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним цей зразок не був, так не можна виховувати за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдумана; кожен народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили» [19, с. 161].

Характеризуючи погляди на виховання в дусі патріотизму, доречно зазначити, що німецький педагог Ф. Фребель зазначив, що на його формування впливає політична та соціально-економічна ситуація, в якій зростає дитина:

«Ми знаємо, що держава в сукупності всього того, що вона дає або вимагає й бере від громадянина, є, власне кажучи, виховна установа у великому масштабі» [1, с. 77].

Оскільки офіційна освітня політика є одним із визначальних векторів виховання, то в історії педагогіки України, та, відповідно, трактуванні терміну «патріотизм» спостерігаємо відмінності на різних етапах історичного розвитку держави. Проілюструємо це явище на прикладі історичного періоду XIX – XXI століття (рис. 1)



Рис. 1. Основні етапи розвитку вчень про патріотизм в історії педагогіки XIX – початку XXI ст.

В XIX – на початку XX ст. більшість українських земель входили в склад Російської держави, тому офіційно патріотизм сприймався як виховання вірнопідданих царю та православної церкви, однак свідомі кола української інтелігенції намагалися утверджувати національні ідеали. Під час революції 1917–1920 рр., коли було проголошено утворення Центральної ради, УНР, виникли національні культурно-освітні осередки, патріотизм трактували як відданість українському народові, що особливо простежується в педагогіці С. Русової.

У формування національно свідомої, духовно багатой, моральної, високо інтелектуальної особистості вбачала сенс виховання С. Русова. В одному із її творів зазначено: «Виховання мусить мати метою виробити людину з широким

розумінням своїх обов'язків, з незалежним, високорозвиненим розумом, братерськими почуттями до всіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально і фізично й приведе в життя свою незалежну думку» [16, с. 161]. Відома мислителька пояснила, що виховання дитини починається з перших днів її життя, а народні колискові, казки, забавлянки, вірші, скоромовки є важливим засобом прилучення її до національної культури та етнізації особистості. На думку С. Русової, ще в ранньому віці формується приналежність дитини до певного народу: «Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова й пісні здатна вирости національно свідома дитина» [1, с. 206]. Дитячий садочок просвітителька вважала своєрідним «місточком», що перекидається між школою і сім'єю. На її думку, ці три інституції повинні забезпечувати розвиток національного менталітету та самосвідомості дитячої особистості. Педагог пояснила, що навчальні заклади повинні бути наповнені «ідеєю українства». Відтак відома українська громадська діячка виокремила певні складові національної ідеї (рис. 2).

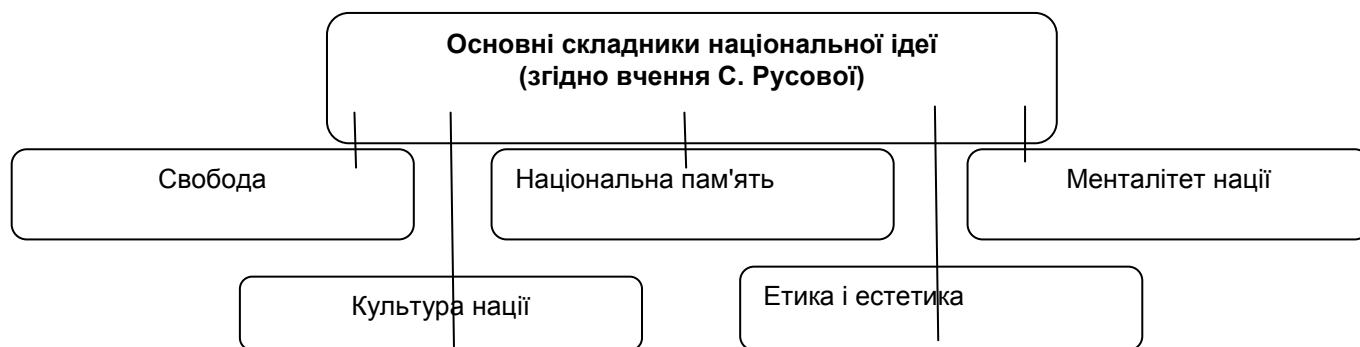


Рис. 2. Основні складники національної ідеї у педагогічній концепції С. Русової

Аналіз педагогічних трактатів С. Русової засвідчив, що формувати ці риси слід поступово, адже патріотичне виховання постійно збагачується новим змістом, методами формами відповідно до віку дитини.

У патріотичному вихованні доцільно опиратися на ідею національної самосвідомості. «У справі національного виховання важливе місце займає ідея національної самосвідомості. Педагогіка повинна опиратися на національний

світогляд і на національну філософію, якою має оволодіти педагог, щоб успішно формувати в дітей компонент духовності», – зазначила С. Русова [16, с. 96].

Даючи оцінку позашкільної освіти в різних країнах, у педагогічному трактаті «Позашкільна освіта, засоби її проведення» С. Русова зазначила, що в справі націоналізації української освіти на початку ХХ ст. найбільший внесок зробило Львівське товариство «Просвіта», члени якого влаштовували українські школи, курси ремесел, хати-читальні, проводили літературно-музичні вечори, співпрацювали з просвітницькими організаціями національних меншин (особливо з чеським товариством «Matica Ceska») в справі поширення освіти серед дітей та молоді [15, с. 96].

В середині ХХ ст. патріотизм асимілювали із поняттям відданості тогочасним партійним ідеалами, однак в Україні спостерігаємо продовження пропагування національних ідеалів, що особливо виразилося в творчій спадщині С. Сухомлинського. Основні засади патріотичного виховання дітей дошкільного віку знайшли своє у його педагогічному трактаті «Народження громадянина» [18, с. 96]. Педагог переконував, що без глибокого розуміння ідеї Вітчизни дитина не зможе зробити корисного для громадськості. У педагогічних роботах вчений стверджував, що «ставлення до ідеї Батьківщини як до священного й найдорожчого облагороджує всі людські почуття, зближує, ріднить людей, очищає душі від усього, що принижує гідність» [9, с. 52].

Педагог О. Сухомлинський дав власну класифікацію закономірностей процесу патріотичного виховання, яке включає такі компоненти, як: глибокі патріотичні почуття і переконання; моральний ідеал; моральна доблесть; патріотичні турботи й тривоги за долю свого народу; патріотична непримиренність; патріотична гордість. Як зазначила Л. Лящук у статті «Виховувати патріотів змалку», першочерговою умовою формування рис громадянина В. Сухомлинський вважав організацію емоційно насиченого, діяльного життя закладу, розвиток громадянської активності та патріотизму дитячої особистості [9, с. 513].

У своїй «Школі радості» (початковий розділ з монографії «Серце віддаю дітям») вчений один з перших уроків на природі розпочинав словами про матір і батьківщину. Запропоновані В. Сухомлинським методи формування патріотизму були переконливими та доцільними, оскільки пізнання природи і малої батьківщини у вченого носили дієвий (активний) характер. Павліський вчитель долучав до цього процесу скарби народного виховного впливу (легенди, оповіді, бувальщини, казки) та сприяв розвитку дитячої творчості. В одній із своїх останніх книг «Як виховати справжню людину» вчений в основу виховного патріотичного ідеалу закладає загальнолюдські і національні цінності: любов до матері, рідної землі, народу, мови, його історії, культури; повагу до всіх народів світу; гуманне ставлення вихованців один до одного; працелюбність; потребу у пізнанні; почуття відповідальності за іншу людину; потребу у допомозі слабшим, живим істотам, людям похилого віку; потребу у естетизації власного двору, села, довкілля загалом. В результаті засвоєння цих цінностей, на думку В. Сухомлинського, діти вчать розпізнавати добро і зло, переконуються в необхідності боротися зі злом та стверджувати добро і справедливість. Зазначимо, що ідеї патріотичного виховання дошкільників знайшли своє подальше відображення у творах О. Запорожця, Г. Костюка, О. Усової. У їх працях зазначено, що поєднання патріотичних, народних, моральних ідеалів виховання дає змогу виховати свідомого представника української нації, носія народної моралі й культури, майбутнього творця народовладдя, громадянина суверенної демократичної держави.

Зміна парадигми національного виховання притаманна педагогіці кінця XIX – початку XXI століття, коли Україна стала на шлях розбудови власної незалежності. Аналіз різноманітної філософської і психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дав підстави констатувати, що у сучасній педагогіці вчені виділяють різні підходи до трактування поняття «патріотичне виховання». У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «Держава повинна забезпечувати: а) виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації,

орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; б) збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин» [11].

Основні напрями виховання сучасного підростаючого покоління також відображено у «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України». У зазначеному документі написано, що «національно-патріотичне виховання дітей та молоді - це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських об'єднань та благодійних організацій, сім'ї, закладів освіти, інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» [7]. У розробленій концепції зазначено, що метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин.

Для визначення поняття «патріотичне виховання» подамо його трактування в сучасній педагогічній літературі. Укладач «Українського педагогічного енциклопедичного словника» С. Гончаренко зазначив, що «виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів; сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному

житті суспільства» [5, с. 71]. Автор роз'яснив значення дефініції патріотизм, що «включає в себе любов до Вітчизни, до землі, де народився і виріс, гордість за історичні звершення свого народу; ... одне із найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури» [5, с. 72].

Необхідні відомості про сутність досліджуваних понять можна почерпнути із нинішніх підручників педагогіки, психології, історії педагогіки, дидактики. Зокрема, у навчальному посібнику О. Степанова та М. Фіцули, що розкриває загальні засади психології та педагогіки з урахуванням історичного досвіду і сучасних досягнень української педагогічної думки, подано таке визначення: *виховання* – «цілеспрямований та організований процес формування особистості» [20, с. 45]. Окрім того, дослідник М. Фіцула виокремив такі поняття, як: національна психологія, національний характер і темперамент, національний спосіб мислення, народна мораль та етика, народна естетика, національна філософія, національний світогляд, національна ідеологія, національна свідомість та самосвідомість [20, с. 45]. Відтак, майбутній вихователь повинен добре оволодіти цими термінами і формувати такі якості в своїх вихованців. Автор також зауважив, що зараз в Україні є потреба у національному спрямуванні змісту дошкільної освіти, що зумовлена загалом відродженням національної педагогічної культури. На його думку, головна мета патріотичного виховання полягає у передачі підростаючому поколінню історичного досвіду, багатства народної культури, національного менталітету з метою формування особистості громадянина України: «Зміст мети національного виховання базується на запитах суспільства і декларованих у державі документах та спрямований на підготовку свідомих громадян, морально чистих, підготовлених до праці й життя в суспільстві» [20, с. 30].

Характеристика базових понять досліджуваної проблеми потребує звертання до філософської та культурологічної довідникової літератури. Так, у «Філософському словнику» за ред. В. Шинкарука зазначено, що *виховання* – «процес цілеспрямованого систематичного прищеплення індивідам моральних

норм, понять, поглядів, способів і форм діяльності та поведінки, прийнятих у суспільстві» [21, с. 56]. У «Культурологічному словнику-довіднику» З. Гіптерса написано, що «слово *виховання* в українців, очевидно, пішло від ховати, тобто заховати (уберегти) від небезпек, смерті, хвороби, «лихих очей», поганих впливів; згодом воно набуло узагальненого змісту, виражаючи процес систематичного впливу на культурний розвиток, формулювання світогляду, духовного світу й моральної поведінки дітей та підростаючої молоді» [4, с. 62].

Вважаємо за необхідне подати значення педагогічних термінів, що наведені у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови». Так, лексему *виховання* потрактовано як «сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання» [2, с. 118]. Автори пояснили значення терміну *патріотизм*: «любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви і подвиги» [2, с. 711].

Дотичним до теми нашого дослідження є термін *національне почуття*, що в сучасній педагогічній літературі трактується як «комплекс емоцій, які фіксують суб'єктивне ставлення людей до своєї нації, її потреб і форм життя, а також до інших народів [14, с. 451]. У працях сучасних науковців лексему патріотизм по трактовано як «одне із найглибших почуттів, гордість за матеріальні й духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання зберігати її характерні особливості. Культурні надбання, готовність захищати інтереси свого народу» [3, с. 2]. Сучасні Інтернет ресурси подали таке визначення патріотизму: «Патріотизм – це громадянське почуття, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності... містить ряд важливих морально-етичних, етнічних, культурних, політичних та історичних аспектів; включає в себе кілька понять тісно пов'язаних з націоналізмом» [12]. Під цим терміном також доречно розуміти любов та прив'язаність окремої особистості до культурних, духовних та матеріальних надбань рідного народу, бажання примножувати здобутки

культури, готовність стати на захист рідної мови та інтересів української нації загалом.

Сучасні філософи, соціологи та політологи вважають, що патріотизм – це суспільно-моральний принцип, який відображає ставлення людини до своєї країни і виражається у її діях, спрямованих на благо нації, та комплекс почуттів, що формують поняття любові до вітчизни. Це почуття вироблялося століттями і закріплювалося в національному менталітеті з історичним розвитком кожного етносу. Окрім того, термін «патріотизм» є міждисциплінарною категорією, оскільки є предметом вивчення низки соціально-гуманітарних наук (філософії, історії, соціології, психології, педагогіки).

Аналіз сучасних наукових підходів до розуміння цього явища дає змогу виокремити такі аспекти патріотизму, як:

- 1) патріотизм як вище моральне почуття;
- 2) патріотизм як один з мотивів соціальної діяльності;
- 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу.

Зазначимо, що почуття патріотизму – це змінна аконстантна одиниця, яка може змінюватися відповідно до історичних етапів розвитку суспільства, наповнюватися новим національним, соціальним змістом. За визначеннями соціальних психологів, патріотизм слід розуміти як суму морально-етичних поглядів та переконань окремої особистості, пов'язаних із її приналежністю до певного етносу, що передається спадково та формуються під впливом соціального середовища і умов виховання дитини.

Короткий ретроспективний аналіз проблеми формування національно-патріотичного світогляду дітей дошкільного віку у педагогічній думці XIX-XX ст. дозволяє стверджувати, що вчені минулого при розробці цього поняття дотримувалися принципів демократизму, гуманізму, системності, послідовності, наступності. Вони розкрили зміст процесу виховання патріотизму (розвиток патріотичних уявлень, понять, свідомості, патріотичного

досвіду та відповідних переконань) й окреслили напрямки його формування творчі заняття, організація екскурсій, суспільно-корисної діяльності та ін.).

Вивчення енциклопедичної, педагогічної літератури, дослідження праць відомих вітчизняних науковців дало змогу зробити висновок, що під *патріотичним вихованням дошкільників* слід розуміти цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість і почуття дітей, який має на меті формування у вихованців патріотичних якостей, спрямованості особистості та національної активності.

Важливою передумовою і суттєвим чинником осмислення сутності патріотичного виховання дитини дошкільного віку є обґрунтування його *мети і завдань*. Метою патріотичного виховання є формування у дошкільників патріотичних ідеалів суспільства, національних почуттів, належної поведінки, потреби в праці на благо українського суспільства. Це потребує створення у дошкільних навчальних закладах належних умов для всебічного і гармонійного розвитку особистості, формування у неї системи патріотичних знань, національної активності й відповідальності. Ця мета конкретизується через комплексну багатокomпонентну систему завдань, практична реалізація яких спрямована на формування особистісних рис громадянина-патріота України, що включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну та екологічну культуру.

Структура національно-патріотичних якостей дошкільників включає в себе такі компоненти: пізнавальний, емоційний та діяльнісний. Основами патріотизму дошкільників виступають компоненти, виражені адекватними до вікових особливостей знаннями і почуттями національно-патріотичного змісту, що становлять для дитини особистісну цінність і забезпечують спонукальну силу у формуванні їхньої громадянської спрямованості й активності.

Аналіз педагогічно-історичної літератури засвідчив, що основними принципами національно-патріотичного виховання є:

- *принцип національної спрямованості* виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- *принцип культуровідповідності*, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства.

- *принцип гуманізації* виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності;

- *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

- *принцип цілісності* означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи;

- *акмеологічний принцип* вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей;

- *принцип особистісної орієнтації* означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються у кожній людині своєрідно і неповторно;

- *принцип життєвої творчої самодіяльності*, що передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити і активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

• *принцип толерантності*, що передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну частину загальнолюдської [13].

Відповідно до виокремлено мети, завдань та основних компонентів формування націоналізму вихователі повинні приділяти увагу індивідуалізації виховного впливу, пропагувати кращий педагогічний вітчизняний та зарубіжний досвід, спрямовувати свою роботу на виховання патріотичних почуттів дитини. Патріотичні заходи, які проводить вихователь, мають на меті сформувати в дошкільнят любов до рідного краю, духовно-моральних взаємин, повагу до культурної спадщини, почуття власної гідності, і в той же час повагу до культурних надбань інших народів.

Результатом професійної підготовки майбутніх вихователів до національного виховання є формування готовності здійснювати окреслену діяльність з позицій. З огляду на це, важливими є висновки досліджень Д. Пащенко щодо формування готовності майбутніх вихователів до гуманістичного та патріотичного виховання дітей. Поняття «готовність до гуманістичного та патріотичного виховання» вчений трактує, як «сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя та вихователя, що охоплюють мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-оперативну сферу педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізовувати цілі виховання» [13, с. 169].

Сьогодні в часи глобалізації та євроінтеграції освіти постала необхідність вироблення нових методів роботи із дошкільниками, що спрямовані на реалізацію завдань національно-патріотичного виховання, відтак пропонуємо авторську модель формування готовності майбутніх вихователів щодо їх реалізації.

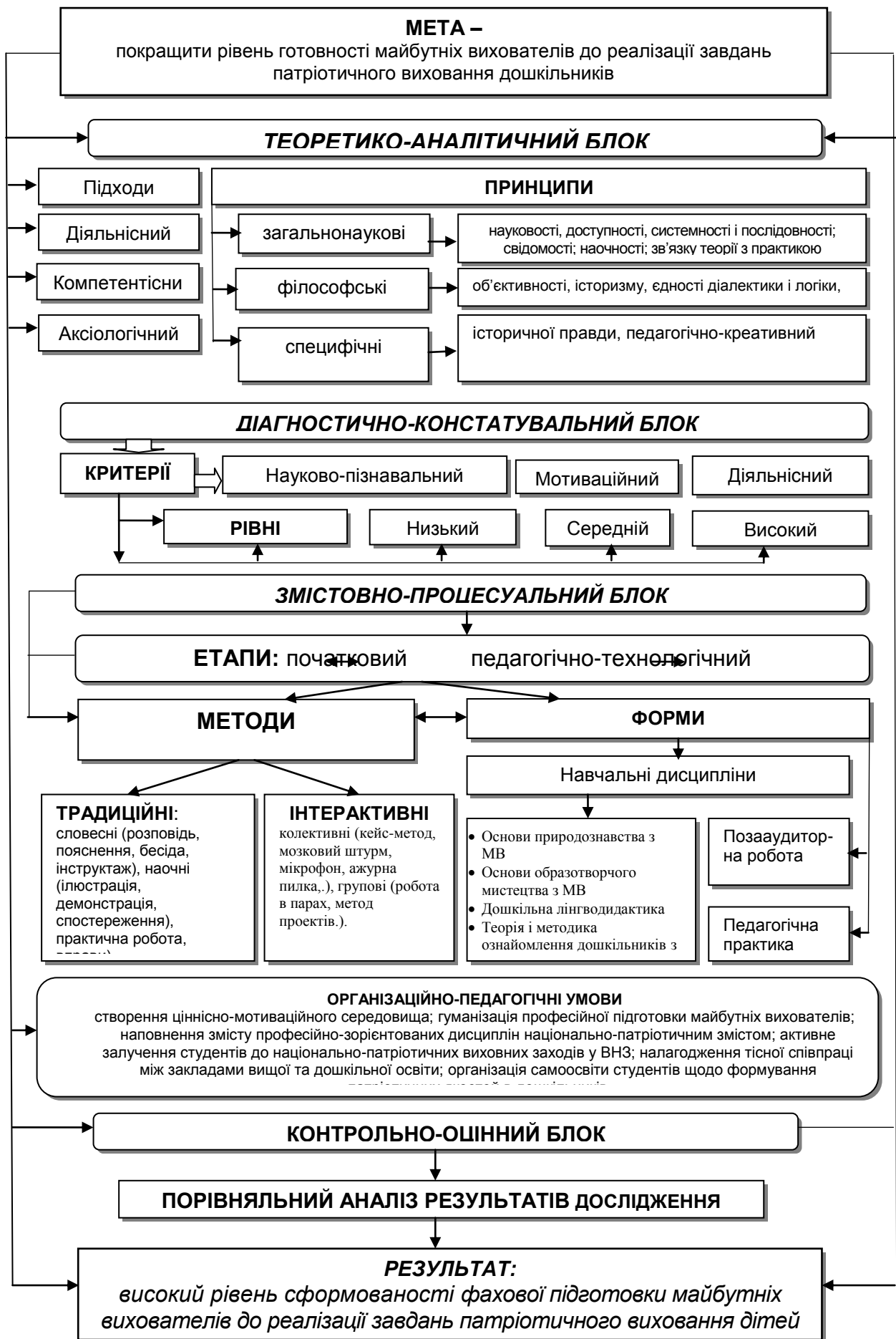


Рис. 3. Структурна модель підготовки майбутніх вихователів до виховної роботи національно-патріотичного спрямування

Розроблена модель виконує дві функції: пояснювальну та прогностичну. При цьому, пояснювальна функція моделі виявляється при її використанні в педагогічних цілях. У процесі розробки моделі процесу формування готовності майбутніх вихователів до національного виховання дітей ми виходили з розуміння формування означеної готовності як сукупності динамічно пов'язаних компонентів (гносеологічний, операційний, аксіологічний), взаємодія яких у загальному освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує постійний цілеспрямований та послідовний вплив на студентів різноманітних взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих форм і методів роботи. Метою створення такої моделі є формування у фахівців відповідних знань, умінь і навичок, необхідних особистих якостей, що сприяють формуванню важливої складової педагогічної майстерності – вміння здійснювати національне виховання (рис. 3).

Проаналізувавши рекомендації науковців, ми пропонуємо власний алгоритм роботи над вдосконаленням фахової підготовки майбутніх вихователів щодо реалізації ними завдань патріотичного виховання дошкільників, яка має реалізовуватися у *три етапи*: початковий, педагогічно-технологічний, рефлексивний. Метою першого (початкового) етапу має бути формування мотивації майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників. Другий (педагогічно-технологічний) етап має за мету формування професійних компетентностей майбутніх вихователів, необхідних для роботи з реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників. Завданням третього (рефлексивного) етапу є формування в майбутніх вихователів рефлексивно-творчих умінь, умінь самоконтролю, самоперевірки.

Під час проведення лекційних та практичних занять доцільно використовувати традиційні (словесні, наочні, практична робота, вправи) та інтерактивні (колективні, групові (робота в парах, метод проектів та ін.) методи навчання. На наш погляд, розроблену методику національного виховання слід впроваджувати під час вивчення таких дисциплін: «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку», «Педагогіка

дошкільна», «Основи природознавства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Теорія та методика музичного виховання», «Організація і керівництво дошкільною освітою та методична робота в дошкільному закладі», «Історія дошкільної педагогіки» та ін.

Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх вихователів повинна бути диференційована на аудиторну та позааудиторну роботу.

Зокрема, аудиторна підготовка повинна включати такі компоненти:

- 1) змістовий модуль: інтерактивні технології навчання, ділові ігри, ІКТ;
- 2) педагогічна практика: проведення занять, виховних заходів, батьківських зборів;
- 3) науково-дослідна робота: пошуково-творча робота, дослідницькі завдання, конференції, педагогічні читання;

Позааудиторна робота передбачає групові та індивідуальні форми роботи:

- 1) групові: студентське наукове товариство, краєзнавчий клуб, студентський театр, кураторські години;
- 2) індивідуальні: самовиховання, творчі звіти, індивідуальні консультації викладача.

Розроблену нами методику реалізовували викладачі кафедр педагогіки та початкової та дошкільної освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука». На початку її втілення був розроблений відповідний категоріально-понятійний апарат реалізації завдань патріотичного виховання, який являє собою ієрархічну систему таких термінів, як «національність», «патріотизм», «громадянин», «держава», «національний менталітет», «нація», «патріотичне виховання» та інших важливих понять, без оволодіння котрими неможливо свідомо здійснювати процес виховання національно свідомого громадянина. Як відзначали студенти, оволодіння цією системою понять дало їм змогу глибше осмислити специфіку державотворчих

процесів, що сьогодні відбуваються в Україні. Оволодіння понятійним апаратом у контексті патріотичного виховання дітей дошкільного віку дало змогу майбутнім педагогам почувати себе впевненіше у складних педагогічних ситуаціях.

Однією з педагогічних умов, яка сприятиме ефективності формуванню патріотизму студентів, є насичення змісту навчальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу національно-патріотичним змістом. У зв'язку з цим викладачам, які викладають дисципліни «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку», «Інформаційна культура та просвітницька діяльність вихователя закладу дошкільної освіти», «Основи природознавства з методикою викладання», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика ознайомлення дошкільників з народознавством», «Трудове навчання з практикумом», «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», «Методика співпраці з родинами», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання математики» та інші було запропоновано реалізовувати під час практичних занять із студентами завдання патріотичного змісту.

Процес інтегрування елементів патріотичної освіти та виховання дошкільників у зміст вищевказаних дисциплін мав на меті реалізацію наступних завдань:

- надати студентам знання основ патріотизму;
- сформувати мотивацію та основні вміння, необхідні для реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників;
- створити студентам умови для набуття досвіду патріотичної дії, поведінки та комунікативної взаємодії;
- сприяти визнанню й забезпеченню у реальному житті прав людини як найвищої гуманістичної цінності;
- формувати соціально активну особистість вихователя, затну сприяти формуванню національно-патріотичного світогляду дошкільників .

Детально проаналізуємо методика викладання дисциплін, на яких ми реалізовували розроблену нами структурну педагогічну модель підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників. На нашу думку, дисципліна «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» сприяє глибшому усвідомленню студентами своєї приналежності до українського народу та має на меті формувати у вихованців дитячих садочків патріотичні ідеали. На лекційних заняттях застосовувалися такі принципи:

- принцип народності;
- принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості народознавчої науки з життям, з практикою виховання й навчання молоді;
- краєзнавчий принцип;
- принцип регіонального підходу в ознайомленні з народознавчим матеріалом;
- принципу емоційності навчання.

В ході вивчення теоретичного матеріалу акцент було зроблено на необхідності вивчення в дитячому садочку таких понять, як батьківщина, нація, народ, державні символи, українська пісня, казки українського народу, колискова пісня. Всі лекції супроводжувалися відповідним відео- та аудіо-матеріалом. Студенти знайомилися із працями відомих вчених в галузі фольклористики та народознавства (О. Афанасьєв-Чужбинський, В. Гнатюк, М. Білозерський, Ю. Горошко, М. Колцуняк), їх надбаннями щодо впровадження елементів патріотичного виховання в дитячих садочках.

Важлива увага приділяли формуванню у дошкільників знань з історії України. Студенти готували повідомлення про відомих українських діячів, визначні події минулого, аналізували причинно-наслідкові зв'язки між минулим та сучасним. Майбутні вихователі отримували інформацію про те, що на заняттях у дитячому садочку доцільно ознайомлювати дітей із історичним минулим України, відтак вони повинні знати, то такі козаки, як люди одягалися в минулому, які страви варили тощо.

На заняттях із навчальної дисципліни «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку» студенти третього курсу детально вивчали специфіку формування патріотизму у дошкільників. Мета цього курсу полягає в тому, щоб надати студентам цілісне уявлення про особливості методики національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

В ході його опрацювання реалізовується виконання таких завдань: ознайомити майбутніх вихователів з особливостями здійснення національно-патріотичного виховання на заняттях; сформуванню в студентів уявлення про національне виховання як специфічний та унікальний феномен людства; сприяти усвідомленню сутності педагогічної культури, педагогічної етики, духовності, інтелігентності вихователя на основі аналізу історичних, культурологічних та психолого-педагогічних джерел; виховання толерантного, шанобливого ставлення до культури українців та представників інших культур; формування здатності до міжкультурного спілкування; визначення лінії особистої поведінки в умовах розмаїття культур та у практиці роботи з дітьми дошкільного віку.

Згідно навчальної програми передбачено вивчення таких змістових модулів:

- а) «Поняття про національно-патріотичне виховання дошкільників»;
- б) «Особливості здійснення національно-патріотичного виховання дітей в закладах дошкільної освіти». В ході вивчення курсу студенти ознайомлюються із такими основними темами:

1. Мета і зміст національно-патріотичного виховання дошкільників.
2. Національно-патріотичне виховання дошкільників як в контексті історії педагогіки.
3. Психолого-педагогічні особливості формування патріотизму у старших дошкільників.
4. Специфіка проведення заходів національного спрямування у ЗДО.
5. Національно-патріотичне виховання дітей засобами фольклору та народознавства.

6. Залучення громадськості та батьків до національно-патріотичного виховання батьків.

На заняттях із «Методики національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку» студенти вивчали погляди на формування патріотизму в дітей дошкільного віку відомих українських просвітителів. Наприклад, при опрацюванні теми «Національно-патріотичне виховання дошкільників як в контексті історії педагогіки» майбутні вихователі вивчали біографію С. Русової та характеризували її погляди на патріотичне виховання, досліджували педагогічний шлях В. Сухомлинського та його погляди на національне виховання дошкільників, виписували цитати із їх творів, читали уривки із книг В. Сухомлинського «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», визначали, які методи національного виховання пропонував педагог, інтерпретували вірші Т. Шевченка «Великдень», «Сон», «Зоре моя вечірняя» та їх ідейну спрямованість.

Під час вивчення теми «Психолого-педагогічні особливості формування патріотизму у старших дошкільників» майбутні вихователі вивчали психологічні особливості розвитку дитини дошкільного віку (3-6 років); визначали основні складові патріотизму дошкільника (когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти) та ознайомилися із вимогами до створення національно-патріотичного розвивального середовища у закладах дошкільної освіти із врахуванням психічного розвитку дитини.

На практичному заняття на тему «Специфіка проведення заходів національного спрямування у ЗДО» студентам третього курсу ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» слід було дати відповіді на запитання та виконати завдання, на кшталт:

1. Що ви розумієте під поняттям національно-патріотичне розвивальне середовище в ЗДО?

2. Як на вашу думку, правильно оформити український куточок національної та народної символіки?

3. Підберіть заголовки до стендів, які доцільно використовувати для створення національно-патріотичного розвивального середовища в ЗДО.

4. Якими вміннями мають володіти Педагоги для створення національно-патріотичного розвивального середовища в дитячих садочках?

5. Напишіть форми та методи роботи з дітьми, спрямовані на формування патріотизму.

6. Укладіть таблицю «Принципи національного виховання».

7. Підберіть 2-3 фізкультхвилинки (руханки) на патріотичну тематику.

В ході опрацювання теми «Національно-патріотичне виховання дітей засобами фольклору та народознавства» майбутні вихователі ознайомилися із поняттям фольклору та народознавства, специфікою використання усної народної творчості в освітньому процесі ЗДО та здійснення національно-патріотичне виховання дітей засобами народознавства. На лекційному занятті «Залучення батьків та громадськості до національно-патріотичного виховання дошкільників» студенти визначили роль родичів у формуванні особистості дитини, проаналізували форми, методи та прийоми залучення батьків до патріотичного виховання, дали власні поради батькам щодо виховання справжнього патріота, ознайомилися із шляхами залучення представників громадськості до цього процесу.

Під час опрацювання тем із курсу «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку» майбутні вихователі виконували завдання у формі тестування, що давало змогу визначити їх рівень засвоєння теоретичного матеріалу. Наведемо приклади розроблених тестів:

1. С. Русова - засновниця українського:

А) фімінізму б) націоналізму в) космополітизму г) індустріалізму.

2. С. Русова народилася на:

А) Київщині б) Чернігівщині в) Херсонщині г) Тернопільщині.

3. А. Макаренко написав твір:

А) «Педагогічна поема» Б) «Моя педагогічна доля» В) «Вчитель»

Г) «Націоналізація освіти».

4. Патріотизм походить від грецького слова «patris», що означає:

А) менталітет б) дух в) батьківщина г) хата.

5. Вчений, який вбачав пріоритет у формуванні нового покоління свідомої молоді, вихованні патріотів, які по-справжньому люблять Батьківщину, горді за свій народ та його історичне минуле, відповідальні за його майбутнє та написав «Народження громадянина», це:

А) В. Сухомлинський б) О. Духнович в) І. Франко г) Г. Сковорода.

6. Яке з наведених нижче понять випадає з логічного ряду:

А) національна психологія б) національний характер і темперамент
в) національний спосіб мислення г) космополітизм та шовінізм.

7. Вивчення народознавства спрямоване на вивчення:

а) побуту та звичаїв рідного народу б) історії України
в) розвиток психіки г) гендерну рівність.

8. Усталені правила поведінки в культурі певного народу - це:

А) менталітет б) звичаї в) культура г) побут

9. Типово українською іграшкою є:

А) слобожанська б) херсонеська в) калушанська г) яворівська.

Іншим завданням, яке виконували студенти під час вивчення дисципліни «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку», було визначити, які із наведених понять є правильними, наприклад,:

1. «Довга лоза», «Коза-дереза», «День та ніч», «В хороводі були», «Редька» - це зразки народних казок.

2. «Нація народжується коло дитячої колиски» - писала С. Русова.

3. «Педагогіка повинна опиратися на біблійні світогляд і на релігійну філософію, якою має оволодіти педагог, щоб успішно формувати в дітей компонент духовності», – зазначала С. Русова.

4. Виховання – це система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання і учіння, спрямована на досягнення цілей навчання і виховання.

5. Висновки про рівень сформованості у дітей громадянсько - патріотичних почуттів можна зробити, з'ясувавши ставлення дітей до тварин.

6. Дитячий садочок С. Русова вважала «місточком», що перекидається між школою і сім'єю.

На лабораторних заняттях навчальної дисципліни «Методика національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку» майбутні вихователі вчилися практично проводити заняття із дітьми, розробляли конспекти занять із дошкільниками, готували сценарії виховних заходів.

Методика підготовки майбутніх вихователів до виховної роботи національно-патріотичного спрямування активно впроваджувалася на заняттях із навчальної дисципліни «Інформаційна культура та просвітницька діяльність вихователя закладу дошкільної освіти». Варто зазначити, що однією із тем цього курсу є «Полікультурна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти». Під час її вивчення студенти ознайомилися із такими поняттями:

- А) Полікультурність у педагогічному процесі.
- Б) Ідея рівноправності культур та концепція культурної ієрархії.
- В) Сутність національного характеру.
- Г) Формування здатності вихователя до міжкультурного розуміння.
- Д) Роль вихователя у формуванні національних почуттів у дошкільників.

Цікавими були вправи на визначення представників різних націй на практичних заняттях. Студентам пропонували підготувати повідомлення про національний менталітет не лише українців, а й поляків, французів, англійців, італійців. Їх завданням було розробити асоціації, що характеризують різні спільноти. Наведемо приклад письмових завдань із практичного заняття на тему «Полікультурна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти»:

1. Напишіть визначення: полікультурність, націоналізм, шовінізм, космополітизм, націоналізація освіти, толерантність.

2. Підберіть п'ять-шість приказок (прислів'ї) про національну ментальність українців.

3. Що таке національне виховання дошкільників? Які його методи?

4. Які свята національного спрямування доречно проводити із учнями старшого дошкільного віку?

5. Законспекуйте основні положення Концепції національно-патріотичного виховання «Громадянин України III тисячоліття».

6. Підготуйте до читання два-три вірші національно-патріотичного виховання, які доречно прочитати чи вивчити напам'ять дітям дошкільного віку.

Майбутні вихователі навчалися за допомогою різних видів діяльності дати поняття своїм вихованцям про малу батьківщину, розвивати їх допитливість, творчі здібності, формувати любов до рідного краю через ознайомлення з його історією рідного народу. На практичних заняттях студенти розробляли конспекти занять на краєзнавчу тематику, сценарії виховних заходів. Зазначимо, що вони підібрали такі назви: «Україна моя – Батьківщина моя», «Горджуся тим, що я – Українець», «Наша пісня, наша дума – не вмере, не загине», «Веселі козачати», «Нащадки славного українського роду», «Моє коріння – з народу».

Вважаємо за необхідне зазначити, що у своїх конспектах студенти широко використовували вірші про українську мову, народ, красу природи тощо. Студенти підбирали поезію невелику за обсягом, лаконічну, змістовну, доступну і зрозумілу дітям дошкільного віку. На їх думку, підбір такої поезії сприятиме розвитку мовлення дитини, їх пам'яті, декламаторських здібностей.

На практичних заняттях із дисципліни «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» студенти отримали інформацію про те, що народознавчі заняття повинні викликати позитивні емоції в дітей, захоплення, здивування, тому майбутнім викладачам рекомендували при проведенні занять використовувати елементи драматизації – супроводжувати свої розповіді елементами драматургії. Зокрема, майбутнім вихователям дано поради перевтілюватися в Козака, Лірника, українського Казкаря, Господиню, Гетьмана, Русалку, Мавку, Україночку тощо. Зазначимо, що до виконання цих ролей можуть долучатися й інші працівники дитячого садочку або й самі діти.

На практичних заняттях з цієї навчальної дисципліни студенти уклали папки із матеріалами на народознавчу тематику, які в подальшому вони використовуватимуть в своїй професійній діяльності: «Історія України»; «Відомі історичні та культурні діячі України»; «Український фольклор»; «Українські страви»; «Свята, обряди, звичаї українського народу».

Великі можливості для розвитку патріотичних почуттів дають сучасні технічні засоби навчання. Нинішні вихователі мають змогу демонструвати дітям мультфільми, в яких представлено факти про Україну та її народ. Зазначимо, що використання мультиплікаційних фільмів у дошкільних навчальних закладах отримало схвальну оцінку сучасних педагогів та психологів.

Майбутні вихователі вивчали народознавчі елементи на прикладі таких мультфільмів, як: збірка «Навчальні мультфільми: легенди України», «Пластиліновий мультфільм: молитва за Україну», «Українська для дітей: алфавіт, букви та символи України», «Подорож Україною», «Пан Коцький», «Колобок», «Котигорошко», «Івасик Телесик», «Лежень», «Я мандрую по землі». Їх завданням було провести бесіда за змістом переглянутих творів. Подібні види роботи рекомендовано проводити із вихованцями дитячих садочків.

Переглянувши розвиваючі мультфільми, студенти уклали систему завдань та запитань для своїх майбутніх вихованців:

- а) намалювати малюнок до переглянутого сюжету;
- б) відобразити (розіграти) певні епізоди; в) прочитати монолог від імені головного героя;
- в) вивчити пісню, яка звучала у переглянутому мультиплікаційному сюжеті.

Робота над вдосконаленням підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників здійснювалася під час вивчення дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою викладання». Під час практичних та лабораторних занять студенти отримували завдання намалювати природу рідного краю, визначну подію із історії України, визначні місця

рідного міста/села. Окрім того, вони декорували різні предмети в українському народному стилі: тарілки, вази, скриньки.

Майбутні вихователі підбирали картини відомих українських художників про красу рідної природи. Зокрема, на заняттях вони демонстрували репродукції картин О. Борисової, П. Горійчука, С. Мамчича, І. Роп'яника, М. Сергеева, В. Сидорука, І. Шульги. На заняттях студенти аналізували шляхи використання полотен відомих художників вихованцям дошкільних закладів в контексті реалізації завдань патріотичного виховання. Зокрема, в ході інтерактивної гри «Мікрофон», суть якої полягав в тому, щоб швидко запропонувати запитання за картиною, було виокремлено систему питань, які доречно запропонувати дітям:

- Що зображено на картині?
- Які факти свідчать, що запропонована картина відображає природу України (подію із історії України)?
- Чи хотів би ти дізнатися про її автора?
- Яка пора року відображена художником?
- Які кольори переважають?
- Які емоції викликає мистецьке полотно?
- Що тобі подобається на цій картині?
- Чи викликає у тебе ця картина патріотичні почуття? Чи гордишся ти називатися українцем?

Мета подібних завдань полягала не лише в розширенні знань студентів з методики викладання мистецькознавчих дисциплін, а й у формуванні у них поняття про закони України, права і обов'язки громадянина України, поваги до народних символів і національної символіки, державних Герба, Прапора, Гімну; формуванні розуміння ними моральної суті основних громадянських прав і обов'язків, гарантованих Конституцією України; вихованні поваги до захисників Батьківщини, до людей праці; прагнення готувати себе до захисту Батьківщини.

Професійну підготовку майбутніх фахівців до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників здійснювали під час вивчення дисципліни «Методика співпраці з родинами». На лекційних заняттях студенти отримали теоретичний матеріал про вплив сім'ї на формування патріотичних цінностей у дитини. На лекціях студентів ознайомлювали із витоками української родини в добу палеоліту, свідченнями візантійського письменника і цісаря Маврикій (682-601) про виховання дітей на теренах сьогоденної України,

Із майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти було проведено ряд дидактичних ігор. Їх використання сприяло формуванню професійних якостей. Під час проведення дидактичної гри «Відкриваємо Україну разом» майбутні вихователі працювали в групах. Їх завданням було представити різні маловідомі факти про Україну, підготувати на ватмані інформацію, яку в подальшому можна було б запропонувати дошкільникам. Зокрема, студенти підготували повідомлення про розвиток української космонавтики, авіабудування, відомих сучасних виробників («ROSHEN», «Чумак», «Трембіта»).

Робота з майбутніми вихователями в ході вивчення навчальних дисциплін «Основи природознавства з методикою викладання», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика ознайомлення дошкільників з народознавством», «Трудове навчання з практикумом», «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», «Методика співпраці з родинами», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання математики» експерименту була спрямована на те, щоб підвищити готовність майбутніх вихователів до виконання завдань патріотичного виховання дошкільників. Опрацьовуючи лекційний матеріал, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти опрацьовували нормативно-правову та теоретичної базу патріотичної освіти вихованців дошкільних навчальних установ, вивчали

специфіку сучасних тенденцій та особливостей організації педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах.

Із метою підвищення мотивації та зацікавленості студентів здійсненням патріотичного виховання вихованців дошкільних установ майбутні вчителі переглядали відеоматеріали про проведення занять патріотичного спрямування із дітьми різних вікових груп, вивчали конспекти, представлені у журналах «Дошкільне виховання», «Початкова школа», «Шлях освіти», «Розкажіть онуку». На одному із практичних занять із дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» студенти підготували презентації на такі теми: «Сучасних вихователів: який він?», «Як досягти успіху вихователю?», «Патріотичне виховання дошкільника: актуальність чи дань традиції?», «Патріотизм дитини – це патріотизм дорослого», «Історичне минуле народу: навіщо його вивчати?»

Цікавими та змістовними були продемонстровані заняття із фізкультури під час вивчення дисципліни «Дошкільна лінгводидактика». Майбутні вчителі пояснили, що захищати вітчизну – це священний обов'язок кожного. Вони обґрунтували думку, що слід ознайомлювати дошкільників із героїчною боротьбою українського народу.

В ході проведення занять студенти демонстрували різноманітні форми роботи із дітьми: фізкультхвилинки («Раз, два – моя земля»), патріотичні руханки, вправи («Набираємося сил», «Тягнемося до сонця», «Безстрашні сапери», «Сміливі герої»).

Формування практичних умінь та навичок реалізовувати завдання патріотичного виховання здійснювалося під час вивчення курсу «Трудове навчання з практикумом». Студенти розучували прийоми петриківського розпису (виготовляли листівки, декорували вази, тарілки, стакани), представляли українські орнаменти в одязі, картинах, інтер'єрі тощо. Вони переглядали відео заняття, на яких демонстрували патріотичну роботу із дітьми, відтворювали фрагменти побаченого, аналізували побачені заняття.

Викладачами ПВНЗ «Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука» здійснювалося активне залучення майбутніх

вихователів до проведення національно-патріотичних виховних заходів в освітньому середовищі ЗВО. Зокрема, студенти провели свята «Українські вечорниці», «Дорогами рідного краю!», «Для тебе, воїне АТО», відвідали патріотичні виставки, що діяли в Рівненському обласному краєзнавчому музеї, брали участь у літературно-музичних композиціях національно-патріотичного змісту, що проводили у Рівненській обласній бібліотеці для юнацтва (рис. 4).



Рис. 4. Студенти педагогічного факультету в Рівненському обласному краєзнавчому музеї

Щороку майбутні вихователі долучаються до проведення музично-літературних вечорів, приурочених творчості Т. Шевченка. У березні 2020 р. студенти, що навчалися за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» підготували конспект та провели загально університетський виховний захід «Шевченко – наша гордість і святиня». Майбутні вихователі підготували презентацію про життя і творчість відомого українського поета, його перебування на території Волині. На одному із слайдів, презентованому на святі, було зазначено: «Незаперечним є факт, що 1846 року Тарас Шевченко побував на Великій Волині, де за завданням Київської археографічної комісії молодий художник та

етнограф робив замальовки культурно-історичних пам'яток краю, записував народні пісні». На цьому літературно-музичному вечорі майбутні вихователі закладів дошкільної освіти виконували пісні на слова Т. Шевченка: «Реве та стогне Дніпр широкий», «Думи мої», «Зоре моя вечірняя», «Нащо мені чорнії брови», «Садок вишневий коло хати», «По діброві вітер виє», «Така її доля», «Заповіт» та українські пісні. Окрім того, майбутні вихователі підготували 2-годинний поетичний марафон, до якого долучилися студенти інших факультетів університету. Впродовж цього заходу вони читали не лише поезію великого Кобзаря, й вірші про Т. Шевченка (Б. Лепкий «В Тарасові роковини», Є. Маланюк «Шевченко», Ліна Костенко «Повернення Шевченка»).

У лютому 2021 р. українська громадськість відзначала 150-ліття із дня народження відомої поетеси Лесі Українки, відтак майбутні вихователі провели ряд виховних заходів, «Її величність Мавка», «На зеленому горбочку у вишневому садочку притулилася хатинка». Цікавим був виховний захід «І ти колись боролась, мов Ізраїль, Україно моя», який провели дистанційно для студентів заочної та денної форми навчання із використанням системи Google-meet. В ході проведення цих літературно музичних вечорів було обговорено шляхи вивчення дошкільників із творчістю відомої поетеси.

Студенти також були активними учасниками Андріївських вечорниць, брали участь у виставці «А вже Пасха, Пасха красна», конкурсі-огляді новорічних вертепів, святах, приурочених Дню української писемності, Дню Матері та інших заходах, які щорічно проводяться в стінах ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарного університет імені академіка С. Дем'янчука».

Із метою реалізації налагодження тісної співпраці між закладами вищої та дошкільної освіти щодо здійснення патріотичного виховання дошкільників зі студентами було проведено ряд зустрічей із вихователями закладів дошкільної освіти м. Рівне. В ході цих зустрічей майбутні вихователі переглянули фрагменти занять, обговорили доцільні форми та прийоми патріотичного виховання, шукали шляхи вирішення проблем та складних психолого-

педагогічних ситуацій, що виникають при здійсненні означеної діяльності. Особливу увагу працюючі вихователі акцентували на спеціальній патріотичній та психологічній роботі із дітьми, які приїхали на Західну Україну із тимчасово окупованих регіонів.

З метою реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників посилена увага приділялася організації самоосвіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування патріотичних якостей в дітей дошкільного віку. Відтак під час вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін студенти виконували завдання самостійної роботи патріотичного спрямування. Наприклад, вони підготували реферати на такі теми: «Національно-патріотичні мотиви в літературній спадщині В. Сухомлинського», «Ідеї національної освіти в педагогіці С. Русової», «Виховання патріотичних якостей дітей у духовно-просвітницьких установах кінця ХІХ – початку ХХ ст.», «Розвиток патріотичних якостей дитини під час занять з природознавства».

Самостійну роботу студентів під час опрацювання курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою викладання» викладачі спрямовували на те, щоб майбутні вихователі глибше познайомилися із народними ремеслами, відомими художниками України, які малювали полотна національного змісту, навчилися розвивати патріотичні якості дошкільників.

Наукові здобутки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо реалізації завдань патріотичного виховання дітей дошкільного віку були презентовані на засіданнях Студентського наукового товариства педагогічного факультету. Студенти презентували свої доповіді та такі теми: «Виховання патріотизму дошкільників засобами природи», «Шляхи реалізації завдань патріотичного виховання дітей дошкільного віку в складних умовах сьогодення», «Роль сім'ї у формуванні майбутнього громадянина». Окремі доповіді студентів (Шамрай І., Усаченко Г.) були опубліковані у збірнику наукових праць молодих науковців університету.

Отже, робота викладачів зі студентами була спрямована на те, щоб майбутні вихователі отримали теоретичний матеріал про шляхи реалізації

завдань патріотичного виховання дітей дошкільного віку, підвищили мотивацію до навчання та здійснення національного виховання дошкільників, навчилися практично оволодівати формами та методами роботи з дітьми в контексті вищезазначеної діяльності та усвідомили, що формування патріотизму у підростаючого покоління – це комплексна робота батьків, закладів освіти та громадськості в цілому.

Майбутні фахівці в галузі дошкільної освіти повинні бути ознайомлені із кращими зразками виховання патріотизму, самі повинні бути патріотами, своїм власним прикладом формувати світогляд вихованців, володіти методикою проведення національних заходів в стінах закладу дошкільної освіти.

Для досягнення досконалого рівня готовності студентів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників у закладах вищої освіти необхідно створити належні педагогічні умови, що передбачають:

а) створення ціннісно-мотиваційного середовища, що сприятиме ефективності підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників;

б) гуманізацію професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників;

в) наповнення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін патріотичним змістом та використання інноваційних технологій навчання;

г) активне залучення майбутніх вихователів до проведення національно-патріотичних виховних заходів у закладі вищої освіти;

д) налагодження тісної співпраці між закладами вищої та дошкільної освіти щодо здійснення патріотичного виховання дошкільників; е) організацію самоосвіти майбутніх вихователів щодо формування патріотичних якостей в дітей дошкільного віку.

Глибинне розуміння сутності патріотизму, особливостей його формування у дітей дошкільного віку сприяє кращій підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування національного менталітету молодого покоління українців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисова З. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки. К. : Вища школа, 2004. 511 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: (авт.-уклад. Бусел В.) Київ: Ірпінь, 2004. 1440 с.
3. Гавриш Н., К. Крутій. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8. С. 2–7.
4. Гіптерс З. Культурологічний словник-довідник. К. : ВД «Професіонал», 2006. 328 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011. 552 с.
6. Закон України «Про освіту» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.01.2021)
7. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> (дата звернення: 11.01.2021).
8. Крищеневич Т. Філософія. К., 1990. 295 с.
9. Лящук Л. Виховувати патріотів Батьківщини змалку. *Початкова школа*. 2016. № 9. С. 52–53.
10. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школ професійного розвитку в США: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. К., 2008. 21 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
12. Патріотизм. Визначення терміну: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 18.01.2021).

13. Пашенко Д. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Монографія. К. : Науковий світ, 2005. 372 с.
14. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. К. : Академвидав, 2013. 464 с.
15. Русова С. Позашкільна освіта, засоби її проведення. Київ, 1918. 41 с.
16. Русова С. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 1997. 271 с.
17. Савченко Л.Л. Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1985 – 2012 рр.): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич. 2018. 20 с.
18. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5 томах. К.: Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
19. Ушинський К. Вибрані праці. К., 1999. 283 с.
20. Фіцула М. Педагогіка. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2013. 232 с.
21. Шинкарук В., Климентова О., Прищепя О. Філософський енциклопедичний словник. К. : Абрис, 2002. 743 с.

РОЗДІЛ 2
ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНУ
ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПАГУТА Т. І.
ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНУ
ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в нашій державі відбувається реформування системи освіти, яка орієнтована на входження в світовий освітній простір. Цей процес передбачає значні інноваційні зміни в системі сучасної освіти. В умовах зростання конкуренції освітніх послуг, особливого значення набуває проблема якості підготовки фахівця, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології.

У контексті тих значних змін, які відбуваються в системі вітчизняної освіти, особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Щоб знання студентів могли відповідати новим вимогам, необхідно ввести низку змін до організації професійної освіти майбутніх вихователів. Головною метою таких освітніх новацій має стати підготовка конкурентоздатного на ринку праці, висококваліфікованого, професійно компетентного, креативного фахівця, який вільно володіє набутими вміннями і навичками, прагне до професійного зростання, соціальної і фахової мобільності.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної педагогічної діяльності, їхнього професійного становлення, формування педагогічної майстерності тощо розкрито в дослідженнях Л. Артемової, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, І. Зязюна, К. Крутій, Н. Ничкало, І. Шоробури та інших. Так, застосування інтерактивних методів у навчанні студентів розкриті у працях

Л. Артемової, Г. Беленької, Л. Онофрійчук; умови формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів і майбутніх вихователів зокрема досліджували І. Зязюн, Ю. Косенко, Т. Швець та інші; форми, методи, засоби, умови підготовки майбутніх педагогів стали предметом досліджень Н. Богданець-Білокаленко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Л. Зданевич, Н. Казакової, Т. Пушкар та інших.

Для сучасного стану національної освіти характерним є процес модернізації як окремих її ланок, так і системи в цілому. Прийняття Закону України «Про освіту» в новій редакції актуалізує проблему вдосконалення підготовки педагогів нової формації. Відтак підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку потребує перегляду змісту, методів, засобів і форм організації пізнавальної діяльності. Виходячи з означеного, додаткового аналізу потребують сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Ми розділяємо думку М. Бадіца, що одним із основних завдань вищих педагогічних навчальних закладів є модернізація системи педагогічної освіти шляхом упровадження раціональних підходів до реалізації продуктивних технологій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах творчості. Актуальність освітньої тенденції зумовлена тим, що сучасне суспільство потребує непересічної, яскравої, творчої особистості, яка особисто визначає пріоритети свого розвитку, прагне до постійного самовдосконалення, розвитку себе як особистості та професійної діяльності, є здатною до продукування нових ідей, прийняття нестандартних рішень у складних ситуаціях. Підготовка такого фахівця дошкільної освіти потребує впровадження в освітній процес нових педагогічних технологій, що сприятимуть формуванню компетентного педагога-вихователя [1, с. 5].

Відповідно до Стандарту вищої освіти України спеціальності 012 «Дошкільна освіта», підготовка майбутніх фахівців здійснюється на основі формування ряду компетентностей. Зокрема, Г. Беленька під професійною компетентністю вихователя розуміє здатність розв'язувати завдання

професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей. Структурними компонентами професійної компетентності дослідниця визначає мотиви, системні знання, фахові вміння і професійно значущі якості особистості. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні й навчальні здобутки у площину професійної діяльності [18, с. 5].

Головний напрям сучасного розвитку вищої освіти в нашій державі визначається загальним спрямуванням вітчизняної вищої освіти на входження в загальноєвропейський і світовий освітній простір. В умовах сьогодення вища освіта вимагає від науково-педагогічних працівників опанування і впровадження інноваційних методів навчання й викладання, заснованих на мультимедійних, інформаційних програмах, системах передачі знань.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається:

- суцільною інформатизацією освіти, спрямованою на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу та основою на створенні єдиної інформаційної структури;
- впровадженням дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій разом із традиційними засобами навчання;
- побудовою індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності, залежно від конкретних потреб; випуском електронних підручників;
- створенням в Україні індустрії сучасних засобів навчання, які

відповідають світовому науково-технічному рівню і є передумовою для реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти [16].

Прокопів Л. під інноваціями в освіті розуміє процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану [20, с. 11].

Як зазначає Прокопів Л., інновації у педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами. Під інноваціями розуміють нововведення в педагогічній системі, поліпшення, удосконалення ходу й результату педагогічного процесу. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Нововведення як педагогічне поняття означає введення нового в навчально–виховну, освітню діяльність. Це може бути використання нових методів, способів дій, засобів, нових концепцій, нових навчальних програм, засобів виховання тощо. Педагогічне нововведення означає зміни, спрямовані на покращення і розвиток виховання й освіти [20, с. 12].

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь

педагогічної творчості [20, с. 13-14].

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у закладі вищої освіти, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами освітнього процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів освітнього процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища.

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» інновації – це новостворені і вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що суттєво покращують структуру та якість виробництва і соціальної сфери [9].

Серед завдань, які зазначені в Законі України «Про вищу освіту», є завдання забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності [10].

Проблеми інноваційних технологій і методів навчання в сучасній вищій освіті актуальні, оскільки посилилася тенденція до гуманізації і гуманітаризації змісту технічної освіти, ліцензовано нові навчальні дисципліни і, як наслідок, зросла потреба в науково-педагогічних працівниках, які змогли б забезпечити інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій під час навчально-виховного процесу. Показово, що викладачі отримали можливість створювати і втілювати власні інноваційні методики.

Науковці Житомирського державного університету імені Івана Франка вважають, що необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства в цілому зумовлена рядом обставин. По-перше, входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів. По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей. По-третє, зміна характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність у цілому зводилася до використання рекомендованих зверху нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового та дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах. По-четверте, входження закладів

вищої освіти у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентноздатності [12, с. 71].

Використання освітніх інновацій в системі вищої освіти розглядається у таких площинах:

- зміст освіти - розробка нових державних стандартів вищої освіти, формування загальнодержавних концепцій виховання, створення авторських навчальних планів і програм, розробка нової системи оцінювання;

- форми, методи, технології процесу навчання й виховання - поява дистанційного навчання, пріоритет діалогових методів навчання і виховання; запровадження інноваційних технологій тощо;

- система управління освітою - впровадження модернізованих управлінських функцій керівника: прогностичної, консультативної та ін.

Калмикова Л. О. зазначає, що термін «інновація» міцно утвердився в мовній свідомості фахівців різного профілю, а власне інновації стали невід'ємною частиною їхньої професійної діяльності. Не винятком у цьому сенсі є й спеціалісти з дошкільної освіти, які будучи творчими та креативними особистостями генерують нові педагогічні ідеї, створюють новітні освітні продукти, напрацьовують новаторський психолого-педагогічний досвід, пропонують інноваційні підходи у навчанні, вихованні й розвитку дітей дошкільного віку. Евристичність – характерна риса діяльності працівників дошкільної освіти. Вони здатні на нестандартність у мисленні та професійних діях, на оригінальність і неповторність у проведенні різних навчально-виховних заходів, на вигадку, природовідповідну психіці дошкільника, на образне й виразне мовлення, доступне розумінню дитині, на позитивній емоційний контакт з вихованцями й на прояв інших здібностей, без яких неможлива системна освітня педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію та удосконалення досягнень науково-педагогічного прогресу, на якісні зміни в процесах дошкільної освіти та забезпечення ефекту від педагогічних впливів [13, с. 10].

Розглядаючи інновації у формах, методах, технологіях навчання, варто зазначити, що для їх реалізації необхідним є дотримання наступних вимог:

1) надання студентам ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток у них саморегуляції і свободи, закорінених у почуття й усвідомлення особистої відповідальності; 2) розв'язання навчально-виховних завдань в атмосфері взаємодії та емоційної співдружності; 3) виконання викладачем ролі консультанта, який створює для студентів можливість вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації. Особливо актуалізується потреба використання освітніх інновацій під час лекцій. Традиційно за дидактичним призначенням виокремлюють такі види лекцій: вступна, тематична, оглядова, заключна. Однак, тенденція до реалізації у навчальному процесі творчих здібностей кожного індивіда, а також популяризація педагогічних інновацій зумовили появу нових видів лекцій: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція вдвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками; лекція прес-конференція, лекція з проведенням аналізу конкретних ситуацій; лекція-консультація. Використання цих видів лекцій у навчальному процесі забезпечує досягнення таких дидактичних цілей, як засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток мислення; формування пізнавального інтересу до даної дисципліни [4].

Приміром, лекція-візуалізація виникла у процесі пошуку нових можливостей для реалізації принципу наочності і передбачає повідомлення інформації у візуальній формі. Враховуючи те, що приблизно 80% інформації людина отримує через зір, візуальне сприйняття матеріалу практично в 100 раз краще, ніж слухове [17, с. 270].

Відтак ефективність цього виду лекції полягає в тому, що навчальний матеріал сприймається як через слуховий канал, так через зоровий аналізатор. При підготовці до проведення лекції-візуалізації викладачу необхідно переконструювати навчальну інформацію по темі у візуальну, використовуючи для цього схеми, креслення, малюнки або технічні засоби навчання. Наочність повинна не тільки доповнювати вербальну інформацію, а й бути носієм нового

матеріалу. Доцільно використовувати різні види візуалізацій, вибір яких обумовлюється змістом лекційного заняття [2].

Важливе місце в професійній підготовці спеціалістів з дошкільної освіти відводиться формуванню готовності студентів з методики логіко-математичного розвитку дошкільників. Навчання математики є потужним фактором інтелектуального розвитку дошкільника, формуванню його пізнавальних і творчих здібностей. Характер і ефективність математичного розвитку в дошкільному віці стає основою успішності і подальшого навчання математики в школі. Сучасна педагогічна наука вказує на напрями освітніх перебудов у теоретичній площині відповідно до державних стандартів та через практичне впровадження особистісно орієнтованої моделі навчання. До процесів оновлення математичної освіти належать реформування та модернізація. Вони пов'язані з необхідністю забезпечити життєдіяльність математичної освіти, фундаментальність математичної підготовки, формування математичного стилю мислення, дієвість застосування математичних знань на широкому колі математичних завдань з теоретичним та прикладним змістом.

Освітні технології є одним із головних елементів системи освіти, оскільки вони безпосередньо спрямовані на досягнення головних цілей: навчання і виховання. Під освітніми технологіями розуміють як реалізацію навчальних планів і навчальних програм, так і передавання учню, студенту системи знань, а також використання методів і засобів для створення, збирання, передавання, збереження і оброблення інформації в конкретній галузі. Наука накопичила величезний досвід з передачі знань від викладача до студента, створення технологій освіти і навчання, а також з побудови їх моделей.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвів до того, що сучасному педагогу вже недостатньо мати професійні компетентності, що спрямовані на використання традиційних технологій навчання, а необхідно знати й оптимально використовувати можливості Інтернету для професійної діяльності, орієнтуватися в педагогічних мережних співтовариствах, розумітися в інноваційних педагогічних технологіях

дистанційного навчання, уміти навчати свого предмета за допомогою різних засобів для комунікації і співпраці.

ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання студентів, оскільки змінюють схему передавання знань і методи навчання. Разом з тим, упровадження ІКТ у систему освіти не тільки впливає на освітні технології, а й вводить до процесу освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Вони пов'язані також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи.

Розглядаючи елементи складної системи інформаційних технологій навчання (ІТН), слід наголосити, що в освіті важливою умовою успішної інтеграції технологій є професійна підготовка викладачів і фахівців, які здійснюють експлуатацію систем і засобів нової інтегрованої технології навчання. Кожний учасник навчання на основі ІТН, включаючи адміністрацію установ освіти, має володіти необхідною інформаційною грамотністю і розумінням у використанні технологій.

Теперішнього часу в науковому обігу використовуються поняття «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання, виховання, управління, дидактичні технології», «технології викладання». Змістовий зв'язок розглянутих понять запропонувала Л. Буркова та детально охарактеризувала С. Вітвицька.

Широке використання в світовій освіті педагогічні технології набули в 60-70-ті роки ХХ століття (Б. Блум, К. Бруслінг, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, М. Кларк, В. Коскареллі, Т. Сікамото, Д. Фінн, Д. Хамблін).

В Україні питанням упровадження технологій навчання у вищій освіті присвячені праці таких вчених як (І. Багданова, В. Бондар, П. Воловик, О. Дубасенюк, О. Євдокімов, Г. Сазоненко, С. Сисоєва).

Сутність поняття педагогічна технологія та еволюцію цього явища

досліджували: В. Беспалько, В. Боголюбов, В. Вухвалов, Б. Горячов, Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

В Україні технологія освіти розробляється саме з позиції системного підходу. (С. Сисоєва, О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, А. Нісімчук та інші), який є перспективним і науково обґрунтованим.

Термін «технологія» походить від грецьких слів «*techne*» мистецтво, майстерність, вміння, і «*logos*» - вчення, наука. Спершу його використовували в системі технічних знань для означення наукової дисципліни, яка визначала сукупність даних про різноманітні засоби обробки сировини, напівфабрикатів і виробів у галузі виробництва. Пізніше цей термін отримав широке розповсюдження і в інших сферах суспільного життя: політиці, економіці, освіті.

Сутність поняття педагогічна технологія та еволюцію цього явища досліджували: В. Беспалько, В. Боголюбов, В. Вухвалов, Б. Горячов, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін.

У педагогічній науці подаються різні означення «технології», оскільки вчені обирають різні об'єкти змісту цього поняття: В. Беспалько – проектування процесу формування особистості учня...; І. Прокопенко, В. Євдокімов – творче використання принципів організації навчального процесу...; О. Савченко – науково-обґрунтовану педагогічну систему...; В. Монахов – набір процедур, що оновлюють професійну діяльність вчителя... Об'єднуючими для всіх означень є функціональні характеристики технологій такі, як об'єктивність підходу, наявність структури та гарантованість результату. М. Чошанов до ознак технології відносить діагностичне цілепокладання, результативність, алгоритмічність, цілісність, керованість.

Технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію та алгоритму дій), тобто у процесуальному розумінні технологія має дати відповідь на запитання: «Як досягти результату діяльності (з використанням чого і якими засобами)?». Тлумачний словник С. Ожегова

визначає технологію як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис засобів виробництва. Поняття технології відображає спрямованість досліджень (у тому числі і педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічності.

Сучасне розуміння технології ґрунтується на результаті. З цих позицій чи не найкраще підходить і до побудови освітньої технології. Є різні визначення цього поняття як техніки реалізації навчального процесу. В. Дубровський і Л. Щедровицький [8, с. 27] зробили спробу систематизувати «освітню технологію». Вони розглядають її в трьох аспектах: науковому, за яким освітні технології є складовою педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; процесуально-описовому, що являє алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання; процесуально-дієвому – як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів. У практиці поняття «освітня технологія» використовується на трьох рівнях [8, с. 27]. Перший – загальнопедагогічний: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – предметно-методичний: освітня технологія використовується в значенні «окрема методика». Це сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли домінує технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо). Основними технологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи, дії етапи і та ін. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну освітню технологію (технологічний процес). Технологічна карта – більш-менш деталізований опис процесу у вигляді, поетапної послідовності дій. Технології

максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається. Тому структуру освітньої технології складають: концептуальна основа; змістовна частина (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами і оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

«Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [21, с. 14].

Підготовленість майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є складне динамічне психічне утворення, яке виражає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, діяльнісних і емоційно-вольових складових психіки. Стрижневим у системі компонентів структури підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі

закладів дошкільної освіти є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає сформованість почуттєво-ціннісного ставлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційних технологій зокрема та в цілому до педагогічної діяльності. Сформованість цього компонента характеризується усвідомленням можливостей використання інноваційних технологій як конструктивно значущого компонента професійної діяльності, що відкриває перспективи розвитку особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти як професіонала. Тобто студент перш за все повинен бажати використовувати педагогічні технології в своїй майбутній професійній діяльності у закладі дошкільної освіти. Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти створює передумови для розвитку когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

Для визначення когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти цінною є така складова змісту освіти, як досвід інноваційної діяльності. При організації процесу засвоєння майбутніми вихователями будь-яких знань потрібно, насамперед, спланувати практичну діяльність, до якої вони мають увійти і яка забезпечить їх засвоєння. Потрібно забезпечити їхню психолого-педагогічну, фахову, методичну та практичну підготовку до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. Операційно-діяльнісний компонент підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти передбачає сформованість навичок, умінь, досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які забезпечують успішне використання потенціалу інноваційних технологій [14, с. 184].

Зазначені вище компоненти підготовленості лягли в основу розробки показників і педагогічного інструментарію для визначення рівнів

підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Нами була визначена система критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання інноваційних технологій у своїй професійній діяльності. Визнана доцільною така градація рівнів: недостатній, достатній, високий.

Високий рівень підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти має такі показники: наявність стійкого інтересу, позитивного почуттєво-ціннісного ставлення особистості до використання інноваційних технологій, чітке усвідомлення мети і мотивів використання інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти; наявність системи знань, умінь та навичок і досвіду використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; здатність до самостійного використання інноваційних технологій у різноманітній педагогічній діяльності.

Середній рівень підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти має такі показники: наявність позитивного почуттєво-ціннісного ставлення до інноваційних технологій, неповне усвідомлення особистісної та професійної значущості потенціалу інноваційних технологій в професійній діяльності у закладі дошкільної освіти; сформованість знань, навичок, умінь і досвіду використання інноваційних технологій; наявність незначних труднощів в процесі впровадження інноваційних технологій.

Низький рівень підготовленості майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти характеризується широкою палітрою відношення студентів до інноваційних технологій (від байдужого до зацікавленого), слабким усвідомленням мети та мотивів використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності; відсутністю ґрунтовних знань, навичок, умінь та досвіду і методики використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів

дошкільної освіти, труднощі в процесі впровадження інноваційних технологій.

Рівні	Критерії			
	Когнітивно-оцінний	Мотиваційний	Діяльнісно-перетворювальний	Комунікативно-рефлексивний
	Показники критеріїв			
Високий	Вільне володіння студентами базовими вимогами дисциплін професійного спрямування; сформованість умінь щодо вільного використання інноваційних технологій у підготовці і проведенні різних форм роботи з дітьми	Чітка сформованість мотивів до опанування майбутнім фахом; розуміння необхідності підвищення власного професіоналізму; бачення майбутньої професії як можливості саморозвитку і самовдосконалення	Засвоєння великого обсягу теоретичних і практичних знань педагогіки, психології, фахових методик тощо; високий рівень інтелектуального розвитку; уміння виявляти проблеми з метою їх вирішення; розуміння сутності взаємодії з суб'єктами професійної діяльності; високий рівень рефлексії	Сформованість особистісних показників на основі глибоких знань і умінь щодо використання інноваційних технологій у закладі дошкільної освіти загалом і роботі з дітьми, зокрема; відмічають тісний взаємозв'язок між знаннями, уміннями та особистісним показниками, їх взаємовплив один на одного і взаємостимуляцію розвитку

Середній	Часткове володіння студентами вимогами базових дисциплін професійного спрямування; фрагментарне опанування умінням щодо використання інноваційних у підготовці і проведенні різних форм роботи з дітьми	Усвідомлення майбутньої професії як можливості особистісного, професійного і соціального зростання; вагання щодо правильності вибору майбутнього фаху	Недостатній рівень теоретичних і практичних знань з педагогіки, психології, фахових методик тощо; слабка зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; періодичний характер потреби здійснення взаємодії з суб'єктами професійної діяльності; зведення підготовки і проведення різних форм роботи з дітьми до формалізму; традиційного вирішення завдань «згори»	Не досить високий, посередній рівень розвитку особистісних показників щодо використання інноваційних технологій у закладі дошкільної освіти загалом і роботі з дітьми, зокрема; часткова відсутність знань та умінь; не завжди правильно застосування набутих умінь
Низький	Часткове відтворення студентами деяких теоретичних положень дисциплін професійного спрямування; уривчастість та поверховість знань щодо використання інноваційних технологій; серйозні утруднення у підготовці і проведенні різних форм роботи з дітьми з використанням інноваційних технологій	Відсутність зацікавленості майбутньою професією; повне нерозуміння необхідності вирішення власного професіоналізму; дуже низьке опанування уміннями для здійснення професійної діяльності	Засвоєння лише окремих елементів знань з педагогіки, психології, фахових методик тощо; низький інтерес до майбутньої професійної діяльності; поверховість професійних умінь і навичок; невміння застосовувати на практиці набуті уміння і навички з використання інноваційних технологій; пасивність сприймання; відсутність потреби у самовдосконаленні	Не сформованість або дуже слабка сформованість особистісних показників щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми в закладі дошкільної освіти, причиною якої є дуже слабке, поверхове володіння знаннями і вміннями щодо використання інноваційних технологій.

Проведене нами дослідження засвідчило, що більшість студентів вважають, що слабо підготовлені до використання інноваційних технологій в

освітньому процесі закладів дошкільної освіти (63%), посередньо підготовлені – 30%, лише 7% респондентів вважають, що вони добре підготовлені до означеного виду діяльності. Причинами такого стану студенти вважають відсутність теоретичної підготовки до використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти (28%), методичної підготовки (20%), практичного досвіду застосування інноваційних технологій (42%), навчально-методичного забезпечення (10%).

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вищій школі, з новими ідеями, що пов'язані із входженням України у європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення закладів вищої освіти сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо.

Як зазначає В. Зброй «важливе місце в професійній підготовці спеціалістів з дошкільного виховання відводиться формуванню готовності студентів з методики математичного розвитку дошкільників. Навчання математики є потужним фактором інтелектуального розвитку дошкільника, формуванню його пізнавальних і творчих здібностей. Характер і ефективність математичного розвитку в дошкільному віці стає основою успішності і подальшого навчання математики в школі» [11, с. 146].

На думку В. Зброй, використання сучасних педагогічних технологій при вивченні курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» сприяє ефективній підготовці студентів до математичного розвитку дітей і має ряд переваг: по-перше, вивчення методики формування математичних уявлень стає усвідомленим; по-друге, студенти

вчаться будувати свою діяльність, співвідносячи її не тільки з вимогами методики, але і з реальною ситуацією розвитку дитини на основі діагностики; у них формуються професійні вміння та навички організації різними формами навчання дітей; по-третє, технологія навчання з інформаційної перетворюється на форму діалогічної взаємодії викладача зі студентами, що є необхідною передумовою підготовки студентів до здійснення математичного розвитку дітей [11, с. 150].

Здійснюючи підготовку фахівців з дошкільної освіти та враховуючи вимоги, які ставляться сьогодні до сучасної вищої освіти, в ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» викладачі активно застосовують різноманітні освітні новітні технології.

Так, з метою ознайомлення майбутніх вихователів з сучасними технологіями навчання, передбачено вивчення курсу «Сучасні технології викладання методик дошкільної освіти». Метою вивчення даної дисципліни є формування у студентів знання про сучасні технології навчання методик дошкільної освіти, зокрема; озброєння студентів знаннями, вміннями і навичками організації та проведення роботи з навчання дошкільників у різних вікових групах закладу дошкільної освіти.

Сучасні вузівські технології навчання: забезпечують кожному студенту можливість навчання за оптимальною індивідуальною програмою, що враховує повною мірою його пізнавальні особливості, мотиви, схильності та інші особистісні характеристики, зберігаючи оптимальний баланс фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання; сприяють оптимізації процесу навчання в освітньому середовищі закладу вищої освіти; забезпечують навчання, не вступаючи в суперечність з традиційними дидактичними принципами; виступають в якості інструменту в процесі самоосвіти, що забезпечує студента необхідною інформацією про ступінь досягнення ним поставлених цілей навчання на певному етапі і ставить його перед необхідністю осмислювати ті схеми і правила, у згоді з якими він діє.

У процесі роботи зі студентами було з'ясовано, що сучасні освітні технології сприяють підвищенню ефективності діяльності закладу вищої освіти за умов: їх науковості (включно з психологічною обґрунтованістю самих освітніх технологій); дотримання принципу безпосередньої взаємодії, делегування повноважень викладача студенту, посилення вимог до навчальних матеріалів, розширення психологічного поля динамічних процесів в оволодінні інформацією; володіння викладачами активними методами навчання, позитивною мотивацією до підвищення професіоналізму студентів у процесі активного навчання.

Враховуючи вище зазначене, особливої уваги у вищій школі нині набувають педагогічні технології, що інтегруються з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Нині виділяють технології, що інтегрують метод проектів та ІКТ, проектних технологій навчання, що сприяють формуванню високого рівня розвитку у студентів навичок, креативного творчого мислення, вміння оперувати інформацією, використовуючи розвиток навичок комунікації, розширюють можливості самоосвіти студентів та ін. Проектування знань передбачає творчу співпрацю викладача і студента, інтелектуальне партнерство, активну діяльність з боку студента. Проте необхідно зазначити низку чинників, що впливають на успішне конструювання й ефективну роботу студента над проектом: формування бази знань, що становить основу для початку самостійної роботи над проектом; установка на нові знання, що здобувають у процесі дослідження; контроль над правильною інтерпретацією знань; формування вміння конструювати знання. У процесі роботи в складі малих груп зі створення проекту студент не лише набуває досвіду соціальної взаємодії в творчому колективі, а й формує власне уявлення щодо принципів співпраці та використовує здобуті знання в конкретній діяльності (самостійно реалізує цілі, організацію власної діяльності, її самоконтроль і самоаналіз). Беручи участь у проектній діяльності, студенти демонструють: знання та володіння основними

дослідницькими методами (збирання та оброблення даних, наукове пояснення одержаних результатів, бачення і висунення нових проблем); уміння висувати гіпотези; володіння комп'ютерною писемністю з метою введення і редагування інформації (текстової, графічної), уміння працювати з аудіовізуальною і мультимедійною технікою (за потребою); володіння комунікативними навичками; уміння інтегрувати раніше здобуті знання з різних навчальних дисциплін для розв'язання пізнавальних завдань.

Сьогодні набуває великої популярності дистанційне навчання внаслідок спрощення доступу до навчально-методичних матеріалів, економії часу, прозорості навчального процесу [7].

Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в нашій країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання (мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, ТВ-технологіях тощо).

Дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання відкритого та доступного для всіх, незалежно від того місця, де проживає людина.

Для практичної реалізації дистанційного навчання здебільшого використовують спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learning management system, LMS) або інколи – програмно-педагогічними системами. Як правило, такі інформаційні системи складаються з наборів модулів, що забезпечують повноцінне дистанційне навчання. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюють як на комерційній основі, так і вільно. Разом із цим, є доволі багато розробок навчальних закладів «під себе». Однак, усе більше навчальних закладів віддає перевагу значним, уже перевіреним на практиці системам.

Згідно Положення про дистанційне навчання «під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь,

навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки бакалаврів та магістрів відповідно до державних стандартів освіти.

До складу технологій дистанційного навчання входять педагогічні та інформаційні технології [19].

Педагогічні технології дистанційного навчання - це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання - це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Технологія дистанційного навчання – це комплекс освітніх технологій, що надають можливість реалізовувати процес дистанційного навчання у закладах вищої освіти.

Усі існуючі технології дистанційного навчання можна умовно розділити на три категорії: не інтерактивні – друковані матеріали, аудіо й відеоносії; інтерактивні комп'ютерні технології навчання – електронні підручники, тестові методики контролю знань, засоби мультимедіа; відеоконференції – сучасні засоби телекомунікації через аудіоканали, відеоканали та комп'ютерні мережі.

Навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка (у ЗВО); консультації; контрольні заходи. Основною формою організації навчального процесу за дистанційною формою є самостійна робота.

Як зазначає Спельчук О. «зростання ролі самостійної роботи студентів – стійка тенденція, характерна для всіх вищих навчальних закладів. Значний багаж знань, навичок і умінь, здатність аналізувати, осмислювати і оцінювати сучасні події, факти, вирішувати професійні завдання на основі єдності теорії і практики набуваються і виробляються, перш за все, в процесі самостійної роботи. Вона розглядається як рівноправна форма навчальних занять, в той же час ефективність аудиторних занять багато в чому залежить від вмілої організації студентами своєї самостійної пізнавальної діяльності. Самостійна робота передбачає також самоосвіту і самовиховання, що здійснюються в інтересах підвищення професійної компетентності» [23].

Сутність диференціації полягає у відкритості і варіативності навчання, різноманітності методів, засобів і форм організації навчальної діяльності шляхом заходів, які забезпечують кожному студентові засвоєння знань та умінь на межі його можливостей. Успішність, результативність диференційованого навчання зумовлюються конкретними завданнями кожного етапу навчання, шляхами їх розв'язання, врахуванням особливостей студентів та педагогічної майстерності викладачів.

Новітні технології пронизують усі рівні і аспекти педагогічної діяльності від застосування інформаційних технологій навчання під час викладання певної дисципліни до впровадження систем управління вищим навчальним закладом. Серед новітніх технологій чинне місце посідають хмарні технології, які усе частіше проникають у вітчизняну систему освіти. Дійсно, педагогічна галузь не залишається осторонь процесів оновлення, а одним із шляхів вирішення проблеми взаємодії кількох віддалених систем підтримки навчального процесу, їх мобільності і економічності є використання хмарних обчислень, коли ресурси для опрацювання даних надаються кінцевим користувачам у якості інтернет-сервісу [15].

«Хмарні технології» забезпечують виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів, тестування

он-лайн, відкритості освітнього середовища, економію коштів навчального закладу.

Використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів насамперед дасть змогу вирішити проблему забезпечення рівного доступу студентів та викладачів до якісних освітніх ресурсів як на заняттях, так і у позааудиторний час [7].

«Хмарні технології» – це система Інтернет-ресурсів, які дають змогу використовувати медіатеки, навчальні бібліотеки он-лайн, навчальні відеоконференції, електронну пошту для отримання освітніх послуг у вивченні навчальної дисципліни; надають можливість мати доступ до навчальних матеріалів і даних, не встановлюючи спеціальних додатків до пристроїв.

«Хмарний ресурс» Методики формування елементарних математичних уявлень містить відеолекції для студентів, індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи, текстовий матеріал лекцій, медіатеку, тематику та методичні рекомендації до практичних та лабораторних занять, зразки виконання завдань, тестовий контроль.

Г. Селевко вважає комп'ютерні технології навчання лише процесами підготовки й передачі інформації об'єктові навчання (студенту), засобом здійснення яких є комп'ютер. Автор також передбачає, що комп'ютерна технологія може здійснюватися у наступних трьох варіантах: 1) як «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем, розділів, для вирішення окремих дидактичних завдань); 2) як основна, визначна, найбільш значима частина у даній технології; 3) як монотехнологія (коли все навчання, усе керування навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Застосування комп'ютерної технології навчання має на меті:

- 1) формування умінь студентів працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей;
- 2) підготовка особистості «інформаційного суспільства»;
- 3) збільшення обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й

використання його студентами;

4) формування дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальні рішення тощо.

Педагогічною метою використання інформаційних технологій навчання є: насамперед розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що передбачає (крім передачі інформації і закладених у ній знань): інтелектуальний розвиток (конструктивне, алгоритмічне мислення) завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; креативний розвиток (творче мислення) за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здібностей на основі виконання спільних проектів; професійний розвиток (формування уміння приймати оптимальні професійні рішення у складних ситуаціях під час комп'ютерних ділових ігор і роботи з програмами-тренажерами); розвиток навичок дослідницької діяльності (при роботі з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами); формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації (при використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних) [22, с. 114].

Власне дидактичною метою запровадження інформаційних технологій навчання є інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу: підвищення ефективності і якості процесу навчання за рахунок реалізації можливостей інформаційних технологій навчання; виявлення і використання стимулів активізації пізнавальної діяльності студентів (можливе використання тих технологій, які більше підходять даній особистості); поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок використання сучасних засобів обробки інформації при рішенні завдань різних предметних галузей (комп'ютерне моделювання, локальні і мережні бази даних).

Використання інформаційних технологій в освітньому процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізує самостійну роботу студентів з різними електронними засобами навчального призначення. Найефективнішим є застосування інформаційних технологій для

відпрацьовування навичок і умінь, необхідних для професійної підготовки. Воно також зумовлює скорочення обсягів і одночасне ускладнення діяльності викладача. Наприклад, для засвоєння теоретичного лекційного матеріалу використовуються не тільки аудиторні заняття, а й створена система педагогічної підтримки (консультування, здійснення поточного контролю, проведення комп'ютерного тестування, робота з навчально-методичними матеріалами). Ускладнюється структура і такі форми навчальної діяльності, як контроль, консультації і самостійна робота студентів.

Комплекс комп'ютерних програм надає користувачам (викладачам і студентам) такі можливості: педагог вводить у базу даних різнобічну інформацію (теоретичний і демонстраційний матеріал, практичні завдання, питання для тестового контролю) і формує план проведення заняття; студент працює з навчально-методичними матеріалами за планом, який визначив педагог чи вибрав він сам; студент сам визначає послідовність і власний темп вивчення навчального матеріалу, користуючись автоматизованим контролем засвоєння знань; інформація про навчальну діяльність студента протоколюється (кількість балів, набраних під час тестування з певних тем) і заноситься в базу даних; викладачу й студенту надається інформація про результати навчання.

Головною метою використання дистанційного навчання у закладі вищої освіти є забезпечення доступу до електронних освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж. Розглянемо структурну схему вивчення дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» з використанням дистанційних технологій. Дана дисципліна поділяється на декілька модулів. Опрацювання кожного модуля навчального матеріалу здійснюється в процесі аудиторної й позааудиторної роботи. Аудиторна робота містить традиційні засоби навчання: лекції, практичні й лабораторні роботи та очні консультації. Лекції – це основна традиційна форма проведення навчальних занять у зво, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. Лабораторні й практичні заняття необхідні для того, щоб студенти під

керівництвом викладача складала конспекти занять, готували наочний матеріал та проводили заняття, таким чином готуючись до професійної діяльності.

Слід зазначити, що проведення аудиторних практичних та лабораторних занять, на яких формуються вміння і навички, складові готовності майбутніх вихователів до математичного розвитку дошкільників, визначає зміст діяльності студентів, який полягає в наступному: складання конспектів занять, ігор, розваг і т. п. для дітей конкретної вікової групи і їх подальший аналіз; визначення рівня математичного розвитку окремих дошкільнят по досліджуваному розділу, використовуючи заздалегідь підібраний діагностичний матеріал, і складання рекомендацій щодо подальшої роботи з дітьми конкретної вікової групи; вирішення педагогічних ситуацій з метою набуття досвіду здійснення математичного розвитку дітей дошкільного віку; оволодіння способами організації пізнавальної математичної діяльності в процесі використання різноманітних форм ділових і рольових ігор, проблемних ситуацій; виконання різних тестових завдань, призначених для виявлення ступеня засвоєння студентами теоретичних знань.

В організації такого роду діяльності однією з перспективних технологій навчання стає так звана кейс-технологія (case-study). Ця технологія являє собою синтез проблемного навчання, інформаційно-комунікативних технологій та методу проектів. Головне призначення кейс-технологій – розвивати здатність опрацьовувати різні проблеми і знаходити їх рішення, іншими словами навчитися працювати з інформацією.

Мета навчання за допомогою кейсів полягає у формуванні фахівця, який правильно аналізує ситуацію, виявляє проблеми, можливі причини їх появи, аналізує можливі варіанти їх вирішення, вибирає найбільш оптимальний з них тощо. Уміння скористатися теорією, звертання до фактичного матеріалу, ситуаційний аналіз – це найважливіші характеристики кейс-методу. Однак головне його призначення – розвивати здатність проробляти різні проблеми й знаходити їхнє рішення, іншими словами навчитися працювати з інформацією.

Найбільш цікавою для студентів є колективна форма обговорення

педагогічних ситуацій. З цією метою група студентів ділиться на підгрупи, всередині кожної проводиться аналіз педагогічної ситуації. Студенти висувають своє рішення, а потім йде колективний аналіз ситуації – дискусія між підгрупами, в процесі якої студенти знаходять більш раціональний спосіб вирішення, формулюють педагогічні висновки [11, с. 148-149].

Позааудиторна робота здійснюється на основі використання дистанційних технологій навчання у заздалегідь методично підготовлених віртуальних середовищах. Вона включає в себе роботу з електронним підручником, електронною поштою, тематичними форумами й чат-конференціями, вебінарами. Позааудиторна робота є фундаментальним доповненням аудиторної роботи. Електронний підручник використовується для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу з дисципліни. Вебінари – особливий вид відеоконференцій, що одночасно забезпечує двосторонню передачу, обробку, перетворення й подання інтерактивної інформації на відстань в реальному режимі часу. Вебінари більше використовуються для донесення навчального матеріалу, тому що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок з аудиторією. Як правило, зворотній зв'язок відбувається через чат, де можна задати питання викладачеві в процесі вебінару та після його закінчення. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, сумісно працювати с документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів в режимі реального часу через Інтернет. Дуже зручним методом донесення навчального матеріалу, що включає в себе також перевірку знань, є чат-конференції. Чат-конференція використовується для дискусій, обговорення проблемних питань та проблемних тем. Також чат-конференцію можна використовувати з метою короткої звітності про виконану роботу (наприклад, чи виконане індивідуальне або домашнє завдання) та з метою надання групових й індивідуальних консультацій. У процесі опанування навчальним матеріалом доцільно використовувати тематичні форуми, де можна залишити запитання й коментарі. На відміну від очних, заочні консультації за допомогою дистанційних

технологій можна проводити різними способами. Заочні консультації поділяються на групові й індивідуальні. Найкращий спосіб таких консультацій – чат; проте з метою консультацій можна використовувати форум та електронну пошту. Після вивчення навчального матеріалу з модуля проводяться аудиторні й позааудиторні контрольні засоби з метою отримання студентами залікових кредитів.

Вивчення повного курсу завершується складанням іспиту що є фінальним етапом встановлення загального рейтингу. Освітньо-професійна програма вищих навчальних закладів мінімізує аудиторну роботу студента. Близько 60% навчального матеріалу з дисципліни відводиться на самостійне опрацювання. Самостійна робота обов'язково повинна бути керованою, що неможливо повністю забезпечити традиційними засобами навчання. Аудиторну роботу потрібно об'єднувати з керованою позааудиторною шляхом використання технологій дистанційного навчання [3].

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без технології мультимедіа (від англ. multimedia – багатокомпонентне середовище) – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. У даний час є персональні комп'ютери, здатні працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце у розвитку інформаційного суспільства. Мультимедійні засоби навчання за С. У. Гончаренко – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картини;

аудіо коментарі; цифрове відео. Технології, які дозволяють з допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [6, с. 298].

Існують різноманітні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
- моделювання процесів і явищ;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
- побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів);
- створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
- створення презентацій навчального матеріалу;
- здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо.

Потрібно підкреслити, що використання засобів мультимедіа в освітньому процесі сприяє:

- підвищенню мотивації студентів до навчання;
- реалізації соціальної мети, а саме – інформатизації суспільства;
- інтенсифікації процесу навчання;
- розвитку особистості студента;
- розвитку навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом;
- підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації.

Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (навчальних систем, мультимедіа, гіпертексту) дає вагомі дидактичні переваги електронній книзі порівняно з традиційною:

- технологія мультимедіа створює навчальне середовище з яскравим і наочним поданням інформації, що особливо приваблює;

- здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носії; гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу;

- технологія інтелектуальних навчальних систем на основі моделювання процесу навчання доповнює підручник тестами, відслідковує і направляє траєкторію вивчення матеріалу, здійснює, таким чином, зворотний зв'язок.

Електронний підручник дозволяє системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення і відкритим для коректування і подальшого удосконалення. Фактично електронний підручник є електронною версією методичного досвіду викладача з конкретної навчальної дисципліни.

Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки і проведення усіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Крім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять і одержання додаткової інформації з конкретної навчальної дисципліни. Електронний підручник допомагає студентам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалів з навчальної дисципліни, а викладачам – об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

В освітньому процесі під час вивчення дисципліни «Методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» за допомогою електронного підручника студент може:

- одержати дані про навчальну програму і тематичний план навчальної дисципліни, логіку вивчення тем і послідовність занять;

- проводити усі форми і види занять із навчальної дисципліни, застосовуючи комп'ютерну техніку;

- переглянути, вивчити чи повторити навчальний, методичний та інформаційний матеріал;

- одержати інформацію про рекомендовану навчальну, наукову і методичну літературу;

- наочно демонструвати (на дисплеї комп'ютера чи на екрані) дидактичний матеріал і наочність (схеми, малюнки, таблиці, графіки, текст), що сприяє його образній подачі і значно підвищує ефективність сприйняття і засвоєння навчальної інформації;

- здійснити в автоматичному режимі самоконтроль (з виставлянням оцінок) засвоєння змісту навчальних тем і дисципліни в цілому, а також одержати рекомендації з додаткового вивчення недостатньо засвоєних навчальних тем;

- роздрукувати (а за необхідності і допрацювати) типові плани проведення занять і методичні розробки з усіх тем і видів занять;

- розмножити матеріали (плани, таблиці, завдання тощо), необхідні для проведення занять;

- мати доступ до різноманітних баз даних; індивідуально одержати методичні рекомендації щодо проведення тих чи інших форм навчальних занять;

- одержати дані про деякі інформаційні технології, які можна застосувати в освітньому процесі.

Таким чином, використання сучасних освітніх технологій у практичній діяльності викладача дозволить максимально ефективно забезпечити засвоєння знань та навичок студентами та активувати їх потенціал, що дозволить підготувати висококваліфікованих спеціалістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадіца М. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійно-творчої діяльності засобом продуктивної технології. *Наука і освіта*. 2015. №6. С.5-10.
2. Балаєва К. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній

- діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2015. 22 с.
3. Бацуровська І. В. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-модульні системи організації навчання у вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11bathso.pdf>.
 4. Берденнікова Н. Г., Меденцев В. І., Панов Н. І. Організаційне і методичне забезпечення навчального процесу у ВНЗ. СПб. : Д. А. Р. К., 2006. 208 с.
 5. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності: посібник 2-ге видання, доопрацьований та доповнений для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» викладачів закладів вищої освіти та вихователів дітей дошкільного віку / В. М. Кошель, Н. В. Юрченко. Чернігів: ТОВ «Чернігівська картонажно-поліграфічна фабрика», 2019. 150 с.
 6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.
 7. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. №2. С.3-10.
 8. Дубровский В. Я., Щедровицкий Л. П. Проблемы системного инженерного психологического проектирования. М., 1995. 91 с.
 9. Закон України від 04.07.2002 N 40-IV «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/arhiv/podatkovabaza-do-nabrannya-chinnosti-podatkovim-kodeksom/normativno-pravovabaza/zakoni-ukraini/arhiv-zakoniv-ukraini/zakoni-ukraini-za-2002-rik/print-59956.html>
 10. Законі України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/page3>

- 11.Зброй В. Використання сучасних технологій при вивченні курсу «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». Збірник наукових праць. Випуск 2, 2015 [Електронний ресурс] С. 145-150. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/18.pdf
- 12.Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2011. 444с.
- 13.Інноваційні технології в дошкільній освіті: *Збірник наукових статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 квітня 2020 р.* / за заг. ред. Л .О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. 304 с.
- 14.Листопад О. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* № 2 (65), травень, 2019. С.183-189.
- 15.Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті.* 2011. № 9. С. 20–29.
- 16.Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5721274/>.
- 17.Педагогіка вищої школи: Підручник / за ред. Л. В. Чернілевського. Вінниця, 2010. 408 с.
- 18.Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. К. : Університет, 2015. 244 с
- 19.Положення про дистанційне навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/polozhennja-kmu>.

- 20.Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.
- 21.Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / Дубасенюк О. А. та ін. ; ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
- 22.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие. М. : Народное образование, 1998. 255 с.
- 23.Спельчук О. В. Хмарні технології – нова парадигма у навчанні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://epkznu.com/wp-content/uploads//2015/03/%D0%A1%D0%9F%D0%95%D0%9B%D0%AC%D0%A7%D0%A3%D0%9A.pdf>

СОЙКО І. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Освіта є соціальним інститутом, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього. Перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства зумовлює необхідність перебудови всієї системи освіти, змінює освітні потреби щодо підготовки й розвитку сучасного спеціаліста, мобільність якого залежить від володіння інформацією та здатності до обміну нею, комунікативності, самостійного набуття необхідних для професійної діяльності знань, умінь, навичок.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх освітян знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти розвиток освіти України у XXI ст. (2002), законі України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), Державній програмі «Вчитель» (2002), законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), Концепції Нової української школи (2017). У цих та інших нормативних актах наголошується на необхідності підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, здатного до захисту її інтересів, розвитку і збереження її індивідуальності, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, будь-яких електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів в освітньому процесі. Дослідженню

проблеми професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти присвячені роботи В. Андрущенко, О. Антонової, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін. Особливого значення формуванню у майбутніх учителів умінь застосовувати інноваційні технології надають сучасні зарубіжні педагоги-дослідники С. Мургатройд, Х. Реттер, К. Фопель.

Сучасному вчителю початкової школи вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній змінній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні педагогічного процесу.

Інформатизація освітнього процесу є одним із важливих шляхів пізнання світу та науки і посідає провідне місце в реформі освіти України. Усі педагогічні технології належать до інформаційних, бо будь-який освітній процес – це передача інформації стосовно певної предметної галузі знань. На даному етапі розвитку суспільства в поняття «інформаційні навчальні технології» вкладається новий зміст, який принесло використання технічних засобів інформатизації освітнього процесу (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, різноманітних електронних пристроїв тощо).

Аналіз наукової літератури показує, що проблема використання персонального комп'ютера на уроках української мови в початкових класах є складовою частиною досліджень в галузі педагогіки, психології та методики викладання української мови. Проблема використання персонального комп'ютера на уроках української мови в початкових класах посідає важливе значення для формування особистості школяра і займає значне місце в освітньому процесі. Зважаючи на науково-практичне значення проблеми, доводиться констатувати, що психологічному та педагогічному аспекті вона залишається ще недостатньо вивченою.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання

інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках мови.

Відповідно до мети дослідження реалізуються такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження; дослідити види, сутність інформаційно-комп'ютерних технологій навчання в початковій школі та вивчити стан підготовки майбутніх учителів до їх упровадження.

За сучасного переходу до ринкових відносин та визначення Україною курсу на входження до Європейського співтовариства необхідне докорінне реформування системи вищої педагогічної освіти, що має базуватися на засадах задекларованих Болонською конвенцією та спрямовуватися на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, у тому числі й інформаційної. Саме тому в умовах модернізації освіти, в процесі введення нових державних освітніх стандартів, оновлення змісту освіти, зміни потреб особистості, суспільства й держави в освіті формується соціальне замовлення системи педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки сучасного покоління вчителів, здатних до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти. У відповідності до запровадження нового Державного стандарту початкової освіти, необхідності реалізації Концепції нової української школи значно загострюється проблема підвищення професійного рівня майбутніх учителів початкової школи, розв'язання якої є найголовнішим завданням закладів вищої педагогічної освіти. Основні положення щодо національної освіти й ролі педагогічних кадрів знайшли відображення в законах України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про інноваційну діяльність», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції нової української школи, Концепції розвитку технологічної освіти в Україні, нормативних актів МОН України, що регламентують діяльність педагогічних ЗВО. Зазначені документи

відображають нові вимоги до змісту освіти й умов реалізації освітнього процесу, що передбачає кардинальну зміну процесу підготовки майбутніх педагогів у контексті інформаційного освітнього середовища. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному закладі вищої освіти має здійснюватися згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державними та галузевими стандартами й іншими чинними нормативними документами. Так, підґрунтям змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вимоги державних стандартів щодо підготовки фахівців відповідно суспільних потреб, передового педагогічного досвіду, теорії та практики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки фахівців, запитів вітчизняного та зарубіжного ринку праці, теоретичних положень методологічних підходів до організації педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Особливого значення для якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні набуває необхідність упровадження нового Державного стандарту початкової освіти, реалізації Концепції Нової української школи (НУШ). Із огляду на вищезазначене, необхідно враховувати нові державні вимоги до підготовки професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, здатних ефективно здійснювати освітню політику в умовах оновлення освіти. Аналіз нових державних вимог, а також опрацювання широкого спектру науково педагогічних та методичних джерел засвідчив, що необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів пов'язано з переходом освітньої галузі від знаннєвої (когнітивно-інформаційної) парадигми до компетентнісної, оскільки новий зміст освіти заснований на формуванні таких компетентностей, що є необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Окрім того, освітні зміни, що започатковано на першому рівні повної загальної середньої освіти, вимагають від педагогічних закладів вищої освіти підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають доцільно й

ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти, під час роботи з їх батьками, з метою підвищення власного професійно-методичного рівня, удосконалення педагогічної майстерності. Незважаючи на значні напрацювання вчених із різних аспектів, пов'язаних із темою нашого дослідження, науковців у розробку теоретичних і практичних засад розв'язання проблеми удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів, зумовленої інформатизацією освіти, донині залишаються не розв'язаною проблема взаємозв'язку і взаємозалежності між теоретичною і практичною їх підготовкою до роботи з дидактичною і методичною інформацією.

Отже, актуальність проблеми дослідження зумовлена суперечностями між: зростаючими потребами суспільства в педагогах нової формації, здатних до впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад їх підготовки в закладах вищої педагогічної освіти; між зростаючими вимогами до рівня сформованості інформаційної компетентності у майбутніх учителів початкової школи та недостатнім рівнем розробленості теоретичних і методичних засад його формування.

Інноваційні процеси в галузі освіти виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Найбільш широкого масштабу вони досягли в кінці XIX – початку XX ст. в Росії, Німеччині, Франції і США, які відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю підходів до навчання і виховання. Цей досвід висвітлений в роботах С. Шацького, А. Пискунова, З. Равкіна та інших.

Нові інформаційні технології навчання – це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми гуманізованої освіти.

Комп'ютерні технології, увібравши в себе елементи різних методик

(особистісно-орієнтованого, розвивального, проектного навчання) надають можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві [2, с. 24].

Комп'ютерні засоби навчання:

1. Електронний підручник
2. Статистичні таблиці
3. Динамічні таблиці
4. Літературні портрети
5. Тестові завдання
6. Диктанти
7. Медіа-твори
8. Віртуальні екскурсії

Одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями комп'ютерних технологій [5, с. 35].

Дидактичні можливості комп'ютерних технологій

1. Джерело полісенсорної інформації
2. Диференційовано організують освітній процес
3. Контролюють ступінь засвоєння інформації
4. Регулюють темп вивчення навчального предмета
5. Попереджають помилки
6. Дають необхідні коментарі, пояснення
7. Забезпечують зворотний зв'язок [12, с. 87]

Досвід переконує, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей учнів, його застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує активізацію діяльності вчителя та учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної

обдарованості, формуванню знань, посилює між предметні зв'язки. Все це дає можливість покращити якість навчання. З огляду на запит часу актуальною є проблема опанування комп'ютера учнями, вчителями, викладачами та запровадження комп'ютерних технологій в освітній процес [29].

Особливістю поступу сучасного суспільства, на думку представників теорії творчості у філософії, наприклад, Б. Новікова, є розвиток людства за вектором «від суспільства трудящих до суспільства творящих» [31, с. 123], а творча діяльність розглядається не як одна з характеристик людського діяння, а як «єдино достойний людини безпосередньо суспільної (повністю усупільненої) та суспільства улюденого спосіб їх взаємобуття. Іншими словами – як найбільш розвинена форма розвитку...» [31, с. 124].

Новий етап створення інноваційних шкіл пов'язаний з політикою демократизації українського суспільства. Оскільки педагогічні інновації виконують безліч функцій у розвитку освітньої системи і стають масовим явищем, управління творчими пошуками вчителів також набуває характеру системного процесу. Для створення цілісної системи підготовки вчителя до інноваційної діяльності необхідно виявити загальні механізми цієї підготовки

Інноваційне навчання забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язане з переглядом процесу придбання знань, розробкою нового стилю навчання. Цей перегляд передбачає рішення системи мети і завдань: аналіз змістовної сторони навчального процесу і розробку технології представлення матеріалу і вивчення технології його обробки, вибір і застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Інноваційне навчання – це такий динамічний процес, який забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, до самоосвіти, і формуванню активної, творчої, гармонічно розвиненої особистості. Дослідження показали, що інноваційні процеси – важливий шлях подолання формалізму в навчанні. Відмітною особливістю навчально-пізнавальної діяльності при інноваційному навчанні є

тип оволодіння знаннями, створення умов включення учнів не просто в діяльність, а в діяльність творчу (творчу, самостійну), зумовлену:

- видом навчальної діяльності (спостереження і практична дія переважають над слуханням або супроводять його);
- логікою пізнавального процесу (індукція переважає над дедукцією);
- психологією пізнавального процесу (аналіз через синтез, асоціативний і евристичний механізми, зв'язок інтуїтивного і логічного);
- джерелом знання (опора на образ, на наглядність).

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати: інноваційне навчання може і повинно зробити свій внесок в організацію процесу навчання, у вдосконалення навчання.

Інноваційність сучасної освіти, як і суспільства в цілому, зумовлена об'єктивними причинами еволюційного розвитку соціуму. Як зазначає В. Слободчиков, з 60-х років минулого століття феномен «інноваційність» став ключовим у характеристиці постіндустріальної формації – її становлення і розвитку [39, с. 14]. Тобто загальновизнаним стало положення, що введення новацій в економічний обіг (з наступною їх комерціалізацією) посилює економічні основи всіх форм виробництва, а також різко підвищує рівень та якість життя людей.

У кінці ХХ століття та в сьогоденні мають місце процеси осмислення накопиченого людством досвіду, на цій основі – формування нових підходів до сенсу буття, самого способу життя як творчої самореалізації кожної особистості, творчого розвитку та існування суспільства в цілому, в якому інноваційність є однією з найважливіших ознак будь-якої діяльності.

Тому цілком закономірним є прийняття відповідних нормативних актів на рівні держав, наприклад, в Україні прийнято закон «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [14], в якому визначено механізми впровадження інноваційної діяльності в суспільстві, та які орієнтують його на інноваційний розвиток, а саме: створення необхідних (правових, економічних та організаційних) умов для оновлення, подальшого розвитку і використання

науково-технічного потенціалу країни, відродження духовності, інтелекту держави, формування інноваційної культури нації тощо.

Тому логічним є висновок, що і для педагогіки як науки про виховання, освіти і навчання, якій упродовж тривалого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентноспроможності є інноваційність. Приєднуємося до думки Л. Чернової про те, що «теоретична педагогіка змушена буде перебудувати власну філософсько-методологічну базу і, що найважливіше, звикнути до подібних інновацій як до норм, тоді як стабільність, усталеність форми надалі буде рідким виключенням. Без усвідомлення цього факту освіта просто перестане виконувати покладену на неї культуротворчу функцію, не здатна буде відповідати за розвиток духовності» [40, с. 102].

Розглянемо та проаналізуємо категоріально-понятійне поле (що визначає її методологічну основу) та сутність понять теорії інноваційної педагогіки.

У загальновизнаному тлумаченні «інновація» означає «нововведення; інновація освіти» [7]. У сучасній педагогічній науці існують такі трактування понять «інновація», «інновація в навчанні»:

- «інновація – оновлення, зміни, впровадження нового/новизни» [8, с. 3];
- «процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень» [1, с. 28];
- «інновація – кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу» [39, с. 12];
- «процеси введення та освоєння педагогічних нововведень» [37, с. 54];
- «вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» (Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене МОН України від 17.11.2000 р. № 522);

– «реалізоване нововведення, яке постійно вдосконалюється в процесі впровадження. У широкому розумінні «інновація» – це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень» [32, с. 4];

– «комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури» [36, с. 5];

– «кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового змісту, форми організації навчально-виховного процесу або вдосконаленого технічного засобу навчання, який використовується у практичній діяльності, а також у новому підході до соціальних послуг в освіті... Головна ознака інновації: позитивні соціальні і (або) економічні зміни, які виникають в роботі освітніх установ в результаті спеціально організованої інноваційної діяльності... По суті мова йде про впровадження нововведення у практику та визначення його соціально-економічного ефекту» [34, с. 8];

– «новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові;

– освітні, дидактичні, виховні системи;

– зміст освіти;

– освітні педагогічні технології;

– методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання;

– технології управління навчальними закладами, системою» [10, с. 71].

Як бачимо, одні з визначень зазначеного поняття є досить загальними, такими, що не вказують на суттєві ознаки, які вирізняють інновації серед інших явищ і процесів, притаманних сучасній системі освіти; інші привертають увагу намаганням їхніх авторів визначити присутні якості, властиві саме інноваціям у педагогічному середовищі [11, с. 107].

Окрім цього, твердження авторів про інновації в освіті, як «створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу». Вважаємо таким, що значно звужує значення поняття, яке розглядається.

Характерними рисами інноваційного навчання автор розробки вважає передбачення та співучасть. Зміст першого із використаних термінів – передбачення – трактується як «здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінки наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього», друге – співучасть – означає «соціальну активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним. Інноваційне навчання передбачає готовність до дії у нових умовах, дослідження того, що може трапитися, або необхідне» [20, с. 242].

Отже, можемо зробити висновок, що в педагогіці інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність освітнього процесу.

Аналіз ключових понять інноваційної педагогіки дозволяє зробити висновок про відсутність у науковій літературі єдиних підходів до трактування та, відповідно, використання певних понять. Для прикладу, в зарубіжній – російській – педагогіці введено поняття «новація» та «інновація» як такі, що істотно відрізняються за сутністю. Так, З. Абасов та В. Слободчиков розмежовують зазначені поняття за низкою показників [1, с. 58]. Критеріями для розрізнення цих понять ученими визначено конкретні форми, зміст та обсяг перетворювальної діяльності, а саме: «Якщо діяльність короткочасна, не має цілісного і систематичного характеру, має на меті лише зміни окремих елементів певної системи, то ми маємо справу з новацією. Якщо в основі діяльності є концептуальний підхід, а її результатом є розвиток даної системи чи її принципове перетворення, то ми маємо справу з інновацією» [39, с. 16].

Однак, на нашу думку, в основі обох наведених положень – однаково

бачення різними авторами відмінності між поняттями, що розглядаються, а саме: новація є модернізуючим, а інновація – радикальним нововведенням.

Наступним поняттям, співвідносним з інноваціями в освітньому середовищі, є «інноваційна діяльність» (або «інноваційна освітня діяльність»), яка трактується таким чином:

– «розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій» (Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності) [8, с. 6];

– «діяльність, яка призводить до суттєвих змін порівняно з існуючою традицією»; «діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, яка виникла як наслідок зіткнення усталених та нових форм практики або у зв'язку з невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам» [38, с. 76];

– «діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, служить оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя» [37, с. 60];

– «процес продуктивної творчої діяльності людей» [27, с. 37].

Спостерігаючи за дітьми, можна помітили, що роботу з інформаційними технологіями краще планувати в другій половині уроку, оскільки під час спілкування з комп'ютером відбувається надмірна активізація психічних структур, діти перезбуджуються, і це заважає подальшому ефективному засвоєнню матеріалу. Безумовно, час, відведений на безперервну роботу з комп'ютером, повинний відповідати встановленим санітарно-гігієнічним нормам.

Використання творчих комп'ютерних завдань потребує попереднього ознайомлення учнів із тематикою та суттю проблеми, окреслення термінів виконання, допомоги учневі в пошуку необхідних матеріалів, оцінюванні їх та систематизації, створені умов для оформлення та подання підготовлених завдань у комп'ютерному варіанті [3, с. 282].

Труднощі, з яким найчастіше зустрічається вчитель під час застосування на уроках української мови та читання комп'ютерних технологій,

переважно зумовлені недостатнім забезпеченням шкіл якісними технічними засобами навчання.

На нашу думку, оновлення змісту сучасної освіти, структури, методів, організаційних форм навчання української мови та читання за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій спрямоване на створення оптимальних умов для покращення ефективності освітнього процесу [30, с. 7].

Можливості сучасного уроку й системи освіти загалом значно розширюються завдяки використанню мультимедійних, інтерактивних технологій, Інтернету. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, здатну активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Нині дитина опановує комп'ютер раніше, ніж навчається грамотно писати чи критично читати [24, с. 4].

Саме використання ІКТ дає нам можливість змінити зміст освіти та сприяє :

- кращому сприйняттю й засвоєнню дітьми навчального матеріалу;
- зростанню інтересу до пізнання;
- індивідуалізацію навчання;
- розвитку творчих здібностей учнів;
- скороченню видів роботи, що стомлюють дітей;
- використанню різних аудіовізуальних засобів (музики, графіки, анімації) для збагачення змісту і посилення мотивації навчання;
- більш динамічній подачі матеріалу;
- формуванню в учнів адекватної самооцінки та створенню умов для самостійної роботи;
- самоосвіті й самовдосконаленню особистості учня й учителя;
- засвоєння і учнями, і учителями нових важливих знань, умінь, навичок.

До того ж ІКТ використовують в усіх видах урочної й позаурочної діяльності, починаючи з 1-х класів, при цьому розширюючи можливості навчально-виховного процесу, забезпечуючи нові шляхи подачі інформації,

даючи можливість для випробовування власних ідей і проектів, для вивчення й викладання предметів у початкових класах (математики, української мови, читання та ін.) [24, с. 4].

Найпростішою й найпоширенішою на сьогодні програмою, яка допомагає вчителю урізноманітнити урок, є прикладна програма Power Point. Як показує практика, використовувати комп'ютерні презентації можна на уроках будь-якого типу (урок вивчення нового матеріалу, урок закріплення знань, умінь, навичок; урок контролю знань, умінь, навичок; нестандартний урок; інтегрований урок; комбінований урок). Головне, щоб поданий матеріал відповідав принципам науковості, наочності, був поданий в обсязі, що відповідає дидактичній меті. Також доцільно застосовувати їх під час проведення тематичних перевірок. Між тим використання презентацій залежить від творчого потенціалу вчителя та програмного забезпечення, яким він користується.

Практикою доведено, що використовувати презентації доцільніше на уроці математики під час усного рахунку, математичних диктантів, роботі з геометричним матеріалом, тестуванні, логічних вправах і задачах тощо; на уроках української мови – під час зорових диктантів, роботі з деформованими текстами, словникових диктантів, вправ на увагу, при списуванні, складанні опису картин, зображень тощо; на уроках читання – під час різних видів словникової роботи, розгляді картин, зображень, портретів письменників, ребусів, кросвордів, тестуванні; на уроках «Я і Україна» – під час навчально-пізнавальних ігор, розгляді малюнків, фото, схем, ілюстрацій, ребусів, кросвордів, тестуванні тощо; на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання – під час розгляду картин, малюнків, схем, обговоренні технологічних карт тощо [26, с. 158].

Але слід пам'ятати, що презентації – це лише інструмент (один із багатьох інших інструментів вчителя на уроці), а тому недоцільно презентацію робити важливішою за урок, штучно «підганяти» весь урок під презентацію.

Структура уроку при цьому не повинна принципово змінюватися. В уроці

із презентацією, як і в будь-якому іншому, мають бути наявні всі основні етапи, змінюватися може лише їх тривалість. Презентації використовують на різних етапах уроку: актуалізації знань, перевірки домашнього завдання, ознайомлення з новим матеріалом, закріплення, узагальнення та систематизації знань. Досвідчені вчителі, які вже звикли до використання презентацій, впевнилися, що на таких уроках доцільно збільшити час на проведення етапу мотивації, адже завдяки презентації можна збільшити його пізнавальне навантаження. А, як відомо, правильно мотивовані учні легше й з більшою охотою здобувають знання, прагнуть до творчої діяльності.

Використання презентацій допомагає урізноманітнити й етап актуалізації знань, адже запитання можна ілюструвати графічними об'єктами, анімацією, звуковим супроводом, можна подати кілька слайдів із попередніх уроків, з кросвордами, ребусами тощо. На етапі пояснення нового матеріалу можна використовувати фото-, аудіо-, відеофрагменти, гіперпосилання для зміни послідовності показу, що дає вчителю змогу на свій розсуд змінювати хід бесіди, акцентувати увагу на найскладніших моментах уроку залежно від сприйняття матеріалу учнями і від ситуації на уроці. На слайдах доцільно подати лише основні думки, визначення, дати і назви подій, формули, графічні, фото-, аудіо-, відео фрагменти тощо. Виділити ті елементи, до яких слід привернути увагу учнів. Подати той самий матеріал у різних формах, на різних прикладах. Для етапу закріплення знань можна дати ілюстровані запитання, завдання для групового або індивідуального виконання, запропонувати учням самостійно прокоментувати вже показані слайди (які вчитель демонстрував на етапі пояснення нового матеріалу) [32, с. 5].

Слід глибоко проаналізувати тему уроку, з'ясувати його мету, визначити тип та структуру, а також місце презентації на уроці, умови її демонстрування, спрогнозувати результати уроку.

Залежно від вікових особливостей учнів та видів діяльності необхідно змодельовати навчальні ситуації, підібрати матеріали до презентації (текстові, графічні та звукові), розробити види завдань, які виконуватимуть учні,

використовуючи презентацію, розпланувати час тривалості як окремих фрагментів як окремих фрагментів, так і всієї презентації загалом.

Планування використання презентації. Скомпоновану презентацію слід переглянути на предмет доцільності змісту, видів та тривалості виконання завдань; продумати оформлення; створити й відредагувати текстову частину та (за потреби) перекомпонувати змістову, визначити послідовність показу.

Також при підготовці слід врахувати, що розмір презентації залежатиме від призначення, але вона не повинна містити більше 6–13 слайдів. Учитель має врахувати вік учнів та особливості класу, для якого створюється презентація. Необхідно уважно переглянути літературу з теми уроку, визначити основні тези, скласти перелік ілюстративного матеріалу (які матеріали вже є, а які треба знайти або створити самостійно). Презентацію не слід засмічувати зайвими відомостями, ілюстраціями, картинками, текстами, кожен слайд має бути доцільним і логічно пов'язаним з іншими.

Не слід зловживати анімацією, аудіо- та візуальними ефектами. Вони мають бути доцільними, щоб привертати увагу, а не відволікати її. У змістовій частині слід розміщувати короткі тези (без зайвих слів), причому на всіх слайдах необхідно дотримуватися однієї часової форми дієслів, зокрема й у заголовках. Обсяг інформації на кожному слайді має бути не більшим за одну тезу, одне визначення, кілька фактів, формул, дат.

Для урізноманітнення подачі матеріалу слід використовувати різні типи слайдів (текстові, табличні, графічні).

Розміщення текстів на слайдах. Текст та слайдах повинен бути «читабельним», заголовки повинні відрізнятися від основного тексту, найважливіші слова слід намагатися розміщувати в центральній частині слайда, коментарі та підписи до ілюстрацій доцільно подавати меншим шрифтом унизу слайда. Розгорнуті речення на слайдах подаються лише за необхідністю цитування. У таблицях має бути максимум 4 рядки та 4 стовпці, оскільки у великих таблицях дані дуже важко читати. Комірки з найважливішими даними доцільно виділяти кольором.

Списки на слайдах не повинні бути довгими (оптимальним є список із 5–7 елементів. Якщо ж елементів списку більше, доцільно розмістити їх у дві колонки. Діаграми не слід робити дуже складними. Вони мають містити не більше 5 елементів. Ілюстрації слід застосовувати такі, на яких добре видно всі деталі. Вони мають бути якісними, достатньо контрастними. Щоб виділити ілюстрацію (малюнок, таблицю, графік, схему, діаграму, фото) на тлі слайда, доцільно використовувати різноманітні рамки. Також слід врахувати, що на кожному слайді має бути не більше двох картинок.

Анімація можлива один раз протягом 5 хвилин (у початковій школі). Шрифти слід обирати такі, які легко прочитати при різних типах освітлення. Вони мають бути чіткими й контрастними до тла слайда. Розмір шрифту на слайдах повинен бути не менше 24-28 пунктів. Вся презентація повинна бути витримана в одному стилі (однакове оформлення всіх слайдів: фон, назва, розмір, колір, накреслення шрифту; колір і товщина різних ліній і т. п.) [35, с. 45-47].

Сучасні суспільні, соціально-економічні та інформаційно-технологічні зміни висувають нові вимоги до підготовки вчителя нової генерації, що потребує створення й застосування нових освітніх систем, зміни освітнього процесу, форм, методів та засобів навчання. Виникає необхідність у створенні сучасної моделі підготовки майбутнього педагога. В існуючій моделі є суперечність між рівнем підготовки та сучасними вимогами до фахівця. Таким чином, оновлення змісту навчання є нагальною проблемою, що потребує нової схеми підготовки вчителя, здатного працювати в динамічних умовах сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій та активно їх використовувати у своїй професійній діяльності. На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні (інформаційні) технології, вони виступають як один із інструментів пізнання. Інформаційними технологіями називають усі технології, які використовують спеціальні інформаційні технічні засоби (комп'ютер, аудіо, відео, кінотехніка) [4, с. 79-80].

Комп'ютерні або нові інформаційні технології навчання – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом впровадження яких є комп'ютер. Розвиток комп'ютерної техніки не тільки якісно змінює життя суспільства, але й впливає на культуру, залучає людство до накопичення культурного багатства. Інформатизація суспільства стимулює якісні зміни в соціально-політичних й економічних процесах. Нові інформаційні технології орієнтують людину на саморозвиток та самонавчання. Значно розширюються потенційні можливості комп'ютерних технологій завдяки сучасним досягненням науковців у цій галузі. Проблема полягає в ефективному застосуванні комп'ютерних програм, тому що часто фахівці не завжди, знаючи добре комп'ютер, можуть використовувати їх ефективно під час навчання [3, с. 283].

Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу засвоєння, потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б якість навчання. Новітні розробки в галузі інформаційних технологій змінюють спосіб їх застосування при вивченні різних дисциплін у процесі навчання.

У Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл зазначено, що інформатизація освітнього процесу загальноосвітньої школи передбачає, у першу чергу, широке використання в процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж. Застосування комп'ютерних технологій змінює функції викладача щодо організації навчального процесу, активізації класу, налагодження робочих місць, проведення інструктажу, індивідуального підходу до учнів, підготовки до використання комп'ютерних технологій. Комп'ютерні технології урізноманітнюють навчальний процес, тому що часто учні є пасивними слухачами, які «споживають» знання. Використання комп'ютерних технологій дозволяє учням співпрацювати з носієм інформації, здійснювати вибір інформації, темп подання, компонувати матеріал та бути активним

учасником процесу навчання. Використання комп'ютерних технологій дає можливість у навчальному процесі організувати неперервне і ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу. Основним недоліком використання комп'ютерних технологій є зменшення безпосереднього спілкування учня з вчителем та з колективом, значні матеріальні затрати на комп'ютеризацію навчальних закладів, особливо гостро ця проблема постає у школах сільської місцевості. У таких навчальних закладах комп'ютери не завжди відповідають сучасним вимогам, а подекуди зовсім відсутні [17, с. 14].

Але згідно з Концепцією програми інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації сільських шкіл комп'ютерні технології навчання є одним із пріоритетних напрямів та головною метою Концепції, що значно покращить підготовку підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищить якість, доступність та ефективність освіти [13, с. 185].

У сучасній освіті один із пріоритетних напрямів розвитку є інформатизація та впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без перевантажень можна інтенсифікувати процес навчання в умовах профільного навчання завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентоспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю.

Головним для майбутнього фахівця в сучасному інформаційному

середовищі є подальше використання комп'ютерних технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання задач предметної галузі [21, с. 306].

Освіта має орієнтуватись на діяльнісні, розвиваючі технології, які формують у учнів вміння вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Людство має нагальну потребу обробки інформації. Необхідність пошуку нових організаційних форм і методик навчання зумовлена тим, що виникла потреба в розробці методики, яка відповідає адаптації школи до комп'ютерної епохи. ЗВО має стати найважливішим фактором формування нових сучасних життєвих установок особистості. Це завдання під силу лише тим викладачам, які здатні не тільки «завантажувати» пам'ять студентів, а й формувати їх компетентності. В умовах традиційних форм та методів навчання школярі, отримуючи інформацію пасивно, не вміють самостійно її здобувати, а також застосовувати те, що знають.

Сучасному суспільству потрібна компетентна особистість, здатна брати активну участь у розвитку економіки, науки, культури. Тому сьогодні в освіті на перший план висувається завдання створення сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей студентів, задоволення їхніх інтересів та потреб, розвитку навчально-пізнавальної активності та творчої самостійності. Освіта має орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства. А це означає, що в сучасній освіті необхідно застосовувати найновітніші інформаційні технології. Створення добротного інформаційного середовища є ключовим завданням на шляху переходу до інформаційного суспільства [33].

Масове впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) в освітню сферу висуває проблему комп'ютеризації закладів освіти в розряд пріоритетних. Розвиток і впровадження ІКТ спрямовані на їх комплексне

інформаційно-ресурсне й методичне забезпечення. Кожний предмет здатний суттєво вплинути на менталітет людини, яка формує себе як особистість, на методи вирішення не тільки шкільних завдань, а й навколишнього середовища. Нові інформаційні технології відкривають майбутнім вчителям доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, знаходження і закріплення будь-яких професійних навичок, дозволяють реалізовувати принципово нові форми і методи навчання [12, с. 86].

Нині комп'ютеризація навчального процесу розглядається як один з найбільш перспективних напрямів підвищення якості освіти. Цій проблемі приділяється значна увага як на рівні центральних органів управління освітою, так і на рівні навчальних закладів освіти. Проте масштабна комп'ютеризація навчального процесу – складна проблема, яка потребує тривалої цілеспрямованої роботи й постійної уваги.

Використання комп'ютерних програм, електронних засобів навчального призначення значно підвищують якість навчання, але при використанні ІКТ в навчально-виховному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах виникли проблеми:

- недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;

- недостатньо розроблені методики використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення усіх навчальних предметів;

- недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій;

- відсутність у вчителів мотивації щодо використання сучасних інформаційних технологій навчання [16, с. 145].

Особливої актуальності набуває проблема розробки, створення та впровадження розвивальних освітніх програм, які сприятимуть адаптації до життя в інформаційному суспільстві. Зміни у підходах до навчання створили

умови для перебудови особистісних установок взаємодії педагога та студентів. Викладач зобов'язаний виступати у ролі творчого керівника, спрямувати студентів від статичних знань до динамічних [16, с. 147].

Стрімкі темпи інформатизації суспільства та розвитку Інтернет-технологій актуалізують проблему формування інформаційної компетентності підростаючого покоління, яка наразі виступає одним із потужних чинників успішності навчальної, професійної, суспільної та інших видів діяльності молодшої людини. Впровадження інноваційних моделей навчального процесу передбачає вміння викладачів користуватися засобами новітніх інформаційних технологій. До того ж слід звернути увагу на те, що педагог повинен завчасно моделювати ситуації взаємодії за допомогою засобів, схем (моделей) діяльності, відповідно до змісту і мети заняття. Дидактична ефективність даного заняття досить висока і дає викладачу змогу визначати й вивчати психолого-педагогічні феноменальні можливості окремих студентів, а студентам – за умови системності використання даних методів навчання, очевидніше виявляти різні позиції, перешкоди, які виникають у процесі навчальної діяльності. Саме в такій формі заняття, за інтерактивними методами навчання та використання ІКТ, виникає зв'язок між змістом (темою заняття) і способом спільної та індивідуальної діяльності, між студентом і способом вирішення проблеми, ситуації, завдання. Необхідною складовою формування єдиного освітнього інформаційного простору, першим кроком до використання інноваційних та дистанційних технологій навчання у професійній діяльності викладача є наявність Інтернету [23, с. 11].

Сьогодні існує безліч інформаційних матеріалів на електронних носіях:

- електронні довідник;
- енциклопедії;
- атласи;
- науково-популярні фільми тощо.

Наявність у більшості бібліотек сучасного інформаційно-комунікаційного обладнання й доступу до Інтернет дає можливість набувати навичок пошуку,

збирання інформації, її аналізу й використання для набуття освіти. Викладачі мають можливість ефективно вести пошук потрібних їм матеріалів у світовому просторі.

Традиційна формула освітнього процесу «знання – вміння – навички» вже не спрацьовує повною мірою. Інформаційне суспільство вимагає від людини набуття здатності та вмінь самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати інформаційні технології їх пошуку, осмислення, поглиблення та застосування, які стають органічною потребою кожної людини [36, с. 5].

У процесі підготовки вчителя для використання інформаційних технологій не лише на заняттях з інформатики, але й у всьому освітньому просторі, особлива увага приділяється розвитку рис новаторства, креативності, адже педагог має підготувати учня до відповідальних, свідомих і розумних дій в умовах технічного прогресу, швидкого розвитку техніки, інформаційних технологій, раціональної самоосвіти і технічного та інформаційного навчання.

Сьогодні чітко визначає риси професіоналізму сучасного вчителя. Серед них:

- організаційні здібності;
- педагогічні вміння;
- володіння комп'ютерною технікою;
- відкритість; маневреність;
- гнучкість;
- співробітництво.

Домінантною складовою для кожного вчителя вважається оволодіння комп'ютерною технікою, інформаційними технологіями. Висока компетентність дає змогу ухвалювати творчі рішення, знаходити можливості вміло використовувати теоретичні знання й практичні вміння щодо ІКТ [9, с. 71].

Новий якісний етап у розвитку освіти можливий лише за умови інтенсивного запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в

професійній діяльності педагога для якісної підготовки учнів до життя за умов інформатизації суспільства.

У даний час спостерігається збільшення впливу медіа-технологій на людину. Особливо це сильно діє на дитину, яка з великим задоволенням грається на комп'ютері, ніж прочитає книгу.

Потужний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, розповсюдження ігрових приставок, електронних іграшок і комп'ютерів надають велику увагу на виховання дитини і його сприйняття навколишнього світу. Істотно змінюється і характер його улюбленої практичної діяльності – гри, змінюються і його улюблені герої і захоплення. Раніше інформацію з будь-якої теми дитина могла отримати за різними каналами: підручник, довідкова література, лекція вчителя, конспект уроку.

Але, сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен вносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Виникає питання, навіщо це потрібно. Мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіа засобів [26, с. 157].

Вже давно доведено, що кожен учень по-різному освоює нові знання. Раніше викладачам важко було знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Тепер же, з використанням комп'ютерних мереж і онлайн-засобів, школи отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальних запитів кожного учня.

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працював на уроці, бачив плоди своєї праці і міг їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на

уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Важливим аспектом, що визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес та його вплив на соціальні та суспільні відносини. Комп'ютерні технології постійно вдосконалюються, стають більш насиченими, ємними, гнучкими, продуктивними, націленими на різноманітні потреби користувачів. Промисловість та мас-медіа стали першими «сферами-користувачами» мультимедійних розробок. Американські дослідники дійшли висновку, що використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання учнів дозволяє істотно підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу. Серед причин, частіше за інші, називали можливість синкретичного навчання (одночасно зорового та слухового сприйняття матеріалу), активну участь в управлінні поданням матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу. Тут варто відзначити, що проведення об'єктивного порівняння навчання з мультимедіа і без неї виявляється складною задачею. Отже, вірогідність деяких висновків залишається сумнівною [14].

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер.

Отже, можна вказати на головні перешкоди ефективному використанню освітніх інновацій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи:

а) слабкий потенціал існуючого парку комп'ютерів у школах (в особливості у сільських);

б) труднощі створення працездатної взаємодіючої групи техніків і педагогів для створення нових освітніх комп'ютерних продуктів;

в) низький рівень компетентності вчителів у використанні засобів комп'ютерного навчання.

Ефективне використання комп'ютера в освітньому процесі залежить від наявності якісного програмного забезпечення. Комп'ютерні програми поділяються за дидактичними цілями:

1. Навчальні програми, що подають новий матеріал у вигляді окремих, логічно поєднаних блоків і закінчуються набором запитань або тестів. Ці програми сприяють засвоєнню нової інформації та спрямовують процес навчання залежно від рівня знань та індивідуальних здібностей учнів.

2. Тренувальні програми – це тренажери розраховані на повторення і закріплення вивченого матеріалу.

3. Імітаційно-моделюючі програми дозволяють вивчати будь – який розділ на основі моделі. Маніпулюючи доступними для зміни параметрами фізичних величин, учень за реакцією моделюючої системи визначає діапазон їх допустимих змін і усвідомлює суть процесів, які здійснюються під його керівництвом.

4. Діагностичні, контролюючі програми розробляються переважно на основі тестів. Вони призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

5. Бази даних – це джерела інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою питань відшуковують необхідні відповіді, наприклад, для пояснення понять і термінів.

6. Інструментальні програми дають можливість учням самостійно розв'язувати задачі за короткий час із меншими зусиллями. Вони звільняють від рутинної обчислювальної та статистичної роботи, надаючи учню свободу у виборі методів розв'язання конкретних задач і простір для творчості.

7. Інтегровані навчальні програми поєднують в собі ознаки двох або трьох перерахованих вище класів [6, с. 34].

Під час проведення теоретичних досліджень і практичного досвіду помічено ще одну особливість застосування комп'ютерної техніки у навчанні.

Вона, мабуть, є домінуючою саме в процесі трудового навчання. Ця особливість полягає в тому, що застосування комп'ютерної техніки дає змогу відчувати і побачити школярам корисність своєї діяльності, усвідомити себе інженерами, технологами, економістами, дизайнерами, відчувати свою працю, пізнати комп'ютер з нової сторони як інструмент різного роду діяльності людини.

При підготовці до уроку з використанням ІКТ вчитель не повинен забувати, що це урок, а значить складає план уроку виходячи з його цілей, при відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основні дидактичні принципи: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме потрібний йому фрагмент.

Цей метод навчання дуже привабливий і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера.

Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх учнів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня.

Для учня важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний

результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні [6, с. 38].

Освоєння учнями сучасних інформаційних технологій. На уроках, інтегрованих з інформатикою, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчаться використовувати в роботі з матеріалом різних предметів один з найбільш потужних сучасних універсальних інструментів – комп'ютер, з його допомогою вони вирішують рівняння, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це – можливість для учнів проявити свої творчі здібності.

Але, поряд з плюсами, виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення. А саме:

- Відсутність комп'ютера в домашньому користуванні багатьох учнів і вчителів, час самостійних занять у комп'ютерних класах відведено далеко не у всіх школах;

- У вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютери;

- Недостатня комп'ютерна грамотність вчителя;

- Відсутність контакту з учителем інформатики;

- У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;

- Складно інтегрувати комп'ютер у поурочні структуру занять;

- Не вистачає комп'ютерного часу на всіх;

- У шкільному розкладі не передбачено час для використання Інтернет на уроках;

- При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК і т.п.;

- Існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративним методам [18, с. 326-328].

Важливим аспектом комп'ютеризації освітнього процесу є використання

сучасних мультимедійних комплексів, до складу яких входять: інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, комп'ютер, сканер та принтер. У закладах вищої освіти мають бути обладнані кабінети інформаційно-комунікаційних технологій з вказаними вище технічними засобами. Це відкриває широкі можливості для підняття освітнього процесу на новий рівень.

Використання мультимедійного комплексу дає можливість ефективно використовувати час на уроці, підвищує ефективність презентації методичного матеріалу, дозволяє демонструвати Інтернет-сайти у режимі реального часу, проводити педагогічні ради, семінари, наради, а також відкриває багато інших можливостей управлінської діяльності та навчально-виховного процесу. При роботі доцільно використовувати програмні засоби навчального призначення з реєстру, затвердженого МОНМС України. Іншим варіантом використання комп'ютера в педагогічному процесі є створення вчителем або учнями і використання на уроках мультимедійних презентацій.

Інформаційні технології в педагогічному процесі дозволяють:

- корінним чином змінити організацію процесу навчання, формуючи в учнів системне мислення;
- раціонально організувати пізнавальну діяльність учнів;
- використовувати комп'ютери з метою індивідуалізації навчального процесу і звернутися до принципово нових пізнавальних засобів.

Використання сучасних інформаційних технологій в педагогічній діяльності може забезпечити:

- інтенсифікацію всіх рівнів освітнього процесу;
- багатоаспектний розвиток школяра;
- підготовку випускників школи до життя в умовах інформаційного суспільства;
- реалізацію соціального замовлення, обумовленого процесами глобальної інформатизації.

Важливу роль у зазначених процесах відіграє професійна майстерність керівника ПТНЗ, особиста фахова підготовка його та заступників; уміння

користуватися комп'ютером кожного учасника освітнього процесу. Тому питання про підвищення кваліфікації діючих керівників закладів освіти та вчителів у цьому напрямі є винятково актуальним.

Як відомо, комп'ютери в освіті у нас стали активно використовувати понад двадцять років тому. Тоді науковці, методисти, викладачі, вчителі та інші мріяли й писали про те, що комп'ютери суттєво змінять процес навчання, а вони вчитимуть учнів і студентів за найкращими методиками, створеними кращими методистами і програмістами, причому у найкоротший термін зміниться вся система навчання і т. ін. [19, с. 93]

Отже, комп'ютерні засоби навчання і побудовані на них нові інформаційні технології здатні докорінно змінити систему освіти. З комп'ютером процес пізнання світу стає настільки захоплюючим, що тільки лінивий не зацікавиться такою формою надбання знань. Захоплення залежить від спільної роботи над цією проблемою викладачів, методистів, програмістів та інших спеціалістів. Останнім часом з'явилися книги та журнальні матеріали, присвячені цій проблемі на різних освітніх рівнях.

Сучасна електронна книга, як і звичайна друкована, складається із сторінок. Але на відміну від звичайної книги, її сторінки складають нелінійну, а сіткову структуру. У кожному вузлі цієї сітки-сторінки є інформація, подана у вигляді не лише тексту, а й графіків, схем, анімації, звуку та живого відеозображення. За відокремленими ключовими словами та зонами екрана читач має можливість виконати перехід на іншу, сторінку книги та одержати, таким чином, пояснення або анімаційні фрагменти. Прямий доступ, інформації можливий також за допомогою індексу, який є аналогом предметного (алфавітного) покажчика. Усвідомлене і контрольоване переміщення від сторінки до сторінки забезпечується гіперпереходами і піктограмою «крок назад». Доповненням до цих засобів навігації є закладки користувача, що забезпечують безпосереднє входження до необхідних сторінок. У такі книги вмонтовано візуальні бази даних, що дають змогу недосвідченому в роботі з базами даних «читачеві» отримати потрібну інформацію простим

добором піктограм.

Електронні книги можуть виступати не тільки як електронні енциклопедії. За допомогою персональних комп'ютерів можна створювати і підручники принципово нового типу, так звані електронні навчальні комплекси (ЕНК).

Підкреслимо, що розробка ЕНК, скажімо, для професійно-технічних навчальних закладів потребує значних зусиль, а саме – конкретних знань та вмінь з педагогіки, професійної освіти, загальноосвітніх, загально-технічних спеціальних предметів, виробничого навчання, міжпредметних зв'язків між ними [22, с. 146].

У результаті проведеного аналізу можна зробити наступний висновок: технології навчання, орієнтовані на використання засобів ІКТ, доцільно розробляти в рамках особистісно-орієнтованої моделі навчання – тільки в цьому випадку комп'ютер, як найважливіший засіб цієї технології, зможе проявити свої специфічні властивості, тим самим принципово перетворити діяльність, в яку він включається. Ясно, що в цьому випадку засоби ІКТ зіграють істотну роль і в розвитку наступності у навчанні.

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняній загальноосвітній школі в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів.

Узагальнюючи результат проведеного дослідження можна зробити висновок, що готовність до введення інформаційно-комп'ютерних технологій є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до введення інформаційно-комп'ютерних технологій сягають проблематики особистісного розвитку, професійної

спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Готовність до введення інформаційно-комп'ютерних технологій в педагогічну діяльність педагога формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Інноваційність, тобто поява чогось нового, для сучасного суспільства являється необхідною умовою для будь якої суспільної діяльності. Для сучасності інформація стає найважливішим стратегічним ресурсом новацій. На сьогоднішній день найбільш розвинені країни світу перебувають на завершальній стадії індустріального етапу розвитку суспільства і переходу до наступного етапу, що названий інформаційним. В Україні цей процес переходу від індустріального суспільства до інформаційного одержав назву «інформатизація». Інформатизація, що почалася з простої комп'ютеризації робочих місць, поступово набуває характер соціально-технічного явища, коли інформація стає і визначається виробничою потребою. Головною метою інформатизації є створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації діяльності людини на основі формування і використання інформаційних ресурсів і сучасних технологій. Суспільство також від вчителів вимагає знання комп'ютерної техніки. І саме тому використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій здатні надавати майбутнім учителям початкових класів можливість здобувати високоякісну освіту для професійної діяльності під час викладання української мови та читання і саме вони виступають гарантом очікуваних результатів професійної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной

педагогической деятельности. *Философия образования*. 2006. № 1 (15). С. 56-62.

2. Алексеева Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента. *Учитель*. 2004. № 3. С. 22-28.

3. Андрущенко Н. О. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку пізнавальних інтересів студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. Випуск 21 / Редкол: І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. С. 282-284.

4. Болтянский В. Г., Глейзер Г. Д., Черкасов Р. С. К вопросу о перестройке общего математического образования. Повышение эффективности обучения математике в школе / Сост. Г. Д. Глейзер. М. : Просвещение, 1989. С. 233-238.

5. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: Теоретичний аспект. К. : Науковий світ, 1999. 37 с.

6. Бычков А. В. Инновационная культура. *Профильная школа*. 2005. № 6. С. 33-38.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

8. Викторова Л.В. Инновационные процессы в образовании. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 3-6.

9. Гринько В. О. Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності як умова формування професіоналізму. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. Ялта : РВВ КГУ, 2008. Ч.1. С. 71-76.

10. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2003. № 3. С. 70-74.

11. Джелілова Л. Реалізація принципу наступності в математичній підготовці майбутніх учителів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.пр. К., 2002. Випуск 1 (5). С. 107-111.

12. Дзіговський С. М. Через активні форми до інноваційної діяльності вчителя. *Нива знань*, 2001. № 4. С. 82-87.

13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

14. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні». 16 січня 2003 р. URL : [https:// www. zakon.rada.gov.ua](https://www.zakon.rada.gov.ua) (дата звернення: 22.04.2020).

15. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39, ст.380). 2018.

16. Захарчук М. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Випуск 25. Частина 3. С. 144-151.

17. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості. Педагог професійної школи: Зб.наук.пр. К. : Науковий світ, 2001. Вип. 1. С. 8-17.

18. Кадемія М. Ю. Формування інформаційної компетентності педагога. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб.наук.пр. Випуск 32. Редкол.: В.І.Шахов та ін. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. С. 326-330.

19. Ковальчук О. А. Педагогічні умови формування професіоналізму майбутнього вчителя математики. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. С. 92-94.

20. Козлова О. І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. К. : Логос, 2000. С. 239-245.

21. Коломієць А. М. Зв'язок інноваційної та інформаційної культури

майбутнього вчителя. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2007. С. 305-309.

22. Коношевський Л. Л. Інноваційна й інформаційна культури майбутнього вчителя в умовах інформаційного освітнього середовища. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія; за ред. проф. Р. С. Гуревича. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. С. 140-170.

23. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992-2002: Зб.наук.праць до 10-річчя АПН України. Харків, 2002. Ч. 1. С. 5-18.

24. Лазарев В. С. Понятие педагогической и инновационной системы школы. *Сельская школа*. 2003. № 1. С. 4-9.

25. Лубянська С. П. Інновації в навчанні: теорія і практика. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. ІХ, част. 7. К., 2007. С. 398-405.

26. Мельник Л. В. Проблема готовності майбутніх вчителів до використання освітніх технологій у навчальному процесі. Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2007. С. 154-160.

27. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности. *Обдарована дитина*. 2002. № 4. С. 33-44.

28. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html> (дата звернення: 13.04.2020).

29. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 13.04.2020).

30. Новикова Т. Г. Традиции и инновации в развитии современного образования. *Методист*. 2008. № 3. С. 2-9.

31. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: монографія. К. : НТУУ КПІ, 1998. 310 с.
32. Остапчук О. Є. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності. *Рідна школа*. 2004. Листопад. С. 3-6.
33. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Наказ МОН України №522 від 07.11.2000р.
34. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ). *Инновации в образовании*. 2007. № 2. С. 4-13.
35. Реннер О. В. Обучение инновационной деятельности в педагогических лабораториях. *Методист*. 2008. № 2. С. 45-47.
36. Самохин В. Ф., Чернолес В. П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность. *Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 4-9.
37. Сафіулін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. К.: Логос, 2004. С. 264-270.
38. Слободчиков В. И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания). Киров, 2003. 112 с.
39. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 4-18.
40. Чернова Л. Т. Формирование профессиональной личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Казань, 1997. 213 с.

КРАСОВСЬКА О. О.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА
НЕСТАНДАРТНИХ ХУДОЖНІХ ТЕХНІК НА ЗАНЯТТЯХ
ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ТА ДЕКОРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Освіта у сучасному суспільстві покликана виконувати складну духовно-творчу місію. Її роль полягає у передачі новим поколінням соціально-культурних, науково-технічних, художньо-мистецьких надбань і в творчому перетворенні світу в умовах поступального, сталого розвитку. У теперішньому складному і технологічно орієнтованому суспільстві пошук шляхів визначення результативних механізмів ефективного впливу мистецтва на особистість дедалі частіше стає об'єктом сучасної педагогічної теорії і практики. Актуальною нині є розвивально-творча функція мистецтва, яка не має обмежуватися лише активізацією та актуалізацією творчих можливостей особистості, а повинна спонукати до оптимальної і технологічної передачі набутого досвіду наступним поколінням.

У сучасних умовах розбудови вітчизняної системи вищої освіти актуальною педагогічною проблемою є завдання творчого розвитку особистості вихователя, яка зумовлена потребою сучасного суспільства у компетентних, конкурентоспроможних фахівцях з високим рівнем культури, духовності, соціальної і творчої активності. Сучасна професійна освіта спрямовує майбутніх фахівців дошкільної освіти на формування у себе індивідуально-творчих рис особистості. У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти (Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації) наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від вихователя глибокого

усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації освітньо-виховного процесу, фахової грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Професійна підготовка потребує від студентів не тільки потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін та методичних умінь, але й вияву особистісних якостей. Вихователь, що володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності може віднайти власний стиль у розв'язанні педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягти високих результатів у сфері професійної діяльності у галузі дошкільної освіти. Отже, сучасна дошкільна освіта потребує особливого творчого вихователя.

Аналітичний розгляд теорій та концепцій стосовно проблем, пов'язаних з феноменом творчості людини, як уособленням гармонії, духовності, краси, свідчать, що вони залишаються пріоритетними у ґрунтовних дослідженнях філософської, психологічної та педагогічної наукових галузей. Свідченням цьому є узагальнення поглядів учених філософів, психологів, педагогів Д. Богоявленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, С. Гончаренко, Дж. Д'юї, В. Дружиніна, І. Зязюна, Р. Кеттел, С. Коновець, Є. Ландау, О. Леонтєва, А. Макаренка, А. Маслоу, М. Монтесорі, Я. Пономарьова, Г. Ріда, К. Роджерса, Н. Рождественської, В. Роменець, С. Рубінштейна, О. Рудницька, С. Русової, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, Б. Теплова, Е. Торренса, К. Ушинського, Р. Штейнера, Б. Юсова.

Феномен творчої особистості характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармоній наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Науковці Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, Є. Ландау, О. Леонтєв, Б. Теплов тлумачать креативність як творчі здібності, які виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Аналіз наукових праць у галузі професійної та мистецької освіти

вітчизняних вчених С. Коновець, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, Л. Хомич дає змогу серед багатьох особистісних якостей фахівців художньо-педагогічних спеціальностей визначити такі, як: прагнення до пізнання; вміння використовувати досвід інших; спроможність бачити сутність явищ; вміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; оригінальність мислення; наявність антиципації (передбачення); розкріпачення підсвідомості; використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; здібності до творчих перетворень; імпровізування у процесі творчого самовираження [5, с. 256].

Ґрунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики формування творчої особистості має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання художньо-творчих технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти не набуло достатнього висвітлення.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти потребують удосконалення підготовки та розвитку професійних умінь і навичок вихователя закладу дошкільної освіти до художньо-естетичного розвитку дітей. Реалізація завдань естетичного виховання дітей висуває особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів, готових до реалізації свого творчого потенціалу у педагогічній діяльності, до впровадження нестандартних технік і методик роботи з дітьми.

Мистецтво є своєрідним індикатором рівня культури суспільства загалом та особистості зокрема. Крім того (і це надзвичайно важливо!), воно здатне надихати, мотивувати й спонукати особистість до самовдосконалення. Тож не випадково назва освітнього напрямку – «Дитина у світі мистецтва» – набула нового звучання в останній редакції Базового компонента дошкільної освіти та, відповідно, в оновленій комплексній освітній програмі «Дитина». Автори прагнули таким чином зробити акцент на ролі мистецтва в розвитку особистості дитини та в дошкільній освіті загалом. Мистецька освіта дошкільнят не має на меті виховання художників, музикантів, акторів. Але

здібності, якості, компетентності, що формуються і розвиваються в мистецьких видах діяльності, є інструментом творення дитини як особистості та збереження її унікальності. Залучення до мистецтва не лише збагачує особистий, індивідуальний досвід взаємодії дитини зі світом, а й допомагає їй навчитися проникати у внутрішній світ іншої особистості. Такий досвід сприяє формуванню особистісної компетентності дошкільника, адже завдяки йому розвивається така базова характеристика як емпатія.

У новій редакції БКДО як Державного стандарту дошкільної освіти мистецько-творчу компетентність визначено як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час освітньої та самостійної діяльності. Введення дитини дошкільного віку у світ мистецтва передбачає: □ розвиток здатності емоційно-чуттєво сприймати об'єкти і явища довкілля; □ забезпечення умов для самовираження в процесі мистецької діяльності.

Реалізація завдань освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва» передбачає залучення вихованців до різних видів мистецької діяльності в умовах, спеціально створених для розвитку їхніх здібностей, формування здатності до самовираження з пріоритетом розвитку емоційної сфери, спрямованість на набуття ними життєвих навичок під час освітньої та самостійної художньої діяльності. В основі організації мистецької освіти дітей дошкільного віку лежать принципи здоров'язбереження, естетичності, практичності, доцільності.

Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості в дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в дошкільні

роки. Одна з обов'язкових освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти «Дитина у світі мистецтва» засвідчує, що належний і оптимальний рівень соціальноособистісного розвитку дитини може бути забезпечений за допомогою формування в неї чуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвитку творчих здібностей, формування, з-поміж інших, художньо-продуктивних навичок.

Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної й художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу і продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ і форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання. Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керування дорослими.

Велике значення в організації образотворчої діяльності дітей має вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання, виразні засоби скульптури – у ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури в конструктивній творчості дітей. Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху кожній дитині. Таке завдання потребує особливої уваги. Під час виконання дітьми завдань їм необхідно надавати допомогу, намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості.

Зважаючи на це, образотворча діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі

здібності. Образотворча діяльність надає можливість дитині доступними засобами висловити емоційний стан, її ставлення до навколишнього світу, уміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва. Зображувальна діяльність тісно пов'язана з сенсорним вихованням. Безпосереднє чуттєве знайомство із предметами та явищами, із їх властивостями та якостями складають лінію сенсорного виховання. Щоб намалювати, зліпити будь-який предмет, потрібно попередньо добре з ним ознайомитися. Формування уявлень про предмети потребує засвоєння знань про їх властивості та якості, форму, колір, величину, положення у просторі. Діти знаходять ці якості, порівнюють предмети, знаходять схожість та відмінність, тобто виконують розумові дії. Таким чином, зображувальна діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення.

На заняттях із зображувальної діяльності розвивається мовлення дітей: засвоєння назв форм, кольорів та їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання у процесі спостережень за предметами та явищами, в обстеженні предметів, а також під час розглядання ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування мовлення. Використання образних порівнянь, віршів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку виразного мовлення. У ході проведення занять створюються сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Зображувальна діяльність є також ефективним засобом естетичного виховання.

Знайомство із творами образотворчого мистецтва має велике значення для естетичного виховання дітей і для розвитку їх зображувальних здібностей. Яскравість, виразність образів у картинах, скульптурі, архітектурі, творах прикладного мистецтва допомагають дітям глибше та повніше сприймати явища життя та знаходити образні вираження своїх вражень у малюнках, ліпленні, аплікації. У такий спосіб поступово в дітей розвивається художній

смак. Зважаючи на суспільний характер образотворчого мистецтва, у процесі занять із зображувальної діяльності в дітей формуються морально-вольові якості: потреба та вміння доводити розпочату справу до кінця, зосереджено й цілеспрямовано займатися, допомагати товаришеві, долати труднощі тощо. Заняття сприяють вихованню в дітей доброти, справедливості; формування працелюбності пов'язане з розвитком таких вольових якостей особистості, як наполегливість, витримка; виховується вміння працювати, досягати бажаного результату.

Отже, твори образотворчого мистецтва формують інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне здоров'я. Оволодіння техніками малювання, процес художнього зображення є школою підготовки руки дитини до письма, пізнання навколишнього середовища, формування основ математики, розвитку психічних процесів, є лікувальною терапією психіки дитини, підґрунтям для діагностування інтелекту і психічного здоров'я дитини, розвитку мовлення. Тож малювання для дитини дошкільного віку – школа інтелектуального розвитку, природна і приємна діяльність. На заняттях із ліплення емоційні переживання викликає скульптура, хоча вона переважно позбавлена барвистості, зате більше діє формою, лінією, фактурою. Скульптура має велике значення для виховання й навчання дітей дошкільного віку. Вона сприяє розвитку зорового сприйняття, пам'яті, образного мислення. Скульптура, як і інші види зображувальної діяльності, формує естетичний смак, розвиває почуття прекрасного. Скульптура надає тривимірне зображення предмета. Правильне співвідношення частин, відмінність головного від другорядного – тіла від приставних частин – усе це ясно передається в зображенні предмета за допомогою ліплення. Частіше за все предметом скульптурного зображення виявляється людина, рідше – тварини, неживі предмети.

Успішне протікання зображувальної діяльності та формування інтересу до неї передбачає створення відповідних умов, а саме: забезпечити заняття різноманітними художніми матеріалами для зображувальної діяльності; дібрати

наочний матеріал (твори образотворчого мистецтва, ілюстрації із книг та ін.); обладнати осередок для самостійної зображувальної діяльності. Оптимально впливає на розвиток дітей використання музичних творів у педагогічному процесі. Саме тому на заняттях повинна використовуватися музика, що створює атмосферу емоційної чутливості, гармонійності, сприяє розвитку творчості.

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, комунікативності, а також позитивних якостей характеру: самостійності, працьовитості, наполегливості в досягненні мети. Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій людини. Вона дає людині поштовх для внутрішнього переживання й уяви. Це внутрішнє відчуття й переживання викликає бажання передавати музику в дії, міміці, жестах, рухах, співі, грі, створювати нові художні образи. Отже, творчість – важлива складова системи виховання, у ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий. Вона лежить в основі успішного засвоєння нових знань, набуття вмінь і навичок. Саме тому так важливо сформуванню у дітей основи творчості.

Цінним засобом у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на уроках образотворчого мистецтва є використання нетрадиційних технік зображення. Нетрадиційна образотворча діяльність відіграє важливу роль у загальному психічному розвитку дитини, адже цінним є не кінцевий продукт – малюнок, а розвиток особистості, активізація творчості, ідентифікація її у творчій роботі. Завдяки використанню нетрадиційних технік малювання на заняттях вихователю вдається розкрити внутрішній світ дитини, відчутти її своєрідність та неповторність, визначити її психічний та емоційний стан, сприятливість соціального оточення, ресурсний потенціал, приховані комплекси, страхи чи проблеми (Н. Бойко, Т. Обертас). Образи, що виникають в уяві і фіксуються дитиною на папері, здатні допомогти дітям виявити та передати досить безпечним способом всі ті пригнічені почуття, думки,

прагнення та бажання, що приховуються ними десь глибоко в душі.

Художньо-естетичний розвиток дітей – одне з головних завдань сучасної дошкільної ланки освіти, оскільки є невід’ємною складовою формування самоцінної, творчої, активної особистості. Важливою умовою при цьому є створення сприятливого художньо-естетичного середовища. При цьому воно є не лише обов’язковою умовою творчого саморозвитку особистості дитини, а й показником професійної творчості педагогів.

Художньо–естетичне середовище може включати два міні-середовища: культурно-пізнавальне та індивідуально-творче. Культурно-пізнавальне середовище – це простір, який поповнюється часто змінюваними залежно від навчальних цілей творами мистецтва чи їх репродукціями. Це орієнтує молодшого школяра у засобах виразності мистецтва та готує його до засвоєння культурно-сенсорних еталонів (колір, лінія, світло, простір, звук та ін.), відображених у художньому образі. Індивідуально-творче середовище забезпечує право на свободу вибору дитини. Дослідницький інтерес має підтримуватися створенням можливостей для малювання, експериментування з різним матеріалом при створенні колективних робіт [1].

Художньо – естетичний розвиток здійснюється у процесі гармонійного поєднання художнього та естетичного виховання. В період дошкільного віку провідною виступає навчально-художня форма діяльності, вона забезпечує повноцінний естетичний розвиток на цьому етапі. За цільовою спрямованістю навчально-художня діяльність орієнтована на створення гармонійних умов для переходу дитини від ігрового ставлення до мистецтва та найвно-реалістичного сприйняття до власно-художнього. При цьому в якості основної, змістовної домінанти навчально-виховного процесу виступає формування у дитини художньо–естетичної позиції по відношенню до мистецтва та дійсності.

Художньо-естетичний розвиток дошкільників є невід’ємним завданням освітньої лінії «Дитина у світі мистецтва» ЗДО, яка є одною з ланок неперервної мистецької освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями художніх компетенцій

основної школи.

Навчальна програма «Дитина» реалізує вимоги освітньої лінії «Дитина у світі мистецтва» (змістова лінія «Образотворче мистецтво») БКДО та гармонійно поєднує навчально-виховний потенціал образотворчої культури з її естетично-мистецькою, зображально-моторною і творчо-діяльнісною складовими.

Мета художнього виховання засобами образотворчого мистецтва – формування і розвиток в дітей комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду. У програмі «Дитина» головна увага приділяється опануванню учнями основ формотворення, komponування на площині та кольорознавства. Супутні навчальні завдання мають на меті ознайомлення з художніми матеріалами та основними видами візуальних мистецтв.

Основна лінія програми – ознайомлення з різними видами візуальних мистецтв та засобами художньої виразності. Провідними навчальними завданнями щодо набуття образотворчих знань, умінь і навичок у залишається поняття «форма» і «колір». Крім того, програмою передбачено опанування композиційними прийомами (на елементарному рівні) у різних видах образотворчого мистецтва. Діти ознайомилися з творами живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва та архітектури. Тому засвоєння програми передбачає актуалізацію раніше набутих знань, їхнє поглиблення та розширення завдяки уявним подорожам до майстерень митців і перевтілень дітей на художників – графіків, живописців; скульптурів тощо. Це дозволяє органічно продовжити формування художньої компетенції дітей щодо основ образотворчої грамоти. Новим у навчальному матеріалі програми є ознайомлення (на пропедевтичному рівні) із основними жанрами образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр) та з роботою художника в театрі. Крім того, програмою передбачено ознайомлення із специфікою роботи з графічними, живописними та іншими

матеріалами й техніками; збагачення засобами композиційної організації площини, ускладнення палітри кольорів.

Провідною лінією програми є поняття «художній образ», його тлумачення на пропедевтичному рівні. Діти повинні отримати чітке уявлення про специфіку вирішення художнього образу в різних видах образотворчого мистецтва. Велика увага приділяється специфіці створення фантастичного (казкового) та реалістичного образу, а також різниці між декоративною та реалістичною манерою зображення.

Далі розширюється коло відомостей про основні жанри образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр), вдосконалюються навички створювати (на елементарному рівні) сюжетно-тематичні картини. Велика увага у програмі приділяється ознайомленню з художніми традиціями рідного краю, розширюється коло відомостей про деякі осередки народних художніх промислів України.

Програмою передбачено узагальнення вивченого формування у дітей системи знань з основ образотворчої грамоти й цілісного художнього бачення світу. Здебільшого такі заняття образотворчого мистецтва здійснюються з використанням традиційних технік виконання робіт. Але з метою урізноманітнення і зацікавлення до занять, насиченням їх новизною, розвитку творчих здібностей дітей, їхнього продуктивного мислення слід використовувати нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва.

У програмі «Українське дошкілля» зазначено, що діти використовують такі нетрадиційні техніки як кляксографія, техніка набризку, монотипія, графографія, акватипія, гризайль, малюнок гумкою, плямографія, штампування та інші [5].

Зважаючи на вищевказане, майбутні педагоги дошкільної освіти мають бути готові до використання нетрадиційних технік малювання на уроках образотворчого мистецтва, активного розвитку творчого потенціалу дітей. Разом з тим вихователі закладів дошкільної освіти потребують якісної та майстерної підготовки, а сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема

освітньої лінії Базового компоненту дошкільної освіти «Дитина у світі мистецтва», потребують удосконалення та розвитку професійних умінь вихователя. Підтвердження нашої думки знаходимо у твердженнях Г. Падалки, яка зазначає, що до закладу дошкільної освіти повинен прийти педагог, що володіє широким спектром знань і вмінь з дисциплін художньо-естетичного циклу та сучасними методиками викладання, спрямованими на розвиток активності, ініціативності, креативності, самостійності, критичності дітей, здатний нейтралізувати зовнішні антихудожні впливи середовища та забезпечити умови для їхньої самореалізації, безперервного самовдосконалення, самовиховання [9, с. 24].

Сучасний стан розвитку професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів висвітлюється у працях відомих вчених О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Рудницької та ін. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають І. Бех, В. Бодров, В. Панок, В. Рибалка та ін. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються науковцями Г. Васяновичем, В. Євтухом, С. Лісовою, А. Нісімчуком, Г. Яворською та ін.

Засади підготовки майбутніх педагогів до викладання мистецьких дисциплін розглядають С. Коновець, Л. Масол, С. Соломаха. Особливостям використання нетрадиційних засобів роботи дітьми, що сприяють розвитку їх творчих здібностей, приділено належну увагу у вітчизняній мистецькій педагогіці (М. Кириченко, М. Лещенко, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Методичним аспектам використання нетрадиційних технік зображення в образотворчій роботі з дітьми дошкільного віку присвячені праці сучасних науковців і практиків Н. Бойко, С. Кельм, Ю. Криворучко, С. Коновець, О. Курилко, Л. Масол, Т. Обертас, Г. Падалки, Н. Погрібняк, Г. Сухорукової, В. Томашевського, О. Шклярвої, Л. Янцур, та ін.

Водночас недостатньо уваги приділяється безпосередній підготовці майбутніх вихователів до використання нетрадиційних технік зображення на

уроках образотворчого мистецтва. Відповідно до вищевказаного метою даної статті є розкриття особливостей підготовки майбутніх вихователів до впровадження нестандартних технік зображення. Зміст підготовки майбутніх вихователів в закладах вищої педагогічної освіти визначається вимогами суспільства, рівнем розвитку педагогіки як науки, специфікою педагогічної діяльності в сучасному світі. Мета підготовки майбутніх вихователів полягає у формуванні педагога, який володіє знаннями педагогічної теорії і практичними вміннями та навичками у сфері освіти і виховання.

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до керівництва образотворчою діяльністю дітей реалізується як процес формування їх професійної компетентності на основі інтеграції психолого-педагогічного та художньо-творчого напрямів. Обидва ці напрями підготовки формують професійну компетентність майбутніх педагогів, яка дозволяє керувати процесом художньо-творчого розвитку дітей, а не просто навчати основам образотворчої грамоти.

Вчений Ф. Бандуристий розробив структурно-функціональну модель процесу професійної підготовки майбутніх вихователів, що відображає структуру навчального процесу, основою якого є психолого-педагогічна і художньо-творча підготовки, інтегративним елементом виступає методична підготовка, здатна постійно змінюватися і вдосконалюватися залежно від рівня сучасної художньої освіти і виховання, потім перевірятися в процесі педагогічної практики в реальному навчальному процесі [1, с. 20].

Результатом є формування професійної компетентності майбутнього вихователя, що включає художньо-педагогічну спрямованість, художньо-педагогічні компетенції, професійно значущі якості особистості, які є основою здатності до керівництва художньо-творчою діяльністю дітей, передачі різноманітних видів досвіду, а в цілому – до загального розвитку особистості засобами художньо-творчої діяльності.

За свідченням Ю. Криворучко, підготовка майбутніх вихователів до роботи на заняттях образотворчого мистецтва повинна бути заснована на

розкритті внутрішніх механізмів, що забезпечують успішність художньо-творчого процесу учнів (формування уявного образу роботи, його реалізація в матеріалі, критичний аналіз готової роботи і внесення змін). Також підготовка до керівництва образотворчою діяльністю повинна формувати у майбутніх вихователів вміння моделювати процес творчості дітей, розвивати творчий підхід до процесу навчання образотворчого мистецтва (вибору завдань, методів і прийомів навчання), а не озброювати готовими методичними рекомендаціями. Важливим є й усвідомлення майбутніми вихователями конкретних етапів процесу зображення, з одного боку, і через інтуїтивний підхід до створення образу, з іншого. Це стосується як творчості студентів, так і підходу до організації творчого процесу [5, с. 118].

Професійна підготовка вихователя галузі мистецької освіти, на нашу думку, має неодмінно включати: достатній обсяг культурно-мистецького тезаурусу; досконале володіння певними формами і методами навчання образотворчого мистецтва та музики; активне впровадження новітніх та інноваційних освітніх технологій, в яких основними засобами педагогічної дії виступають образотворче і музичне мистецтво та професійна майстерність учителя. Вихователю дошкільця повинен досконало володіти основами музичної грамоти та образотворчого мистецтва, знати методику художньо-естетичного розвитку дітей.

Очевидним є той факт, що тільки творчо розвинений вихователю дошкільця здатний здійснювати власну педагогічну діяльність як творчу, самостійно удосконалювати методику викладання мистецьких дисциплін, вивчати передовий досвід кращих педагогів, цікавитися відповідною літературою, дбати про належне обладнання і високий науково-методичний рівень проведення уроків, використовувати інноваційні освітні технології.

Підвищення рівня готовності педагогів у галузі мистецької освіти до творчого саморозвитку може сприяти активнішому впровадженню художньо-творчих освітніх технологій у вищих гуманітарних навчальних закладах. Для відчутного творчого саморозвитку особистості педагога, як стверджує

С. Коновець, необхідно формувати такі якості, як: самостійність, впевненість у своїх силах, прагнення бути самим собою, цілеспрямованість, наполегливість, сила волі, енергійність, організованість, працездатність, зібраність, відповідальність, оптимізм, прагнення творити, ентузіазм, захопленість певною справою, творчий підхід до роботи, спроможність створювати нове, розкутість у творчій самореалізації [5, с. 258].

З огляду на це, сучасна мистецька освіта має набувати й реалізовувати такі важливі функції, як: стимулювання й активізація внутрішнього життя кожного учителя, формування культури і самобутнього духовного світу та сприяння його творчому розвитку.

Нині термін «технологія» все активніше використовується у понятійному апараті широкого кола дослідників психолого-педагогічної наукової галузі (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Ситченко). Вітчизняний учений-педагог, С. Гончаренко, називаючи методику «прикладною наукою», пропонує замість застарілого терміна «методика викладання» користуватися більш точним терміном «технологія» [4, с. 7].

Зусиллями багатьох учених і дослідників педагогічної галузі сучасна освіта має значну кількість освітніх технологій, вибір яких, на думку О. Пехоти, — «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи учителя з учнем» [10, с. 12]. Серед них найвідоміші наступні освітні технології: безперервної освіти (М. Кларін); проблемного навчання (М. Махмутов); комп'ютерного навчання (В. Гузєєв); інтенсивного навчання (Л. Кнодель); програмованого навчання (В. Беспалько); інформаційно-семантична (П. Гурбович); модульного навчання (І. Ільясов, В. Максимова); проблемно-модульного (А. Алексюк, В. Козаков, Л. Романішин); контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова); діалогового навчання (В. Горшков); дистанційного навчання (К. Полат); особистісно зорієнтовану (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); технологію розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); інтеграцію різних видів мистецтва (за Г. Шевченко і Б. Юсовим).

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів

дошкілля варто використовувати технології креативної спрямованості, які мають творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер й безпосередньо пов'язані з використанням різних видів мистецтва і творчої діяльності. На наше переконання, їх слід називати художньо-творчими освітніми технологіями. Дані освітні технології необхідно визнати ефективним способом модернізації та удосконалення вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкілля у галузі мистецької освіти.

На думку О. Отич, до технологій формування творчої індивідуальності педагога належать: художньо-дидактичний метод (Я. Мамонтов), «педагогічного роздуму» над змістом художнього твору (О. Отич); вербалізація та педагогічна візуалізація художніх вражень (Ю. Азаров); педагогічна інтерпретація ситуацій з художніх творів; художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва; порівняльний аналіз кількох мистецьких творів; тематичний підбір творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів [11, с. 268].

Серед художньо-творчих технологій професійної підготовки майбутніх вихователів дошкілля у галузі мистецької освіти, на нашу думку, особливе місце займають ті, зміст яких має на меті формування навичок сприймання й оцінювання художнього образу у творах різних видів мистецтва та формулювання вербальної характеристики змісту та ідеї художнього твору. Дані освітні технології ми позначаємо як сензитивно-вербальні, які допомагають студентам в оволодінні сутністю професії педагога, в їхньому професійному самовдосконаленні. Сензитивно-вербальні технології допомагають студентам в оволодінні сутністю професії педагога, в їхньому професійному самовдосконаленні.

Сформована культура сприймання передбачає органічну єдність емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, тому переживання художньої образності, як форма спілкування з мистецтвом, пронизує всі етапи сприймання. Так, звучання музики, образне багатство художнього полотна викликає безліч емоційних реакцій. Відсутність таких реакцій збіднює ціннісно-

сміслову сторону художнього сприймання.

Важливою ланкою навчальної роботи вихователя закладу дошкільної освіти підчас викладання музики та образотворчого мистецтва є формування навичок сприймання прекрасного в житті і мистецтві та емоційно-естетичної оцінки. Сприймання здійснюється на матеріалі шедеврів світового образотворчого та музичного мистецтва, творів сучасних авторів, як українських, так і зарубіжних, дозволяє розв'язувати наступні завдання:

- формування уявлення про особливості образної мови різних видів та жанрів образотворчого, музичного, хореографічного, театрального мистецтва, розуміння ролі виразних засобів у створенні художнього образу (певного стану, настрою, характеру), твору мистецтва;

- розвиток уміння висловлювати власне ставлення та передавати емоційно-естетичне переживання щодо твору, який аналізується: у формі словесного відгуку на рівні емоційно-естетичної оцінки, художнього аналізу (порівняння зіставлення, виявлення загальних рис творів мистецтва, явищ культури), розгорнутої мистецтвознавчої оповіді, що передає естетичні погляди, смаки, ідеали студентів; у формі «графічної мови», передачі враження про твір за допомогою зображення, імпровізації, ритмічної мелодії, рухів та в інших формах художньої творчості (миттєво виконані начерки і замальовки з пам'яті, музика, театр, художня фотографія, анімація);

- формування предметних компетентностей у галузі художньої культури: про образотворче і музичне мистецтво, художників та композиторів, специфіку їхньої праці;

- засвоєння спеціальної мистецтвознавчої термінології.

Сензитивно-вербальні технології ґрунтуються на основі механізму структури художнього сприймання, який розкривається у науковій праці О. Рудницької «Педагогіка загальна та мистецька» [13, с. 45]:

- первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне осмислення;

- аналіз виразно-сміслового значення художньої мови;

– інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору.

У курсі «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва» фахова підготовка майбутнього вихователя дошкілля здійснюється під час проведення лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної та індивідуальної роботи, педагогічної практики. Під час фахової практичної підготовки доцільно використовувати сензитивно-вербальні технології, які формують широкі професійні компетентності майбутніх вихователів у галузі мистецької освіти. До них належать: технологія фасилітованої дискусії, вербалізація змісту художніх творів, художнє ілюстрування словесних пояснень та технологія контролю за рівнем розуміння студентом задуму художника і значення виразних засобів мистецтва.

Технологія педагогічного спілкування – фасилітована дискусія, яка полягає в колективному обговоренні проблеми за допомогою спрямовуючих запитань. Дана методика спрямована на розвиток в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти уміння пильно спостерігати, розмірковувати над змістом художніх творів, розуміти багатозначність образів мистецтва, їх здатність пробуджувати різні думки [8, с. 93].

Вербалізація змісту художніх творів – технологія зорієнтована на досягнення глибшого розуміння студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення. Залучаючи майбутніх учителів до словесного коментування образного змісту художніх творів різних жанрів, викладач активізує мистецьку увагу, стимулює багаторазове сприймання образу, дозволяє глибше усвідомлювати зміст твору в цілому та в деталях [12, с. 181].

Художнє ілюстрування словесних пояснень полягає у демонстрації художніх творів з метою підтвердження, аргументації завдяки мистецьким прикладам певних теоретичних понять, словесно вираженої думки. Ілюстрування ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації і передбачає досконалий показ, який відповідає естетичним критеріям. Високохудожні репродукції, ілюстрації, мистецькі твори – супутники методу

ілюстрування [12, с. 185].

Технологія контролю за рівнем розуміння студентом задуму художника і значення виразних засобів мистецтва включає методичні прийоми: словесне малювання картини; озвучування картини; добір слів-синонімів, які визначають настрій героїв; створення узагальненої назви до картини; домисел ситуації: установлення наслідків із заданої причини і встановлення причини за заданим наслідком; прийом «уявної присутності». Для того, щоб емоції та почуття, породжені в спілкуванні з мистецтвом, націлювали студентів на аналіз власних переживань, на формування вміння знаходити найбільш значні моменти в змісті художнього образу, що збігається за своєю оцінкою із задумом автора твору, питання потрібно спрямовувати як на аналіз його змісту і форми, так і на якість емоційно-естетичного переживання.

Діяльність вихователя закладу дошкільної освіти під час занять художньо-естетичного спрямування має свої особливості, які зумовлені специфікою навчального предмету. Художньо-мистецькі компетентності є необхідною умовою професійного вдосконалення, і саме вони уможливають здобуття знань, набуття вмінь і навичок та забезпечують виконання професійних функцій. Тому, майстерність вихователя дошкільця передбачає належний рівень розвитку його практичних художніх умінь у сфері художньо-мистецької діяльності. Дитину потрібно не лише познайомити з поняттями «форма», «колір», «композиція», розкрити особливості роботи з живописними матеріалами і приладдям, а й практично продемонструвати поетапність творення художнього образу за допомогою педагогічного малюнка на дошці, альбомному аркуші. Виконати дані професійні завдання на високому рівні здатна лише особистість, яка має сформований досвід художньо-творчої діяльності.

Вибір нами продуктивно-творчих технологій зумовлювався видом художньо-творчої педагогічної діяльності, обраним за основу її проведення: педагогічно-художньою, педагогічно-музичною чи педагогічною театральнo-хореографічною. Ці види творчої діяльності визначалися на основі

домінантного різновиду мистецтва, на якому базувалася модель професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій.

В основі художньо-творчих технологій, на наше переконання, лежить художній метод – цілісна система основних принципів узагальнення і відтворення дійсності в мистецтві. Художній метод характеризує творчу діяльність як свідомий процес пізнання, оцінки і перетворення та інтерпретації життєвого матеріалу в завершену систему – художній образ. Основним питанням художнього методу є співвідношення між ідеалом і правдою твору.

Метою продуктивно-творчих технологій є формування у студентів педагогічних факультетів уміння використовувати набуті знання з основ образотворчої грамоти за групою основних навчальних завдань: «форма», «колір», «композиція та композиційна діяльність», «простір та об'єм»; удосконалювати образотворчі вміння і навички під час виконання відповідних творчих завдань. Серед них: навчальний та педагогічний малюнок, підготовчі та ігрові вправи, виконання ескізів сюжетних, декоративних орнаментальних композицій, виконання начерків рослин, птахів і тварин, демонстрування прийомів оволодіння різними художніми техніками.

Студентам рекомендується використовувати педагогічний малюнок. Він виконується з конкретною методичною метою – продемонструвати етапність виконання певних художньо-практичних дій, процесуальність утілення художнього задуму на площині, в об'ємі, типи композиційних рішень (симетрія, асиметрія, діагональ тощо) в обраному форматі. Різновид педагогічного малюнка: композиційна схема, зразок; алгоритм композиційного вирішення твору мистецтва, що аналізується та інтерпретується, або практичної роботи, що має виконуватися.

Навчальний і виховний вплив педагогічного малюнка на дітей в значній мірі залежить від його художніх якостей. Це положення має особливо важливе значення, якщо мова йде про малюнки, що виконуються майбутніми вихователями. Вчитель може піднятися над середнім рівнем педагогічних

малюнків-схем, може дати дітям цікавий і змістовний наочний матеріал. Для цього у добре підготовленого вихователя є необхідні можливості – художня і педагогічна майстерність. Цікавий за образотворчим вирішенням, емоційний, образний нарис, наповнений відповідним змістом, виконаний вихователем з урахуванням дидактичних вимог, є найбільш бажаним типом педагогічного малюнка. Саме він здатний викликати у дітей інтерес, безліч асоціацій, справляє на них потрібне враження, а разом з тим виконує навчальні функції.

Виконання етюдів – фрагментарне виконання мистецького твору в образотворчому мистецтві з метою відпрацювання його деталей. Створення ескізів в образотворчому мистецтві передбачає виконання попередніх начерків цілого твору або його фрагменту з метою детального опрацювання технічних моментів, без доведення до досконалості. Імпровізаційний метод – практичний метод мистецького навчання, що використовується для спонукання учня до творчої діяльності, активізації творчих здібностей. Імпровізація виступає як спроба передати мистецькими засобами власні відчуття і переживання, знайти форму художнього втілення. Імпровізація – творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму.

Власний досвід роботи дозволяє стверджувати, що майбутньому вихователю необхідно створити умови для розвитку професіоналізму, майстерності, освіченості, творчого ставлення до своєї діяльності; давати ґрунтовні методологічні, загальноосвітні та базові знання під час художньо-педагогічної підготовки; на інформаційному рівні вчити відслідковувати найбільш цікаві та корисні для нього напрями розвитку науки і практики, робити відповідні узагальнення, визначати нові тенденції та перспективи виконання творчих проєктів та їх упровадження в навчальний процес; на аксіологічному рівні стимулювати творчу активність студентів, формувати потребу у подальшому розвитку; на діяльнісному – впроваджувати у практику відповідні техніки, технології, прийоми ефективної роботи; розвивати вміння широкого профілю, адже навчання відбувається не за суто предметним, а за комплексним принципом. Вважаємо, що особливу увагу варто надавати

міжпредметним зв'язкам, інтегративним технологіям у художньо-мистецькій освіті, для чого потрібно розробити спецкурси, тренінги, активні лекції; розвивати вміння майбутнього педагога адаптувати новації в систему дидактичних форм і засобів своєї діяльності.

Для підвищення якості підготовки майбутніх вихователів до занять образотворчого мистецтва та використання нетрадиційних технік зображення І. Мужикова пропонує педагогам закладів вищої освіти надавати необхідну увагу засвоєнню студентами основних понять у галузі образотворчого мистецтва та у галузі організації образотворчої діяльності молодших школярів; створенню умов для активної художньої діяльності, спрямованої на сприймання і створення художніх образів та усвідомлення естетичної цінності результатів художньої діяльності учнів [7, с. 139].

Для цього у ході практичної діяльності з майбутніми вихователями викладачі мають організовувати безпосередній творчий процес, під час якого пояснювати, показувати, представляти зразки виконання, демонструючи послідовність етапів даного процесу. Викладачі, на думку І. Мужикової, мають надавати належну увагу контролю за наслідуванням та дотриманням поетапності виконання завдань студентами, їх самостійному застосуванню набутих знань та вмінь на практиці. Великого значення І. Мужикова надає формуванню у майбутніх вихователів основних понять образотворчого мистецтва, що доцільно організовувати за допомогою відвідування виставок творів сучасних митців та виставок дитячих робіт; ґрунтовного аналізу художніх творів з позицій відображення в них певного образу; перегляду, вивчення та аналізу дитячих малюнків. Все це комплексно забезпечує майбутніх вихователів практичними навичками організації образотворчої діяльності та надає уявлення про критерії оцінювання дитячих робіт, створює міцну базу для творчого сприйняття дитячих робіт [7, с. 139].

У дослідженнях Н. Бойко [2], Т. Обертас [8] образотворча діяльність розглядається як важливий елемент гармонійного і творчого розвитку дітей. Майбутній педагог має засвоїти, що у процесі занять образотворчої діяльності у

дітей інтегрально взаємодіють пізнавальна та продуктивна функції, що забезпечує процес переходу від засвоєння знань до їх самостійного застосування на практиці. Працюючи з різними матеріалами, діти мають можливість задовольнити потребу щодо створення чогось нового, змінити форму зображених предметів, дослідити їх можливості та властивості. Варіативність різних матеріалів, їх легка трансформація, постійна змінність та абстрактність сприяють вільному виявленню ініціативи, спонукають дітей до самостійності і творчого пошуку, сприяють формуванню у них пізнавальних інтересів [2, с. 117].

Навчання дітей техніці малювання, розуміння властивостей різних матеріалів, їх виражальних можливостей, формування вміння використовувати при створенні зображень різні матеріали дуже важливі для розвитку образотворчості дітей. Т. Обертас вказує, що оволодіння різними матеріалами, способами роботи з ними, розуміння їх виразності надає дітям змогу ефективніше використовувати при відображенні в малюнках своїх вражень від навколишнього життя. Саме вивчення різних технік сприяє їхньому розумовому розвитку, удосконаленню політехнічних уявлень про особливості й різноманітність технологічних прийомів роботи з матеріалами та інструментами, виявляє інтерес до одного або декількох видів образотворчої діяльності, допомагає вибрати для вирішення практичного завдання техніку, що відповідає індивідуальним особливостям і потребам, зумовленим вродженими задатками [8, с. 124].

Цінним для розвитку дитячої творчості є використання нетрадиційних технік зображення. За ствердженням цілої низки педагогів (Н. Бойко, Ю. Криворучко, Т. Обертас, Ж. Ясеницька та ін.), нетрадиційні техніки малювання створюють умови, в яких діти починають самостійно мислити, висловлювати в малюнку свої почуття, думки, переживання, емоції, настрої, вчаться бачити в несподіваних поєднаннях кольорових плям і ліній образи та самостійно їх оформляти, все більше занурюючись у світ творчості.

Г. Сухорукова зауважує, що нетрадиційні техніки малювання є способом

створення нового, оригінального витвору мистецтва, у якому гармонійно поєднуються все: і колір, і лінія, і сюжет. Завдяки нетрадиційним технікам малювання створюється атмосфера розкритості, відкритості, розвивається самостійність дітей, створюється емоційно-позитивне ставлення до діяльності [10, с. 140].

За ствердженням І. Ликової, нетрадиційна техніка зображення сприяє розвитку у дитини дрібної моторики рук і тактильного сприйняття; просторового орієнтування на аркуші паперу, окоміру і зорового сприйняття; уваги й посидючості; образотворчих навичок і вмінь, спостережливості, естетичного сприйняття, емоційної чуйності [6, с. 55].

Нетрадиційна образотворча діяльність відіграє важливу роль у загальному психічному розвитку молодшого школяра. Адже самокоштовним є не кінцевий продукт – малюнок, тощо, а розвиток особистості в собі, у своїх здатностях, самоідентифікації у творчій роботі, цілеспрямованість діяльності.

Застосування нетрадиційних технік допоможе

- налагодити ефективну комунікативну взаємодію з учнями під час спільної художньо-творчої діяльності;
- більш глибоко пізнати внутрішній світ кожного учня, відчутти його неповторність, особистісну своєрідність, визначити потреби та інтереси;
- діагностувати емоційний та психічний стан учня;
- сприяти успішній соціалізації особистості.

Необхідні матеріали для організації та проведення уроків:

- олівці, фломастери, крейда, пастель, сангіна, художнє вугілля, фарби, гуаш;
- пензлі різних розмірів, палітра, баночки з водою, губка (для зафарбовування великих площин);
- папір різного формату, різних кольорів та відтінків, щільності та текстури, картон, фольга, клей, ножиці, нитки, мотузки;
- серветки, ганчірки та скатертини тощо.

У роботі над колажами можуть знадобитися старі журнали та

репродукції, рекламні проспекти, подарунковий обгортковий папір, фотографії. На деяких заняттях можна використати пластилін, пісок з мініатюрними фігурками, різноманітні природні матеріали для створення об'ємних композицій.

Воскові крейди+акварель. Спосіб одержання зображення: дитина малює восковими крейдами на білому папері. Потім зафарбовує аркуш аквареллю в один або кілька кольорів. Малюнок крейдою залишається не зафарбованим.

Набризки. Спосіб одержання зображення: дитина набирає фарбу на кисть і вдаряє нею об картон, що тримає над папером. Фарба розприскується на папір. Кисть можна замінити зубною щіткою.

Кляксографія звичайна. Спосіб одержання зображення: дитина зачерпує гуаш пластиковою ложкою на папір. У результаті виходять плями в довільному порядку. Потім аркуш накривається іншим аркушем і притискається. Далі верхній аркуш знімається, зображення розглядається: визначається на що воно схоже. Відсутні деталі домальовуються.

Кляксографія з трубочкою. Спосіб одержання зображення: дитина зачерпує пластиковою ложкою фарбу, виливаючи її на аркуш, роблячи невеличку плямку (крапельку). Потім на цю пляму дує із трубочки так, щоб її кінець не торкався ні плями, ні паперу. При необхідності процедура повторюється. Відсутні деталі домальовуються.

Кляксографія з ниточкою. Спосіб одержання зображення: дитина опускає нитку у фарбу, віджимає її. Потім на аркуш паперу викладає з нитки зображення, залишаючи один її кінець вільним. Після цього зверху накладає інший аркуш, притискає, притримуючи кінчик. Відсутні деталі домальовуються.

Мозаїка – зображення, зроблене на підготовленій основі зі шматків кольорового паперу.

Малювання з сіллю. Спосіб одержання зображення: нанести малюнок на папір так, щоб об'єкти відділялися один від одного проміжком. Розфарбувати аквареллю. Доки фарба не висохне, посипати малюнок сіллю. Сіль надасть

роботі зернистості.

Імпасто – техніка. Спосіб одержання зображення: змішати у рівних пропорціях клей, гуашеву фарбу і пісок. Цю пасту нанести на малюнок. Стекою провести по готовій роботі роблячи її фактурною.

Пальчиковий живопис. Малювати можна не тільки пензликом або олівцем, але й пальцями, а також долонею. Для цього знадобляться: густі фарби. Ганчірочка, стара чайна ложка, старі тарілки або пластмасові кришки, білий або кольоровий папір. Розлийте фарби в старі тарілки, розмажте їх ложкою. Вмочуючи різні частини руки у фарбу, ставте відбитки на папері відповідно до задуманого сюжету.

Малювання на зволоженому папері. Для малювання знадобляться: ємність з водою, вата або губка, фарби, пензлик, серветка. Зволожите папір ватою або губкою і розмістіть його на вологій серветці (щоб папір не висихав). Малюнок нанесений пальцем чи пензликом, змоченим акварельною фарбою або гуашшю, розпливається, утворюючи нечіткі обриси. Зображене на малюнку виглядає пухнастим, м'яким. Виходять пухнасті тваринки, хмари і рослини, туманні й дощові пейзажі, веселка, салют.

Плямографія. Ігри з плямами допомагають розвинути окомір, координацію і силу рухів, фантазію та уяву. Для цього знадобляться: білий і кольоровий папір, фарби (краще гуаш) або туш, пластмасова соломину, пензлик, баночка з водою, губка.

Способи плямографії.

1. Нанісши одну або декілька крапель рідкої фарби на папір, придавіть їх іншим аркушем паперу або склом. Домалювавши деякі деталі, доведіть випадкову пляму до ясного і зрозумілого образу.
2. Нанісши велику краплю туші на гладкий папір і нахилиючи аркуш у різні боки, одержимо слід «краплі, що біжить». Вміло керуючи її рухом, можна одержати незвичайні малюнки, домалювавши деякі деталі.
3. Нанісши декілька великих крапель рідкої фарби на папір, з'єднайте їх, із силою дмухаючи на фарбу через соломину.

Усі перелічені способи плямографії можна застосовувати, використовуючи зволожений аркуш паперу. У цьому випадку фарба буде розпливатися, а кольори змішаються. Утворюючи додатковий колірний ефект.

Малювання восковою крейдою або свічкою. Цей спосіб здавна використовувався народними майстрами під час розписування великодніх яєць. Вам знадобляться: папір, воскова крейда. Свічка, фарби акварельні, широкі пензлики або тампони. Суто методу полягає в тому, що фарба скочується з поверхні, по якій провели восковою крейдою або свічкою.

Гратаж (скобління по парафіну). Ця техніка здавна використовувалася в Україні і в Росії і називалася малюванням по восковій підкладці. Суть його полягає в ось такому. Білий гладкий картон ретельно натирається по всій площині парафіном (або свічкою) і зафарбовується тушшю, в яку додали декілька крапель шампуню або мильного розчину. Коли туш висохне, спицею, товстою голкою або шпичкою продряпується задуманий малюнок. Виходить білий малюнок на чорному фоні. Можна взяти замість білого кольоровий фон.

Набризкування (аерографія). Аерографія – це набризкування фарби за допомогою аерографа (пульверизатора). Але замість нього можна використати стару зубну щітку. Вам знадобляться: зубна щітка, олівець, рідкі фарби, різноманітні трафарети, білий або кольоровий папір. На папері розкладіть трафарети (вирізані силуети різних тварин або предметів). Зубну щітку вмочіть у рідку фарбу, надлишки якої стряхніть. Тримаючи зубну щітку в лівій руці над папером, проведіть швидким рухом по його поверхні олівцем у напрямку до себе.

Відбитки мильних бульок. У такий спосіб можна отримати гарний папір для пакування та оформлення подарунків, творчих робіт. За бажанням можна зробити відбитки різних кольорів на одному аркуші. Для цієї роботи вам знадобляться: широка низька посудина, засіб для миття посуду (шампунь чи рідке мило), трубочку для коктейлю, гуаш.

У широкій низькій посудині змішайте гуаш, миючий засіб та воду (1 ст. л. гуаші, 2 ст. л. миючого засобу, 1 ст. л. води). У цю рідину занурити трубочку для

коктейлю та обережно подути. При цьому почнуть з'являтися бульки. Коли вони піднімуться до краю посудини, пустіть на них аркуш паперу. Підніміть папір і подивіться на отриманий відбиток.

Гратографія. Ознайомлення з таким видом техніки як гратографія, проводиться теж, у другому класі. Метою уроку постає таке завдання: ознайомити учнів з технікою гравюри на вощеному папері; формувати поняття про теплу і холодну гаму кольорів, розвивати образне мислення. Композиційні навички; вчити учнів виконувати композиції без попередньої прорисовки олівцем; прищеплювати любов до рідного краю.

Вихователь під час використання нетрадиційних технік вчить дітей бачити прекрасне, розуміти й цінити твори мистецтва, красу і багатство рідної природи. Найбільш цінними, на нашу думку, є нетрадиційні техніки малювання, які сприяють розвитку у дітей творчості та уяви. На основі аналізу методичних і практичних напрацювань цілої низки педагогів (В. Котляра, Н. Погрібняк, С. Кельм, О. Курилко, Г. Падалки, Г. Сухорукової, О. Шклярова, Н. Юркова та ін.), ми виділили найчастіше використовувані на заняттях образотворчого мистецтва нетрадиційні техніки зображень: малювання відкритою долонькою та пальчиками, свічкою та аквареллю, мильними бульбашками, картоплею (штамбування), ниткою (ниткографія), на зволоженому аркуші паперу, відбитками («листочки замість пензлика»), малювання у техніці видудання, техніка набризкування. Добре, коли дитина не тільки знайомий з різними прийомами зображення, але і не забуває про них, а використовує, виконуючи задану ціль. Наприклад, більшість нетрадиційних технік зображення можна використовувати в одній – у колажі, коли при зображенні пейзажу школяр використовує точковий малюнок (трава), сонечко малює пальцем, пухнастих тварин малює поролоном, інших тварин вирізує з листівок, тканинами зображує небо і хмари тощо [11, с. 70].

При цьому варто відзначити, що успіх навчання нетрадиційним технікам багато в чому залежить від того, які методи і прийоми використовує педагог, щоб донести до дітей певний зміст. На початку заняття вихователь повинен

познайомити дітей з тим чи іншим способом отримання зображення, пояснити і проаналізувати з дітьми запропоновані зразки робіт, а потім продемонструвати застосування даної техніки на практиці [3, с. 22]. Відбиток печатками з картоплі може бути використаний на заняттях декоративного малювання з метою відпрацювання поняття «ритм», тематичного малювання і малювання з пам'яті і уяви – з метою виконання окремих елементів зображення. Деякі техніки, як кляксографія різних видів, набризк, відбитки листя можуть бути використані з метою підготовки аркуша паперу до подальшого зображення [3, с. 24].

Використання нетрадиційних технік зображення на заняттях образотворчого мистецтва у початковій школі потребує відповідної підготовки вчителя та його педагогічної готовності до впровадження інновацій в процес творчої діяльності дітей. Т. Обертас вказує, щоб виховати творчу особистість, вихователю необхідно удосконалюватися самому, переймати досвід кращих учителів, розвивати в собі творчість, постійно підвищувати професіоналізм, шукати нові шляхи активізації діяльності дітей на всіх етапах навчальної роботи, використовувати оригінальні форми пояснення матеріалу, впроваджувати нетрадиційні техніки малювання [8, с. 124].

За свідченням Ю. Криворучко, оптимальними формами організації навчального процесу з підготовки майбутніх вихователів до використання нетрадиційних технік є: практичні, лабораторні заняття та самостійна робота студентів. Також доцільним є використання інтерактивних методів навчання, методу проектів, творчих вправ, і прийомів створення проблемної ситуації, демонстрації, складання схем послідовності роботи [5, с. 120].

У процесі підготовки майбутніх вихователів до впровадження нетрадиційних технік зображення на заняттях образотворчого мистецтва Ю. Криворучко пропонує використовувати інтерактивні методи навчання, а саме: дискусії, роботу в парах, ротаційні (змінювані) трійки, «Карусель», роботу в малих групах, «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Навчаючи – учусь», аналіз ситуацій, розігрування ситуацій за ролями, що насамперед спрямовані на розвиток художньо-творчих здібностей студентів та формування у них

практичних умінь і навичок в галузі розвитку художньо-творчих здібностей [5, с. 120]. Цінним для підготовки студентів до впровадження нетрадиційних технік малювання є відвідання занять образотворчого мистецтва, проведених досвідченими педагогами та їх обговорення; вивчення досвіду роботи вчителів та відвідання тематичних педрад з означеної проблематики; відвідання та прийняття участі в організації виставок творчих робіт дітей [5, с. 120].

У сучасній системі дошкільної освіти в основу змісту навчально-виховного процесу покладена ідея збагачення духовного світу дитини, формування її моральних, естетичних, розумових і фізичних якостей, спонукання до участі в різних видах «дитячої» діяльності. Велику роль у цьому відіграє образотворча діяльність і образотворче мистецтво, як і всі види мистецтва, до яких залучаються діти. Мистецтво є унікальним засобом формування найважливіших загальнолюдських якостей – емоційної сфери, моральної та естетичної позиції, образного мислення, передумов до навчальної та творчої діяльності тощо. У практиці дошкільних навчальних закладів образотворча діяльність поєднує малювання, ліплення, аплікацію й художнє конструювання. Залучення дітей до оволодіння зазначеними видами образотворчої діяльності обумовлене не тільки їх призначенням у різноманітному відтворенні виниклих вражень про навколишню дійсність, але й відносною доступністю оволодіння їх зображувально-виразними засобами, зрозуміло, із урахуванням особливостей дошкільного дитинства.

Ефективність оволодіння дітьми різними видами образотворчої діяльності залежить від доцільно обраних педагогом методів і прийомів навчання. У практиці роботи дошкільних навчальних закладів, зазвичай, застосовуються такі методи навчання образотворчої діяльності дітей: дослідницький метод, метод засвоєння слів-понять, які означають еталонні властивості предметів і явищ, метод демонстрування раціональних способів і засобів виконання запропонованого завдання, управління, усна інструкція, бесіда, розповідь.

Дослідницький метод спрямований на формування здібностей дитини до образотворчої діяльності, оскільки для неї створюється ситуація, у якій формуються нові уявлення про зовнішні ознаки предметів і явищ або закріплюються засвоєні раніше уявлення в нових для неї умовах. Крім того, дитина оволодіває логічною послідовністю й засобами сприймання об'єктів або явищ. Суть цілеспрямованого поетапного обстеження об'єкта полягає в наступному: сприймання загального зовнішнього вигляду об'єкта; виділення основних елементів об'єкта й визначення їх ознак (форма, колір); визначення просторового положення цих елементів (зверху, знизу, зліва, справа, посередині) та їх пропорційних співвідносин (більше, менше, однакові); виділення другорядних (деталей, що входять до складу головних) елементів, якщо в цьому є необхідність, і визначення їх ознак (положення у просторі, пропорційне співвідношення); повторне загальне сприймання об'єкта. Оволодіння системами сенсорних еталонів невід'ємно пов'язане із засвоєнням слів, які фіксують ознаки предметів та явищ, їх зв'язки й відношення. Для того, щоб слово засвоювалося як повноцінне відображення суспільного досвіду, як засіб виділення й систематизації чуттєво сприйраних ознак і набувало функції знаряддя для індивідуальної дослідницької діяльності дитини, воно повинно органічно включатися у формування сприймання. Вихователю у процесі організації обстеження об'єкта чи явища необхідно визначити найбільш раціональні способи введення слів, що фіксують еталонні ознаки.

Метод спостереження полягає в цілеспрямованому, систематичному сприйманні зовнішніх ознак поведінки людей, звірів, птахів, характерних ознак тих чи інших явищ природи тощо. Він спрямований на розвиток здібностей дитини до образотворчої діяльності. Спостереження має відповідати низці вимог. Воно має бути вибіркоким, тобто виходити із чітко поставленої мети, визначати певні ознаки предметів або явищ. Спостереження повинне бути плановим і систематизованим, тобто проводитися послідовно і впродовж певного часу.

Метод демонстрування раціональних способів і засобів виконання

запропонованого завдання спрямований на оволодіння дітьми спеціальними знаннями, тому передбачає ознайомлення дітей із послідовністю виконання запропонованого завдання, матеріалом і технічними прийомами роботи, виразними засобами, що мають надати кінцевому результату змістовну завершеність та естетичну оформленість.

В основі застосування цього методу покладено наслідування, що розглядається як особливий психічний процес, який означає засвоєння нових форм поведінки або виконання старих її форм у нових, незвичайних умовах за допомогою приведення власних дій відповідно до дій імітованої особи. Саме тому вихователь, орієнтуючись на попередній досвід дітей виконання завдань аналогічної складності, приймає рішення, у якому обов'язі необхідно здійснювати демонстрування способів і засобів виконання певного завдання.

Аналіз дитячих робіт застосовується як засіб заохочення дітей до образотворчої діяльності й стимулювання подальшого вдосконалення досягнутих результатів. Цей метод дає змогу ознайомити дитину із критеріями оцінювання виконаного завдання, необхідними для характеристики як власних робіт, так і результатів своїх однолітків. У формуванні довільних рухів людини велике значення має розвиток мовної регуляції моторних функцій. На думку І. Павлова, П. Лесгафта, М. Щелованова, О. Леонтьєва, О. Запорожця, Я. Гальперіна лише завдяки слову ці рухи можуть набути того довільного і свідомого характеру, який якісно відрізняє їх від так званих довільних рухів тварин.

Словесна система діє як у вигляді вказівок і вимог довколишніх людей, так і у вигляді намірів самої дитини, сформульованих за допомогою зовнішньої або внутрішньої мови. Зважаючи на це, метод усної інструкції застосовується разом із обстеженням об'єкта й демонструванням засобів його зображення. Але в деяких випадках, коли та чи інша дія вже сформувалася або відтворюється у відносно постійних умовах, усна інструкція використовується як самостійний метод. У процесі навчання зображувальної діяльності діти оволодівають навичками користування матеріалами. Кожне завдання, яке пропонується дітям

на тому чи іншому етапі навчання, включає елементи вправління. Їх спрямованість зумовлена необхідністю формування й закріплення не тільки здібностей, знань, але й умінь та навичок – координування дій ока та руки, розвиненості руки.

Бесіда як метод навчання застосовується в основному в роботі з дітьми 4-6 років. Заняття з образотворчого мистецтва звично розпочинаються з бесіди вихователя з дітьми. Мета бесіди – активізувати в пам'яті дітей раніше сприйняті образи й викликати інтерес до заняття. Особлива роль бесіди на тих заняттях, де діти будуть виконувати роботу на основі уявлення (за задумом чи з теми, визначеній вихователем), не користуючись наочними матеріалами. Бесіда як метод чи прийом повинна бути короткою і тривати не більше 3-5 хвилин, щоб уявлення й емоції дітей оживились, а творчий настрій не згас.

Розповідь, підкріплена ілюстративним матеріалом, сприяє збагаченню уявлень дітей про зміст майбутнього зображення. Відомості, що містяться в розповіді, повинні бути насамперед достовірними, а також викладені в доступній для дітей формі, виразною образною і емоційною мовою. Для більш ефективного впливу на діяльність дитини використовуються прийоми як складові методів навчання.

Так, ігрові прийоми, сюрпризні моменти, проблемні ситуації, загадки тощо сприяють не тільки створенню в дітей відповідного емоційного настрою на об'єкт чи тему майбутнього зображення, але й активізують процес обстеження або спостереження, сприяють засвоєнню засобів зображення. Ігрові прийоми навчання сприяють зосередженню уваги дітей на поставлених завданнях, полегшують роботу мислення й уяви. Чим меншою за віком є дитина, тим більше місце в її вихованні повинна займати гра.

Прийом створення проблемної ситуації сприяє активізації розумової діяльності, пов'язаної зі свідомим визначенням дитиною найбільш оптимального варіанта в рішенні запропонованого завдання. Особливе значення мають прийоми, пов'язані з наданням дитині допомоги у виправленні допущених нею помилок – указівка вихователя на наявність і характер

помилки; умовні позначення, що орієнтують дитину на подальше їх виправлення: крапка, штрих, відбиток, залишений зворотною стороною олівця чи пензля, пунктирна лінія тощо, що спрямовано на координування дій дитини щодо уточнення форми об'єкта. Специфіка цих прийомів полягає в тому, що їх використання потребує від вихователя необхідності врахування індивідуальних особливостей розвитку психіки дитини та набутого нею досвіду оволодіння образотворчою діяльністю.

У різних видах зображувальної діяльності методи та прийоми навчання специфічні, оскільки образ створюється різними засобами. Таким чином, вибір певних методів і прийомів навчання залежить від змісту і завдань, які необхідно вирішити на цьому занятті; від завдань зображувальної діяльності; від віку дітей і рівня їх розвитку; від виду зображувальних матеріалів, із якими діють діти.

Разом з тим підготовка майбутніх вихователів до викладання занять образотворчого мистецтва у закладі дошкільної освіти має продовжуватися й після закінчення навчання. Як влучно вказує Т. Обертас, вихователь повинен учитися протягом усього життя, прагнучи досягти вершини своєї педагогічної майстерності [8, с. 124].

Використання на заняттях образотворчого мистецтва нетрадиційних технік малювання, що спрямоване на активізацію творчих здібностей дітей, потребує вдосконаленої підготовки майбутніх вихователів до роботи з ними. Підготовка майбутніх вихователів дошкільця до використання нетрадиційних технік зображення на заняттях образотворчого мистецтва включає в себе: опанування знаннями, вміннями і навичками з керівництва художньо-творчою діяльністю дітей; засвоєння особливостей впливу образотворчої діяльності на дітей та врахування цього у ході організації навчальної роботи з ними; отримання теоретичних знань і практичних навичок використання нетрадиційних технік у ході практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, наслідування дій викладачів закладу вищої освіти, відвідування занять, проведених вихователями, засвоєння передового педагогічного досвіду впровадження

нетрадиційних технік образотворчої діяльності у роботі з дітьми; самовдосконалення і підвищення педагогічної майстерності протягом всього життя.

Представлення креативних художньо-педагогічних сензитивно-вербальних та продуктивно-творчих, освітніх технологій, побудованих на активному використанні у освітньо-виховному процесі педагогічного факультету різновидів мистецтва, дає змогу побачити, наскільки важливими є послідовний творчий розвиток і ґрунтовна творчо-спрямована професійна підготовка сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Застосовуючи художньо-педагогічні освітні технології вихователь має сполучати у своїй особі знання, уміння та навички декількох фахівців : педагога, психолога, художника, мистецтвознавця та менеджера.

Таким чином, можна зробити висновок, що результативна робота з впровадження зазначених технологій у професійно-творчу діяльність вихователя закладу дошкільної освіти буде залежати від застосування нестандартних підходів до педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти та впровадження інноваційні освітніх технологій, спрямованих на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожної підростаючої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бандуристый Ф. Оптимизация обучения художественному проектированию в системе специальной подготовки учителя изобразительного искусства в педвузах (университетах). Москва : МГПУ, 2001. 315 с.

2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов. Москва : Академия, 2002. 320 с.

3. Бойко Н. І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4 (44). С. 117-121.

4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 92 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Изд-во «Питер», 2000. 368 с.
6. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
7. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія. Рівне : Волинські обереги, 2009. 384 с.
8. Криворучко Ю. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2007. № 6. С. 116-121.
9. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка. Москва : Академия, 2002. 144 с.
10. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 7-17.
11. Ликова И. Изобразительная деятельность в учебном заведении. Москва : «Сфера», 2009. 230 с.
12. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва. Харків : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
13. Мужикова І. М. Педагогічні умови підготовки вчителів початкових класів до викладання образотворчого мистецтва. *Наука і сучасність*. 2002. № 35. С. 138-144.
14. Обертас Т. С. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1 (45). С. 120-125.
15. Орлов В. Ф. Мистецтво і педагогічні технології. *Мистецтво та освіта*. 2001. №1. С. 11-12.
16. Освітні технології. Навчально-методичний посібник. [за заг. ред. О. М. Пехоти]. К. : А.С.К., 2002. 255 с.

17. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 440 с.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
20. Сухорукова Г. Образотворче мистецтво з методикою викладання в загальноосвітньому навчальному закладі. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
21. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды: В 2 т. Москва : Педагогика, 1985. Т.1. С. 15-41.
22. Хомич Л. О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вихователя. *Мистецтво і освіта*. 1998. № 5. С. 48-51.
23. Юркова Н. Рисование мыльной пеной, крашенными опилками, на самоклеющейся пленке. *Обруч*. 2012. №2. С. 69-71.
24. Ясеницька Ж., Савчин Г. Сучасні технології художньо-творчого розвитку учнів. *Молодь і ринок*. 2014. № 8. С. 115-120.

МЕЛЬНИЧУК Л. Б.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

Сучасні демократичні процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб українського суспільств та держави у висококваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку.

Дошкільне дитинство – це час первинної соціалізації особистості. У цей період дитина робить перші кроки в пізнанні навколишнього світу, набуває досвід життя в суспільстві. У дошкільні роки починають формуватися риси особистості, звички, що відповідають нормам культури, системи цінностей і традицій, вміння орієнтуватись в природі, явищах суспільного життя, оточуючих предметах. До кінця дошкільного дитинства складається первинна система ціннісних орієнтацій дитини як психічне новоутворення [7, с. 106].

Ознайомлення дітей дошкільного віку з соціальним довкіллям – першооснова розвитку рідного мовлення, національної свідомості [6]. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема виховання інтересу до соціальної дійсності, явищ суспільного життя на етапі дошкільного дитинства як сенситивного для засвоєння сукупності суспільних норм.

У психолого-педагогічній науці існують різноманітні аспекти вивчення проблеми ознайомлення дошкільників з явищами суспільного життя. Так, психологічні основи діяльності у процесі ознайомлення з суспільною дійсністю розглядаються у працях Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Леонтєва. *Ознайомленню дітей з довкіллям у закладі дошкільної освіти* присвячено праці А. Богуш, Н. Гавриш.

Вітчизняними ученими розглядаються проблеми щодо підготовки

педагогів у закладах вищої освіти до соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, С. Литвиненко та ін.), підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, О. Богініч, А. Богуш, Г. Беленька, І. Дичківська, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, І. Луценко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська), професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку (Н. Сайко).

Водночас спеціальної розробки потребує педагогічна стратегія розвитку інноваційної спрямованості особистості вихователя, який володіє методологією нових підходів до дитинства, до специфіки соціалізації дітей дошкільного віку в сучасному соціумі, спроможного здійснювати соціально-педагогічний супровід ознайомлення з соціальним довкіллям у дошкільному віці.

Поняття «соціальне довкілля» є видовим поняттям стосовно родового поняття «довкілля».

Довкілля – все те, що оточує дитину, це середовище життя, з яким кожна жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації, що постає перед дитиною як єдина неподільна цілісність, у якій все органічно пов'язане. Завдання вихователів дошкільних закладів – допомогти дитині пізнати довкілля, зробити в ньому перші кроки, навчити спостерігати, любити рідну природу й берегти її [6, с. 7].

Поняття «довкілля» синтезує у собі предметне, природне і соціальне довкілля.

Зокрема, соціальне довкілля – це система взаємовідносин, що склалась у суспільстві, в конкретному соціумі; це люди, суспільство, певна спільнота, соціальне довкілля люди створюють самі за певними законами і нормами спілкування; це суспільні матеріальні і духовні умови життєдіяльності особистості [15, с. 10].

Методика ознайомлення дітей з соціальним довкіллям – це педагогічна наука, що вивчає закономірності засвоєння дитиною узагальнених цілісних емпіричних уявлень та системи знань щодо соціального довкілля і місце в ньому людини; про її духовну спадщину; специфіку педагогічної діяльності,

спрямованої на формування у дітей потреби пізнати довкілля, культури поведінки в довіллі [14, с. 80].

Об'єктом методики ознайомлення дітей з соціальним довіллям є пізнавальна діяльність дітей у соціальному довіллі. Предмет методики – формування у дітей системи знань та цілісних емпіричних уявлень про соціальне довілля, цілісну картину світу та місце людини в довіллі [6, с. 81].

Кінцевою метою освітньої роботи з дітьми щодо ознайомлення їх з соціальним довіллям є виховання соціально активної творчої особистості, здатної дбайливо ставитися до самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності, виховання у дитини свого власного «Я», свого місця серед інших людей, віри у свої сили та здібності [7].

Готовність до ознайомлення дошкільників з соціальною дійсністю має бути результатом ґрунтовної професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції.

У цьому зв'язку актуальним є теоретичне обґрунтування технології підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до ознайомлення дошкільників з соціальним довіллям.

Технологія підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довіллям передбачає реалізацію наступних педагогічних умов:

- цілеспрямоване формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною діяльністю у контексті соціалізації дошкільників;
- опанування майбутніми вихователями системою знань з проблеми соціалізації дошкільників та набуття ними вмінь їх практичного застосування;
- використання традиційних та інноваційних форм і методів у процесі цілісної системи професійної підготовки майбутніх вихователів;

– упровадження елементів дуальної освіти у процесі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Реалізація першої педагогічної умови– цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною діяльністю у контексті соціалізації дошкільників є однією із фундаментальних складових, що сприяє професійному становленню студентів, оволодінню ними професійними компетентностями за умови спрямованості впливу на особистість студента у відповідності з його потребами, переконаннями та інтересами [22, с. 209].

Позитивний мотиваційний супровід освітнього процесу закладу вищої освіти посилює пізнавальну активність, зацікавленість у майбутній професії та активізує потребу особистості у формуванні професійної компетентності у контексті соціалізації дошкільників [26].

Отже, реалізація зазначеної педагогічної умови здійснювалась на діагностико-пропедевтичному етапі, завдання якого полягало у забезпеченні активного залучення студентів в систему «людина-професія» на етапі процесу професійної підготовки, стимуляції професійної мотивації такими шляхами:

- формуванням гуманістичної спрямованості особистості студента;
- формуванням професійного світогляду й професійної самосвідомості;
- розвитком постійної потреби до самовдосконалення та саморозвитку у контексті ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям;
- активуванням стійкої професійної мотивації до майбутньої професійної діяльності вихователя ЗДО;
- вихованням професійної гідності й професійного обов'язку [16].

З цією метою для майбутніх вихователів викладачі кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти проводилися семінари, на яких студенти ознайомлювалися з додатковою психолого-педагогічною та методичною літературою, що сприяла формуванню стійкої позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю, розширенню уявлень студентів про спрямованість особистості, компоненти професійної діяльності та її важливість

у повсякденній діяльності вихователя.

Процес створення позитивного мотиваційного супроводу освітнього процесу було реалізовано на практичних заняттях дисциплін «Педагогічна діагностика з елементами терапії», «Теорія і методика співпраці з родинами», «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», на яких майбутні вихователі визначали необхідний комплекс професійних та особистісних якостей, педагогічних здібностей, що сприяють формуванню професійних компетентностей фахівця дошкільної освіти. Окреслена діяльність сприяла розвитку в студентів уявлення про вплив успішності й неуспішності на професійне зростання, самопочуття, взаємини з іншими суб'єктами педагогічного процесу, розвивала потребу в здійсненні успішної діяльності у майбутньому, а також прагнення оволодіти професійними компетентностями.

У процесі вивчення дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» на лекційних заняттях майбутні педагоги наводили приклади педагогічної професійної діяльності відомих педагогів В. Сухомлинського, А. Макаренка, Ф. Фребеля, М. Монтесорі, С. Русової, К. Ушинського та інших видатних представників вітчизняної та зарубіжної педагогічної школи, постійно зверталися до передового педагогічного досвіду роботи сучасних вихователів - практиків.

На заняттях було здійснено порівняльну характеристику особистості успішного й неуспішного вихователя. Майбутні фахівці постійно отримували психологічну й інформаційну підтримку з боку викладачів. Увага й розуміння з боку викладачів та вихователів-практиків (під час проходження студентами педагогічної практики) стимулювало їх до саморозвитку, самовдосконалення, тому сам процес професійної підготовки був надзвичайно важливим для формування професійних компетентностей майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Мотиваційна готовність майбутніх вихователів ЗДО до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям підтверджувалася високою відвідуваністю семінарських та лекційних занять, активною участю у роботі вихователя (під час проходження педагогічної практики). Це виражалось у

бажанні взаємодіяти з дітьми дошкільного віку в ігровій та освітній діяльності з метою ознайомлення їх з соціальним довкіллям.

Важливу роль у формуванні готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям мало проведення тематичних бесід з підвищення мотивації до педагогічної діяльності за тематикою:

1. Вихователь очима дитини дошкільного віку.
2. Роль вихователя у житті дошкільника.
3. Фактори вибору професії вихователя дошкільного навчального закладу.
4. Гуманність – педагогічна вимога сучасності.
5. Як стати гарним вихователем для дітей.
6. Немає чужих дітей.
7. Соціальна ситуація розвитку у дошкільному віці

Не менш важливою формою підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям було написання студентами міні-творів з такої тематики:

1. Моє професійне майбутнє.
2. Професії мого роду.
3. Особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти.
4. Умови успішної професійної діяльності вихователя з дітьми дошкільного віку («Педагогічна діагностика з елементами терапії»).
5. Засоби запобігання конфліктних ситуацій між батьками та вихователями дошкільного навчального закладу та стресів у професійній діяльності («Методика співпраці з родинами»).

Не менш вагомим у формуванні позитивної мотивації до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям було проведення з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти диспуту за темою: «Що таке соціальне довкілля?», метою якого було активізувати наявні знання студентів та викликати позитивну мотивацію до окресленої діяльності.

Провідним методом підготовки майбутніх вихователів ЗДО до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям на мотиваційному етапі були вправи на виявлення та корекцію професійної мотивації, орієнтацію на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі, розуміння значущості обраної педагогічної професії, самоідентифікацію себе як вихователя.

На заняттях жваво обговорювалися питання про можливості, які надає зазначена професія для розвитку фахівця як особистості; про соціальну та державну значущість професії вихователя закладу дошкільної освіти.

У процесі впровадження технології ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям ми проводили спостереження за ставленням студентів до формування складових професійної діяльності, прагненням досягати успіху в процесі вирішення педагогічних ситуацій, стилем спілкування з педагогічним та дитячим колективами, а також з батьками вихованців у процесі проведення педагогічних практик.

Як відомо і свідчить практика, ефективність готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям забезпечується поєднанням теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки щодо системи знань про досліджуване утворення, тобто пов'язана з реалізацією другої педагогічної умови – опанування майбутніми вихователями системою знань з проблеми соціалізації дошкільників, що відбувалась на діяльнісно-творчому етапі експериментальної роботи.

Метою реалізації зазначеної умови було науково-методичне забезпечення освітнього процесу майбутніх вихователів ЗДО, поєднання теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки, що у сукупності мають сприяти ефективності формування професійної компетентності у контексті соціалізації дошкільників.

Опанування майбутніми вихователями системою знань з ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям та набуття ними вмінь їх практичного

застосування відбувалося завдяки таким чинникам:

- 1) надання допомоги студентам в активізації здобутих знань сутності та змісту ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям під час аудиторного навчання у ЗВО та застосування їх у процесі проходження педагогічних практик у закладах дошкільної освіти;
- 2) організації педагогічної та психологічної підтримки вихованців;
- 3) допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій у дитячому колективі;
- 4) робота з дошкільниками під час режимних моментів;
- 5) індивідуальним заняттям з метою соціалізації дошкільників;
- 6) організації діяльності дітей дошкільного віку з ознайомлення з соціальним довкіллям різних вікових груп [26].

Розглянемо більш детально вказані чинники.

Допомога студентам полягала у сприянні використовувати здобуті знання з ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям під час проходження педагогічних практик у ЗДО, спонукати їх до самостійного пошуку нової інформації, що необхідна для успішної взаємодії з дитячим колективом та їх батьками, у створенні власного шляху здобуття професійної майстерності, корекції та поглиблення знань з соціалізації дошкільників.

Підготовка та проведення тематичних бесід реалізовувалась з метою глибокого розуміння студентами значення та важливості обраної професії вихователя, підвищення власного рівня професійної майстерності, а також пошуку ефективного вирішення проблемних ситуацій з ознайомлення дошкільників з соціальною дійсністю у майбутній професійній діяльності.

Робота з дітьми дошкільного віку, а саме: проведення занять за тематичним розкладом груп закладу дошкільної освіти, ігрова діяльність, режимні моменти, спрямована на активізацію знань, умінь та навичок з проблеми соціалізації дошкільників, здобутих під час аудиторного навчання, а також їх застосування у професійній діяльності під час проходження педагогічних практик.

Імплементация у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зазначеної сукупності знань про ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям відбувалася із застосуванням традиційних та інноваційних форм і методів у освітньому процесі ЗВО, тобто була поєднана з реалізацією третьої педагогічної умови, а саме: упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів.

Метою реалізації цієї умови було інформаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом поєднання традиційних та інноваційних форм навчання з інтегруванням змісту нормативних навчальних дисциплін і навчального курсу варіативної компоненти навчальної програми (за вибором студентів) «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям».

Логіка дослідження зумовила розробку та впровадження у педагогічний процес ЗВО курсу «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», метою якої є теоретична та методична підготовка майбутніх фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до розвивальної та навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; уточнення, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок студентів у організації роботи з ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям [26].

Програма навчальної дисципліни представлена змістовим модулем «Форми, методи і прийоми ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» та охоплює вивчення таких тем.

Тема 1. Сутність і зміст методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Предмет і об'єкт і предмет методики ознайомлення дітей з соціальним довкіллям.

Соціальне довкілля в системі наук про оточуючу дійсність. Довкілля в широкому і вузькому розумінні. Природне довкілля. Соціальне довкілля. Соціальна дійсність. Соціальна ситуація розвитку. Соціалізація дитини.

Соціальна ситуація розвитку. Мікро,- мезо- і макрофактори.

Завдання методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.
Фундаментальні завдання. Навчальні і виховні завдання.

Тема 2. Специфіка спілкування дошкільників з однолітками.

Сутність спілкування з однолітками у дошкільному віці. Категорії мотивів і засобів спілкування. Форми і параметри спілкування.

Особливості спілкування дошкільників з однолітками. Відмінності спілкування з однолітками від спілкування з дорослими.

Форми спілкування дошкільників з однолітками. Емоційно-практична, ситуативно-ділова сторони спілкування.

Варіанти конфліктних відносин дошкільників. Агресивні, образливі, сором'язливі, демонстративні діти.

Тема 3-4. Методика формування у дошкільників уявлення про рідний край і рідне місто.

Завдання і зміст ознайомлення дітей з рідним краєм.

Ознайомлення дошкільників з державною символікою рідного краю.
Методика ознайомлення з гербом, прапором, гімном.

Формування уявлення дошкільників про рідне місто як психолого-педагогічна проблема. Психологічні засади методики ознайомлення дітей з рідним містом. Мета методики ознайомлення дітей з рідним містом.

Етапи формування у дошкільників уявлення про рідне місто. Методика навчання складати розповіді для дошкільників про рідне місто.

Тематичні блоки методики ознайомлення дошкільників з рідним містом.

Тема 5. Економічна соціалізація і економічне виховання дошкільників

Сутність економічного виховання в умовах навчання і виховання у ЗДО.
Економічне виховання, економічна соціалізація, економічна грамотність, економічна компетенція дошкільників.

Основна мета та завдання економічного виховання. Форми, методи, засоби і прийоми економічного виховання дошкільників.

Організація педагогічного процесу з економічного виховання дошкільників. Співпраця з батьками дошкільників з метою формування економічної компетентності.

Тема 6. Методика ознайомлення дошкільників з працею дорослих

Трудова діяльність дошкільника як передумова професійного самовизначення. Види трудової діяльності дошкільників.

Ознайомлення дітей з працею дорослих. Феномен праці. Виховна ефективність ознайомлення з працею дорослих.

Форми і методи ознайомлення дошкільників з працею дорослих. Послідовність ознайомлення з працею дорослих:

Значення ігор у формуванні у дошкільників уявлення про професії.

З метою опанування майбутніми вихователями змісту курсу нами було розроблено навчальний посібник «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» [20].

Під час реалізації змісту курсу ми використовували інноваційні типи лекційних занять – лекція-бесіда, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-діалог. Подача лекційного матеріалу супроводжувалась мультимедійною презентацією, що допомагало зацікавити студентів, унаочнити інформацію. До кожної лекції було розроблено план-конспект.

Наведемо фрагмент лекційного заняття з курсу «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» на тему «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками» з мультимедійною презентацією до нього (рис. 1).

Форми спілкування дошкільників з однолітками.

Протягом дошкільного віку спілкування дітей один з одним істотно змінюється. У цих змінах можна виділити три стадії (або форми спілкування) дошкільників з однолітками.

Перша з них – емоційно-практична (другий - четвертий роки життя). У молодшому дошкільному віці дитина чекає від однолітка співучасті у своїх забавах і жадає самовираження. Їй достатньо, щоб одноліток приєднався до її витівок і, діючи з ним разом, підтримав і підсилив загальні веселощі. Кожен

учасник такого спілкування переймається насамперед тим, щоб привернути увагу до себе і отримати емоційний відгук партнера. Емоційно-практичне спілкування вкрай ситуативне, залежить від конкретних обставин, в якій відбувається взаємодія, і від практичних дій партнера. Характерно, що введення привабливого предмета в ситуацію може зруйнувати взаємодію дітей: вони перемикають увагу з однолітка на предмет або ж б'ються через нього. На даному етапі спілкування дітей ще не пов'язане з предметами або діями і відокремлене від них.

Для молодших дошкільників найбільш характерним є індіферентно-доброзичливе ставлення до іншої дитини. Трирічні діти, як правило, байдужі до успіхів однолітка і до його оцінок з боку дорослого. У той же час вони, як правило, легко вирішують проблемні ситуації «на користь» інших: поступаються в грі, віддають свої предмети (правда, їх подарунки частіше адресовані дорослим – батькам або вихователю, ніж одноліткам). Все це може свідчити про те, що одноліток ще не відіграє суттєвої ролі в житті дитини. Малюк ніби не помічає дій і станів однолітка. У той же час його присутність підвищує загальну емоційність і активність дитини. Про це свідчить прагнення дітей до емоційно-практичної взаємодії, наслідування рухам однолітка.

Наступна форма спілкування однолітків – ситуативно-ділова. Вона складається приблизно до чотирьох років і залишається найбільш типовою до шестирічного віку. Після чотирьох років у дітей (особливо у тих, хто відвідує заклад дошкільної освіти) одноліток за своєю привабливістю починає обганяти дорослого і займати все більше місце в їхньому житті. Цей вік є періодом розквіту рольової гри. У цей час сюжетно-рольова гра стає колективною – діти вважають за краще гратися разом, а не поодиноці. Головним змістом спілкування дітей в середині дошкільного віку стає ділове співробітництво. У процесі емоційно-практичного спілкуванні діти діяли поруч, але не разом, їм важлива була увага і співучасть однолітка. При ситуативно-діловому спілкуванні дошкільники зайняті спільною справою, вони повинні узгоджувати свої дії і враховувати активність свого партнера для досягнення загального

результату. Такого роду взаємодія була названо співпрацею. Потреба у співпраці однолітка стає головною для спілкування дітей.

У середині дошкільного віку відбувається рішучий перелом у ставленні до однолітків. Поряд з потребою у співпраці на цьому етапі чітко виділяється потреба у визнанні та повазі однолітка. Дитина прагне привернути увагу інших. Чітко вловлює у їхніх поглядах і міміці ознаки ставлення до себе, демонструє образу у відповідь на неувагу партнерів. «Невидимість» однолітка перетворюється на пильний інтерес до всього, що той робить. У чотирьох-п'ятирічному віці діти часто запитують у дорослих про успіхи їхніх товаришів, демонструють свої переваги, намагаються приховати від однолітків свої невдачі. У дитячому спілкуванні в цьому віці з'являється конкурентність. Успіхи і невдачі інших набувають особливого значення. В процесі гри або іншої діяльності діти пильно і ревниво спостерігають за діями однолітків і оцінюють їх. Реакції дітей на оцінку дорослого також стають більш гострими й емоційними.

Успіхи однолітків можуть викликати засмучення дітей, а його невдачі викликають неприховану радість. У цьому віці значно зростає кількість дитячих конфліктів, виникають такі явища, як заздрість, ревності, образа на однолітків.

До шести-семи років значно зростає доброзичливість до однолітків і здатність до взаємодопомоги. Звичайно, конкурентність ще має місце в спілкуванні дітей. Однак, поряд з цим, у спілкуванні старших дошкільників з'являється вміння бачити в партнері не тільки його ситуативні прояви, а й деякі психологічні аспекти його існування – його бажання, настрої. Дошкільники не тільки розповідають про себе, але і звертаються з питаннями до однолітка: що він хоче робити, що йому подобається, де він був, що бачив та інше. Їх спілкування стає позаситуативним.

Така вікова логіка розвитку спілкування і відносини до однолітка в дошкільному віці. Проте вона далеко не завжди реалізується у розвитку конкретних дітей. Широко відомо, що існують значні індивідуальні відмінності у ставленні дитини до однолітків, які багато в чому визначають його

самопочуття, становище серед інших і в кінцевому рахунку особливості становлення особистості. Особливу тривогу викликають проблемні форми міжособистісних відносин [20, с. 12-14].



Рис. 1. Фрагмент мультимедійної презентації до теми «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками»

З метою активізації знань студентів під час практичних занять нами було розроблено робочий зошит з курсу «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» [21].

У робочому зошиті для майбутніх фахівців дошкільної освіти запропоновано для практичного закріплення теоретичних положень наступні теми:

Тема 1. Сутність і зміст методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям

Запитання для обговорення

1. Предмет і завдання методики ознайомлення дітей з соціальним довкіллям.
2. Соціальне довкілля в системі наук про оточуючу дійсність.
3. Завдання методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Тема 2. Специфіка спілкування дошкільників з однолітками

Запитання для обговорення

1. Сутність спілкування з однолітками у дошкільному віці.
2. Особливості спілкування дошкільників з однолітками.
3. Форми спілкування дошкільників з однолітками.
4. Варіанти конфліктних відносин дошкільників.

Тема 3-4. Методика формування у дошкільників уявлення про рідний край і рідне місто

Запитання для обговорення

1. Завдання і зміст ознайомлення дітей з рідним краєм.
2. Ознайомлення дошкільників з державною символікою рідного краю.
3. Формування уявлення дошкільників про рідне місто як психолого-педагогічна проблема.
4. Етапи формування у дошкільників уявлення про рідне місто.
5. Тематичні блоки методики ознайомлення дошкільників з рідним містом.

Тема 5. Економічна соціалізація і економічне виховання дошкільників. Ознайомлення з працею дорослих.

Запитання для обговорення

1. Сутність економічного виховання в умовах навчання і виховання у ЗДО.
2. Основна мета та завдання економічного виховання.
3. Організація педагогічного процесу з економічного виховання дошкільників.
4. Ознайомлення дітей з працею дорослих.
5. Форми і методи ознайомлення дошкільників з працею дорослих
6. Значення ігор у формуванні у дошкільників уявлення про професії.

Тематика лабораторних занять представлена наступними темами за завданнями:

Лабораторне заняття № 1. Специфіка спілкування дошкільників з однолітками.

Завдання:

- 1) Скласти психологічний портрет: образливих дітей; сором'язливих дітей; агресивних дітей; демонстративних дітей.
- 2) Розробити ігри, спрямовані на покращення стосунків у дитячому

колективі.

3) Підібрати зразки дитячої творчості (малюнки, оповіді, висловлювання дітей) й проаналізувати їх в контексті відображення у дошкільників уявлень про соціальне довкілля.

Лабораторне заняття № 2. Формування культури спілкування у дошкільників.

Завдання:

Складіть перелік запитань і ситуацій, які допоможуть провести дослідження рівня культури спілкування у старших дошкільників за такими темами:

1. «Говоримо по телефону».
2. «Їдемо в автобусі».
3. «Робимо покупки в магазині».

Лабораторне заняття № 3. Громадянське виховання дошкільників

Завдання:

Здійсніть добірку літературних творів (не менше 3) для ознайомлення дітей з національними символами України, продумайте зміст ознайомлювальної бесіди за одним із текстів за вибором.

Лабораторне заняття № 4. Методика ознайомлення дошкільників з рідним містом

Завдання:

1. Розробити опитувальник для старших дошкільників з метою виявлення їх рівнів знань про рідне місто (село).
2. Розробити фрагмент заняття з ознайомлення дошкільників з рідним містом.
3. Розробити конспект ознайомлення дошкільників з освітнім процесом у початковій школі (інсценізація екскурсії до школи).

Лабораторне заняття № 5. Формування у дошкільників елементів економічної культури

Завдання:

Розробити для дошкільників фрагменти ігрових занять з метою формування у них економічної культури на одну з обраних тем:

- Про банк.
- Про економіку.
- Сімейний бюджет.
- Комунальні послуги.
- Я виросту багатим.

Лабораторне заняття № 6. Методика ознайомлення дошкільників з працею дорослих

Завдання:

1. Підібрати для дошкільників загадки про професії дорослих.
2. Розробити план-конспект бесіди для дошкільників про ознайомлення з професіями дорослих.
3. Розробити план проведення екскурсії з дітьми:
 - у бібліотеку;
 - на хлібозавод;
 - на кондитерську фабрику.

Робочий зошит має комплексний характер, оскільки уміщує необхідну кількість завдань для оволодіння інформацією з кожного питання теми. Завдання в аудиторії передбачають таку діяльність: виконання тестових завдань для кожної з тем, заповнення таблиць, схем, завдання репродуктивного та творчого характеру, аналіз педагогічних ситуацій, заповнення інформаційного пропуску. Крім аудиторних завдань, робочий зошит передбачає виконання майбутніми фахівцями дошкільної освіти завдань для самостійної та індивідуальної роботи.

Наведемо приклад фрагменту робочого зошита.

Тема 5. Економічна соціалізація і економічне виховання дошкільників. Ознайомлення з працею дорослих.

- 1. Доповнити дидактичну вправу «Що потрібно?».**

Вихователь промовляє початок речення, діти по черзі закінчують його.

1. Щоб на подвір'ї було чисто, потрібно...
2. У кімнаті тепло, тому що...
3. За допомогою газу ми...
4. Вода

2. Щоб з'ясувати, як розуміють батьки економічне поняття «гроші», з яким і вони, й діти постійно стикаються у житті, доповнити анкету для батьків.

Анкета для батьків

1. Яка роль грошей у Вашому житті?
2. Чи обговорюєте Ви з дитиною сімейний бюджет?
3. Чи даєте дитині можливість
4. Чи є у Вашої дитини скарбничка? Якщо так, то

3. Роз'яснення дітям понять «Товари» та «Послуги»

Слухання й обговорення вірша

В автобусі

До нашого автобуса
Метелик залетів,
Нікого не питаючи,
На перше місце сів.
Нечемний ти, метелику,
Недобре так робити!
Як хочеш з нами їхати,
То треба заплатити.

(К. Перелісна)

- а) сформулюйте запитання до дітей;
- б) підготуйте бесіду для дітей, у чому полягає відмінність між товарами і послугами, користуючись шаблонами-підказками:

Вихователь. **Товари** - це речі,

(Діти наводять приклади різних товарів).

Послуги – це робота, (Діти пригадують разом з вихователем, які послуги отримують вони особисто й їхні сім'ї).

Педагог уточнює, як оплачуються певні послуги (комунальні –,). Підводить дітей до висновку: метелик не заплатив гроші кондуктору або водієві за– проїзд в автобусі.

4. Ділова гра «Ми – споживачі»

Дітям пропонують уявити, що вони – споживачі й мають купити товар чи отримати послугу. Дошкільники поділяються на групи, кожна з яких розіграє конкретну ситуацію:

- «Ми купуємо овочі в магазині».
- «Купуємо взуття в супермаркеті».
- «Ми з мамою стрижемося у перукарні».
- «Наша сім'я прийшла до кав'ярні».
- «Мама привела дитину до дитячого садка».

Завдання: розповісти або намалювати, які послуги діти можуть надавати комусь удома чи в дитячому садку.

Студенти діляться на 5 груп і виконують вищевказані завдання, уявляючи себе дошкільниками.

Вихователь робить висновок, що послуги дуже важливі у нашому житті.

5. Розробити бесіду «Купувати – продавати»

– Що означає слово «купувати»?

-?

Педагог пояснює, що люди не завжди отримували потрібні їм товари (речі) за гроші. Колись існував обмін товарами і послугами без використання грошей, і називають такий обмін.....(**бартером**).

6. Слухання та обговорення казки

Жив у затишній квартирі одного гарного міського будинку чоловік на ім'я Байдужко. Понад усе на світі він любив розважатися. Тільки й знав, що веселитися та бездумно тринькати гроші.

Повертався Байдужко додому пізно. Та ще здалеку йому підморгувало Світло в його віконцях, на плиті кухар Газ готував смачну вечерю, а з крана весело дзюркотіла Вода.

Лише Поштова скринька плакала й розривалася, бо була переповнена листами. Байдужко навіть не виймав їх, бо знав, що в них усіх одне повідомлення: «Просимо сплатити борг за комунальні послуги».

– Байдуже, ще встигну, – думав Байдужко і продовжував користуватися послугами, які люб'язно надавав йому Господар Комунальник.

Одного разу пізно ввечері Байдужко повертався додому, а Світло не моргало йому очками. Відчинив двері, а звідти – Холод. І кухар Газ кудись подівся, Холодна і Тепла Водичка пропали.

– Байдуже, – подумав Байдужко і знову пішов розважатися.

Та наступного вечора він уже не міг зайти до будинку, бо жодне віконечко не світилося.

Засумував Байдужко.

І раптом, де не візьмись, – Світлячок. Він присвітив вхід до будинку. Біля дверей лежав лист. Розкрив його Байдужко і прочитав...

Ой, ні, не прочитав, бо й Світлячок згас [12, с. 22].

Завдання для студентів. Розробити бесіду з дітьми про важливість оплати комунальних послуг

7. Розробити правила ощадливості для дітей

1. Добре закручувати крани, щоб з них не витікала, не крапала вода....

2.

Якого висновку мають дійти діти щодо важливості заощадливості? [21].

По завершенню практичних занять з дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», здійснюючи рефлексію, студенти

вказали, що робочий зошит з оригінальними завданнями збільшує інтерес до вивчення курсу, допомагає позитивно налаштуватись на навчання, тобто збільшує мотивацію до ознайомлення дошкільників з соціалізації дошкільників.

Зростання вимог до підготовки науково-педагогічних кадрів, а також до вищої освіти вимагає пошуку новітніх технологій з метою оновлення теоретичного і методичного забезпечення професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

У цьому контексті найрезультативнішими є інтерактивні технології, спрямовані на створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності [13].

Термін «*інтерактивний*» (з англійської *inter* – взаємний, *akt* – діяти) означає «здатний до взаємних дій, діалогу». Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [13, с. 7].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [19].

З теоретичними аспектами сутності та змісту інтерактивних технологій навчання, їхньою диференціацією майбутні вихователі мають змогу ознайомитись у процесі викладання дисципліни «Інноваційні технології в дошкільній освіті». Елементи практичного використання інноваційних технологій навчання студенти опановують у процесі вивчення дисциплін «Дошкільна лінгводидактика», «Педагогічна діагностика з елементами терапії»,

«Теорія та методика ознайомлення дошкільників з народознавством», «Методика співпраці з родинами».

Опишемо використання інтерактивних технологій у процесі вивчення дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям».

Інтерактивні технології навчання у процесі опанування змісту дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» ми упроваджували у таких видах діяльності: кооперативне навчання, парне навчання (робота студента з викладачем чи одногрупником один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [19, с. 124].

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для майбутніх педагогів можливість співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [13, с. 22].

До групового (кооперативного) навчання Н. Коломієць відносить: роботу в парах, в малих групах, ротаційні трійки, «Акваріум» [19, с. 124].

Наведемо приклад роботи у малій групі (тема практичного заняття – «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками»).

Проблемне завдання (робота у малих групах).

Якщо у вашій групі є дитина, яка ні за що не погоджується відкласти свою улюблену іграшку під час занять, Ваші дії?

Після обговорення ситуації у мікрогрупі (по 3 студенти) куратори мікрогруп виносять свої варіанти вирішення проблеми на колективне обговорення, після чого майбутні фахівці дошкільної освіти колективно готують методичні рекомендації для вихователів ДЗО [18, с. 125].

До фронтальних технологій інтерактивного навчання науковці відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу усієї групи студентів. Це – обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями): «Мікрофон» (надається змога кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), заповнення інформаційного пропуску (поєднується з вправою «Мікрофон»), «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), «Навчаючи – вчуся», «Дерево рішень», «Кейс-метод» та ін. [18, с. 125].

З метою розвитку у студентів уміння інтегрувати знання, виконувати складні завдання в умовах неповної інформації за допомогою методів теоретичного дослідження на практичних заняттях ми використовували такий інтерактивний прийом, як «Заповнення інформаційного пропуску».

Термін «інформаційний пропуск» охоплює значну кількість різних прийомів, метою яких є відновлення чи пошук відповідної інформації [18, с. 125].

Для цього ми використовували такі завдання (на прикладі теми практичного заняття «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками»):

1. Доповніть речення адекватними змісту поняттями:

А. Перша яскрава відміна спілкування однолітків полягає

Б. Інша важлива особливість контактів дітей полягає

В. Якщо в спілкуванні з дорослим навіть найменші діти дотримуються певних форм поведінки, то при взаємодії з однолітками дошкільники використовують ... [21].

У свою чергу такий інтерактивний прийом, як мозковий штурм, полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15 хвилин) [13, с. 128].

Зокрема, при вивченні теми «Методика ознайомлення дошкільників з рідним краєм та рідним містом» нами використано мозковий штурм з метою активізації розумових здібностей майбутніх вихователів з таких проблем:

1. З якого віку потрібно ознайомлювати дошкільників з державними символами та символікою?

2. З якими державними символами Ви повинні ознайомити дошкільників?

3. У чому полягає різниця між поняттями «Державний символ» та «Державна символіка»?

4. Назвіть прізвища відомих людей, які прославили наше місто.

Зазначений вид роботи активізує інтелектуальні здібності майбутніх фахівців дошкільної освіти, розвиває пізнавальну активність, виробляє вміння толерантно ставитись до опонентів.

Одним із важливих завдань вивчення дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» є сприяння формуванню у фахівців інноваційного мислення і поглибленню міждисциплінарних знань, орієнтованих на розв'язання проблемних ситуацій у науковій і проектувальній діяльності.

З цією метою на практичних заняттях ми використовували «Кейс-метод».

«Кейс» (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння [13, с. 126].

Зокрема, Т. Кошманова виділяє два типи «кейсів», які використовують для підготовки педагогів. Перший тип – це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Другий тип передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, мала місце у процесі організації науково-педагогічних досліджень [26, с. 127].

Наприклад, при вивченні теми «Ознайомлення дошкільників з професіями дорослих» студентам пропонувалося розв'язування таких педагогічних ситуацій:

Ситуація 1. *«Хто важливіший?»*

Двоє хлоп'ят сперечалися, яка професія корисніша. У Віті тато працює на заводі, де виготовляють автомобілі. Хлопчик дуже поважає свого батька, пишається тим, що в кожному автомобілі закладено частку татової праці.

У Миколки тато – лікар: лікує дітей та дорослих, допомагає їм одужати. Хлопчик упевнений, що кращої професії, ніж лікар, немає і теж мріє лікувати людей.

Якось хлоп'ята почали розмову, чия справа важливіша. Вітя питає у Миколки: «Скажи, а що конкретно виробляє твій тато? От мій, наприклад, працює в цеху, де виготовляють мотори». «Як що? – замислився Микола.– Ай справді, батько допомагає людям одужати, але конкретних речей, тобто товарів, він не виробляє. Але ж хіба від цього його робота менш важлива?» [21].

– Які питання потрібно поставити для дошкільників з метою виховання у них шанобливого ставлення до людей усіх професій?

– Як переконати дошкільників у важливості усіх без винятку професій?

Ситуація 2. «Непотрібна професія».

Вихователька старшої групи запропонувала дітям дізнатися, де і ким працюють їхні мами. Під час бесіди одні вихованці охоче розповідали по своїх мам, інші говорили про них мало і коротко. Валя заявила: «Моя мама нічого не робить, цілий день шиє». «Моя лише варить і прибирає», – сказала Оксанка. Миколка на запитання вихователя, де працює його мама, не відповів, а почервонів і похнюпився: «Не скажу, ким вона працює!» Вихователька знала, що його мама працює у пральні дитячого садка. Залишившись наодинці з хлопчиком, вона запитала: «Миколко, чому ти не сказав про мамину роботу?» На що хлопчик відповів: «Її робота погана - лише пере, а більше нічого. Всі вдома перуть, це не робота».

– Назвіть причину подібного ставлення дітей до трудової діяльності дорослих

–Які виховні завдання слід вирішити у подальшій роботі вихователю цієї групи? [21].

«Кейс»-метод ми використовували для того, щоб допомогти майбутньому вихователю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання у ЗДО, мотивацію). Це сприяє формуванню вмінь розв'язання проблемних ситуацій, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності [19, с. 127].

Таким чином, у процесі застосування кейс-методу майбутні педагоги були постійно активними, висували нові ідеї та оригінальні рішення педагогічних проблем, обмінювались досвідом, відстоювали свої думки у дискусіях. Реалізуючи принцип схвалення креативності, заохочувались відповіді, що представляли креативні рішення педагогічних проблем.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація [13, с. 128].

Учасники освітнього процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Вони самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення) [26].

Ділову гру можна розглядати як моделювання її учасниками професійної діяльності, імітацію реальних фахових ситуацій.

Технології навчання у дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення спірного питання [13].

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну

позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології досить цікаві для здобувачів вищої освіти. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати». Так, наприклад, технологію «Метод ПРЕС» можна запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів: висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: я вважаю, що...); поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: оскільки...); наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...наприклад...); узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: Отже, таким чином...) [13, с. 129].

Інтерактивні форми і методи навчання, на відміну від традиційних, більш ефективні у засвоєнні навчального матеріалу, спонукають студентів до творчої роботи та формують особисту позицію щодо сприйняття змісту навчання. Головні їх переваги – створення атмосфери співпраці за схемою: викладач-студент, студент-студент, студент-комп'ютер [26].

Використання інтерактивних технологій навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію навчання, характер діяльності і змусить його від пасивного спостерігача стати активним учасником навчального процесу. Перебуваючи у інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, сумніватися, розв'язувати певні завдання і проблеми. Змінюються правила взаємодії з викладачем та одногрупниками [26].

Пріоритетними завданнями навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» є теоретична та практична підготовка майбутніх фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до розвивальної та освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку; уточнення, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок студентів у організації роботи з ознайомлення дошкільників з соціальною дійсністю.

У реалізації цих завдань найрезультативнішими є технології дуальної

освіти, спрямовані на усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти, подолання розриву між теорією і практикою, освітою й практичною діяльністю, та підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог закладу дошкільної освіти у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання.

Термін «дуальна система» (від лат. *dualis* – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в середині 60-х років минулого століття у ФРН як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Методологічна характеристика дуальної професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання. Концепцію дуальної освіти зорієнтовано на просторове і часове поєднання за принципом 50% на 50% навчання в освітньому закладі та стажування на підприємствах. Така форма навчання сприяє більшій інтеграції освіти, науки і бізнесу. Дуальна система вищої професійної освіти функціонує таким чином: теоретична підготовка у виші доповнюється набуттям професійно-практичних компетентностей в умовах закладу дошкільної освіти.

До основних ознак дуальної професійної освіти відносяться: паралельне оволодіння «прикладною» професією під час отримання вищої освіти; чергування теорії і практики в освітньому процесі; співпраця університету з закладами дошкільної освіти [19].

З огляду на сказане вище, у відповідності до укладеного договору про співпрацю між ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» та закладом дошкільної освіти № 28 Рівненської міської ради, третій рік поспіль зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» практичні заняття з дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» проводяться як в аудиторному (на базі МЕНУ), так і практичному (на базі ЗДО) середовищі.

Проведенням кожного бінарного заняття у прикладному форматі передбачало окреслення викладачем спільно з вихователем ЗДО змісту роботи

над кожним з викоремлених етапів: пропедевтичному, цільовому, організаційному, змістовому, підсумковому та перспективному (таблиця 1).

Таблиця 1

Підготовка до практичного заняття з елементами дуального навчання

Етапи	Теоретична підготовка (викладач дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям»)	Практична підготовка (вихователь ЗДО)
1	<i>Пропедевтичний етап</i>	
	Ознайомлення вихователя з групою студентів, їхніми психолого-педагогічними характеристиками, рейтингом успішності	Ознайомлення викладача і студентів з групою дітей ЗДО, їхніми психолого-педагогічними характеристиками, особливостями сприймання навчального матеріалу
	Вибір теми заняття, обговорення його мети, підбір літератури; спільна розробка його сценарію з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дошкільників та студентів.	
2	<i>Цільовий етап: окреслення мети</i>	
	Виокремлення фахових компетентностей, якими мають оволодіти студенти після проведеного практичного заняття	Виокремлення знань, умінь, та навичок, якими мають оволодіти дошкільники після проведеного заняття
3	<i>Організаційний етап</i>	
	Розподіл ролей серед студентів: учасники, спостерігачі	Розподіл ролей на занятті серед дошкільників
	Розробка методичного супроводу заняття (з залученням студентів)	

4	<i>Змістовий етап</i>	
	Проведення заняття (з участю студентів та викладача) у відповідності до сценарію.	
5	<i>Підсумковий етап</i>	
	Підведення підсумків заняття. Підготовка його детального аналізу на наступне практичне заняття в умовах аудиторного навчання	Підсумок заняття для вихователя у звітній документації методиста ЗДО
6	<i>Перспективний етап</i>	
	Окреслення перспективних ідей для подальшої співпраці з метою упровадження елементів дуальної освіти	

Наведемо приклад методики проведення бінарного практичного заняття для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» з методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям на тему «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками».

На *пропедевтичному етапі* на консультаційне заняття, заплановане у графіку позааудиторної роботи, було запрошено вихователя закладу дошкільної освіти № 28 м. Рівне з метою його ознайомлення з групою студентів 4 курсу (МДО-71). За допомогою світлин та наявних відеоматеріалів, представлених у вигляді мультимедійної презентації, вихователь провів заочну екскурсію для майбутніх фахівців дошкільної освіти з метою знайомства з особливостями функціонування закладу в цілому та освітнім середовищем дошкільників середньої групи зокрема.

У процесі відвертої бесіди з вихователем студенти мали змогу отримати відповіді на запитання щодо специфіки закладу дошкільної освіти та професійної діяльності вихователя. Майбутні фахівці у формі ділової гри аналізували та намагалися знайти вихід з проблем, які супроводжують вихователів у процесі роботи з дітьми та їх батьками.

Вихователь мав змогу ознайомитися з психолого-педагогічними характеристиками студентами, рейтингом їх успішності.

У свою чергу викладачеві закладу вищої освіти адміністрація ЗДО надала змогу ознайомитися з матеріально-технічною базою дитячого садочка, специфікою його діяльності.

У процесі педагогічного спостереження, аналізу педагогічної документації та бесідою з вихователями представник від університету ознайомлювався з групою дітей ЗДО, їхніми психолого-педагогічними характеристиками, особливостями сприймання навчального матеріалу.

У відповідності до теми практичного заняття для студентів «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками» спільно з адміністрацією закладу ЗДО та вихователем було обрано наступну тему заняття для дітей середнього дошкільного віку: «Умій дружити – не будеш тужити».

Наступний етап – *цільовий*, який передбачав виокремлення фахових компетентностей, якими мають оволодіти студенти після проведеного практичного заняття та знань, умінь, та навичок, якими мають оволодіти дошкільники.

Мета заняття для дошкільників «Умій дружити – не будеш тужити»: розвивати мислення, мовлення, увагу дітей. Виховувати дружелюбність, здатність до емпатії, позитивне ставлення до свого «Я». Сприяти забезпеченню психофізичного комфорту малят, відчуття захищеності. Формувати соціально-комунікативну компетентність, розуміння своєї приналежності до певної спільноти людей (групи в дитсадку, сім'ї, народу). Учити дітей виражати своє ставлення до інших різними способами. Формувати уявлення про те, що кожна людина – унікальна й гідна поваги.

Обладнання: клубок ниток; свічка; «чарівна скринька»; люстерко; «чарівна паличка»; різноколірні паперові долоньки; карта України; персонажі лялькової вистави, музичний супровід.

Серед фахових компетентностей студентів, формуванню яких сприяло бінарне заняття, варто виокремити наступні: ознайомлення із можливостями

використання різноманітних об'єктів і явищ природи у роботі з дітьми дошкільного віку, самостійного набуття суспільнознавчих знань шляхом спостережень, експериментів; з передовим педагогічним досвідом роботи з ознайомлення дітей з соціальним довкіллям; підготовка до практичного втілення набутих знань у сучасних умовах суспільного дошкільного виховання.

Організаційний етап передбачав розподіл ролей серед студентів: учасники, спостерігачі. Зокрема, «учасники» брали безпосередню участь у проведенні заняття, «спостерігачі» – на основі педагогічного спостереження проводили його детальний аналіз.

Студенти брали активну участь в організації методичного супроводу. Зокрема, силами студентів було виготовлено таке обладнання для заняття: клубок ниток; свічка; «чарівна скринька»; люстерко; «чарівна паличка», карта України.

Змістовий етап передбачав проведення заняття (з участю студентів та викладача) у відповідності до сценарію.

Наведемо фрагмент цього заняття.

Хід заняття

Звучить спокійна музика.

Вихователь:

Любі діти, роззирніться,
Все довкола роздивіться.
Зала ця – наш спільний дім.
Місце кожному є в нім.

Вихователь. Уявіть, що ці стільчики – ваші затишні будиночки. Сідайте кожен у свою хатку – тут ви можете почуватися, як удома. А я поставлю свічку, щоб наш спільний дім був теплим і світлим. Сьогодні ми вчитимемося дружити.

Що найперше ми запитуємо у людини, з якою хочемо подружитися? Вам підкаже загадка:

Як приходить в світ маля,

Чи дівчатко, чи хлоп'я,
То йому дарують слово.
Слово це – його... (ім'я).

Усім нам подобається, коли нас називають на ім'я. Погодьтеся, приємніше почути: «Іринко, йди-но сюди», ніж «Гей ти, іди сюди!». А ще кожне ім'я можна промовити дуже лагідно.

Вправа «Дерево дружби».

Діти називають товариша на ім'я, використовуючи зменшувально-пестливу форму, і котять до нього клубок. Так утворюється «дерево», що з'єднує всіх дітей.

Вихователь. А тепер подивіться, що у нас вийшло. У кожного з вас є свій дім, від якого простягаються доріжки до інших. Так само невидимі нитки з'єднують між собою друзів. Що друзі роблять разом? (Відповіді дітей). Тож нумо і ми грати!

Вправа «Дружнє коло».

Діти виходять зі своїх обручів, стають у коло. Вихователь промовляє текст, діти виконують відповідні дії.

Станьмо разом всі у коло.
Скільки друзів, глянь довкола!
Тому, хто справа, усміхнись,
Тому, хто зліва, усміхнись.
Тому, хто справа, уклонись,
Тому, хто зліва, уклонись
Тому, хто справа, підморгни,
Тому, хто зліва, підморгни,
Того, хто справа, обніми,
Того, хто зліва, обніми.
Ось і закінчилась гра.
Всі ми дружимо. Ура!

Діти сідають на свої місця.

Вихователь. Діти, погляньте, у нас є чарівна скринька. У ній – найцінніший скарб на землі. Хочете побачити, який?

(Вихователь підносить до кожної дитини скриньку, на дні якої лежить люстерко).

Кого ви побачили? *(Себе).* Кожен із вас – це найцінніший скарб.

Ти не просто дитина,
Ти – маленька людина.
Що про себе знаєш ти?
Зможеш нам розповісти?

Вправа з люстерком «Хто ти?»

Вихователь ставить дітям запитання на кшталт: «Ти хлопчик чи дівчинка?»; «Як тебе звати?»; «Скільки тобі років?»; «Якого кольору очі, волосся?»; «Що ти любиш робити?»; «Які твої улюблені іграшки?».

Вихователь. Бачите, всі ви різні, й кожен – особливий. І до кожного треба ставитися з повагою і добротою. Тоді у вас буде багато друзів.

А тепер всі хором, дружно пісню заведемо про дружбу.

Діти виходять з-за стільців, співають пісню «Дружби добрий знак».

Сідають на місця, діти переглядають виставу, яку інсценують студенти.

Інсценізація **«ЯК дружбу берегти»**

Поросятко. Тітонько Сово! Ви моїх друзів не бачили? Ось такого неповороткого, клишоногого *(передражнює)*. І вухатого, цей ще весь час тремтить від страху – ось так *(передражнює)*.

Ведмідь і Зайчик (під кушем). Це він про нас? *(Виходять)*.

Поросятко. О, друзі! А я вас шукаю. Гайда м'яча поганяємо!

Ведмідь і Зайчик. Ми тобі не друзі. Грайся сам! (йдуть).

Поросятко. Тітонько Сово, чого це вони?

Сова. Ех ти! Дружбу треба берегти!

Вихователь. А ви як вважаєте, чому Ведмедик і Зайчик образилися на Поросятка? Що ви йому порадите? *(Відповіді дітей)*. Друзів не можна ображати, тим паче позаочі! Друзі мають дарувати одне одному радість.

Вправа «Подаруймо радість».

Вихователь пропонує дітям показати радість мімікою, *жестами*, рухами, а потім передати свою радість іншим: усміхнутися, узяти за руку, обійняти, закружляти в танці.

Вихователь. Діти, а що дарує радість вам? А вашим рідним?

ВПРАВА «Закінчи речення».

Діти по черзі закінчують речення: «Я радію, коли...», «Моя мама радіє, коли...», «Мій братик радіє, коли...» тощо.

Вихователь. Діти, уявіть, що у вас є чарівна паличка. Що б ви побажали людям, аби подарувати їм радість, зробити їх щасливими? Поміркуймо.

ВПРАВА «Я хочу, щоб...».

Діти передають одне одному «чарівну паличку», промовляючи свої бажання. Наприклад: «Я хочу, щоб не було війни»; «Я хочу, щоб усі дружили»; «Я хочу, щоб у кожного був дім» тощо.

ВПРАВА «Кольорова Україна».

Вихователь. І тоді всі люди стануть щасливими і радісними. А просто зараз я пропоную зробити подарунок для нашої України: викладемо на її карті наші долоньки. Якого кольору долоньки ви візьмете? (*Жовтого, зеленого, синього, блакитного, оранжевого*). Чому ви не взяли долоньки чорного, сірого, коричневого кольорів? (*Відповіді дітей*).

Діти викладають різноколірні паперові долоньки на карті України.

Вихователь. Щоб у нашому спільному домі – Україні завжди панували радість та мир, ви маєте дружити, поважати одне одного, допомагати одне одному. Упевнена: вам це добре вдасться, адже дружити ви вже вмієте!

На змістовому етапі студенти мали можливість не лише спостерігати за методикою проведення заняття, але й стати співавторами у складанні його сценарію, а також взяти участь у грі-драматизації «Дружбу треба берегти» (рис.2).

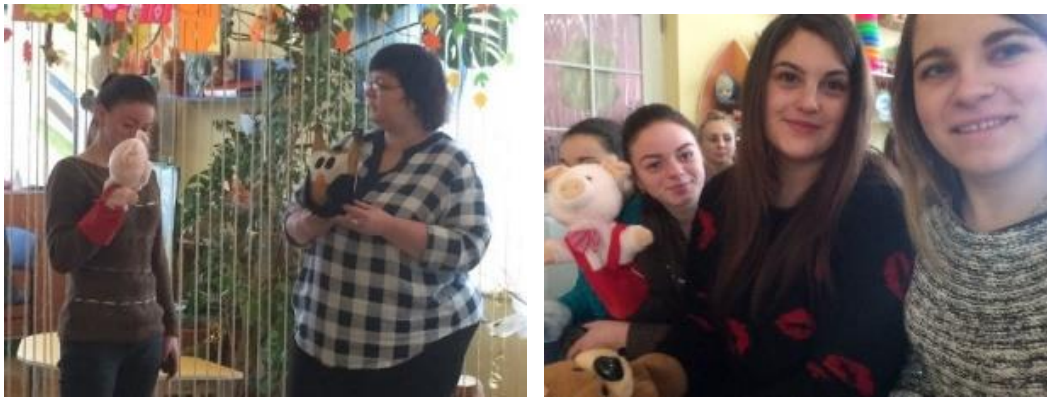


Рис. 2. Фрагмент заняття для дошкільників за участю студентів

Підсумковий етап передбачав підведення підсумків заняття та підготовку його детального аналізу на наступне практичне заняття в умовах аудиторного навчання.

Варто зауважити, що у процесі практичного заняття майбутні фахівці дошкільної освіти мали змогу удосконалити наступні уміння:

- 1) здійснювати спостереження за соціальною поведінкою дитини, виявляючи різноманітні її характеристики в процесі діяльності та в повсякденні;
- 2) використовувати ефективні методи та прийоми впливу на дітей з метою формування у них ціннісного ставлення до однолітків, почуття відповідальності, набуття нею життєвого соціального досвіду;
- 3) складати конспекти занять з ознайомлення з довкіллям, використовуючи сучасні засоби навчання, доступні розумінню дітей дошкільного віку.

Досвід упровадження бінарних занять для дітей дошкільного віку за участю студентів під керівництвом викладача та вихователя дають змогу виокремити наступні переваги дуальної професійної дошкільної освіти.

1. Практична орієнтація освітнього процесу. Завдяки такій спрямованості навчання підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти більшою мірою сконцентована на формуванні й розвитку фахових умінь і навичок, ніж традиційна професійна освіта.

2. Крім того, розвиваються так звані «ключові компетентності», зокрема, вміння працювати в команді, організовувати професійну діяльність, співпрацювати з колегами, спілкуватися з учасниками освітнього процесу ЗДО: завідувачем, методистом, вихователем, дошкільниками тощо.

3. Інтенсифікація професійної освіти. Інтеграція практичної професійної підготовки у навчальний процес пришвидшує мотивацію отримання бажаного диплома у порівнянні з традиційним шляхом.

Отже, технологія ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям майбутніх вихователів ЗДО здійснювалась поетапно з застосуванням відповідної програми, яка передбачала: зміст навчального матеріалу з нормативних навчальних дисциплін та дисципліни варіативної компоненти «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», педагогічну практику в ЗДО; форми роботи: лекції (лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій), семінарські заняття, самостійну діяльність, самостійну пошукову роботу, консультації, семінари, тренінги, бесіди, диспути).

Набутий власний досвід студентів професійної діяльності у процесі розв'язання педагогічних ситуацій, творчих і практичних завдань, проходження педагогічної практики забезпечив синтез теоретичної і практичної підготовки. Умови, створені на заняттях курсу «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям», реально оцінювались студентами, як першочергові, найбільш важливі для формування професійного потенціалу, а також для формування професійних компетентностей у контексті соціалізації дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артемова Л. В. Ознайомлення з навколишньою дійсністю – засіб збагачення ігор дітей. Київ : Основа, 2011. 123 с.

2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. Київ : Світич, 2008. 430 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
4. Беленька Г. Ознайомлення дошкільників зі складними явищами навколишнього світу: крок за кроком. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №2 (51). С. 42-49.
5. Богуш А. М. Моє докільля. Програма ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з докільлям. Київ : Шкільний світ, 2006. 28 с.
6. Богуш А. М., Ільченко В.Р. Докільля. Для дітей дошкільного віку: у 2-х част. Полтава, 2014. 344 с.
7. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ, 2012. С. 106-115.
8. Гавриш Н. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2007. 120 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
10. Економічне виховання особистості дитини-дошкільника. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін. Одеса : Вид. Бакаєв В.В., 2013. 236 с.
11. Грама Н. Г. Професійна підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей. Одеса, 2002. 140 с.
12. Григоренко Г., Жадан Р. Дітям про житлово-комунальні послуги. Заняття для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2012. № 12. С. 21-23.
13. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології* : навчальний посібник. Київ : Академвидав. 2004. 280 с.

14. Діти і довкілля / Заг. ред. А. М.Богущ. Луганськ: Альма-матер, 2006. 240 с.
15. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М.Богущ, Н.В.Гавриш, С.М.Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. А.М.Богущ; За заг. ред. Н.В.Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
16. Діти і соціальне довкілля: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. Богущ, Л. Варяниця., Н. Гавриш та ін. Луганськ, 2009. 320 с.
17. Ладивір С. О. *Інтеграційний підхід в організації процесу прищеплення дітям дошкільного віку базових цінностей. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.* 1 (9). 2013. С. 148-166.
18. Лисенко Н. В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: навч. посіб : у 3-х ч. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. Ч.2. 360 с.
19. Мельничук Л.Б. Використання інтерактивних технологій у контексті підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць.* № 1 (13). Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2017. С. 123-128.
20. Мельничук Л. Б. Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям: навчальний посібник для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Рівне, 2017. 48 с.
21. Мельничук Л. Б. Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям: робочий зошит для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Рівне, 2017. 36 с.
22. Печенко І. П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві: компетентнісний підхід. *Вісник Луганського нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2008. № 7(146) квітень. С. 209-217.

- 23.Поніманська Т. І. Формування соціальної компетентності дитини. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 2. С. 91–95.
- 24.Прищепя Т. І. Соціалізація дошкільників. *Психолог*. 2007. № 31-32. С. 31–46.
- 25.Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія. Київ: Міленіум, 2009. 400с.
- 26.Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 259 с.

ШКАБАРІНА М.А.

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Суспільний розвиток, що пов'язаний з креативністю, є важливим в усіх суспільних сферах, зокрема в освітній. Важливу роль на формування підростаючого покоління відіграє початкова ланка освіти. Школа першого ступеня слугує фундаментом для подальшого розвитку молодших школярів. У зв'язку із соціально-економічними перетвореннями сучасні молодші школярі значно відрізняються від своїх однолітків попередніх десятиліть, що ускладнює роботу як і учителів з досвідом, так і початківців у професії. Тому нині учні потребують креативних учителів, які зможуть зрозуміти їх і підібрати відповідні методи і прийоми навчання, які будуть цікавими та ефективними. Однак практика свідчить, що більшість учителів не проявляють креативності у процесі навчальної діяльності, а використовують переважно традиційні методи та прийоми.

У цьому контексті набуває актуальності проблема розвитку педагогічної креативності, яка надасть можливість майбутньому вчителю оригінально розв'язувати професійні завдання, удосконалювати процес навчання та виховання школярів; забезпечить мотивацію на самовдосконалення, саморозвиток та самореалізацію особистості.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування ефективності застосування інноваційних освітніх технологій для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи.

Нині креативність є міждисциплінарним феноменом і широко досліджується у філософському (О. Гагаріна, С. Гольдентріхт, М. Кузнецова, К. Наумова, Б. Сорокін, А. Столетов, В. Яковлев), психологічному (Т. Баришева, Д. Богоявленська, М. Воллах (M. Wollach), Дж. Гілфорд (J. Guilford), Н. Вишнякова, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, Є. Ільїн,

Н. Коган (N. Kogan), А. Маслоу (A. Maslow), В. Моляко, О. Музыка, В. Рибалка, Р. Стернберг (R. Sternberg), Є. Торренс (E. Torrance), О. Тунік та ін.), педагогічному (О. Акімова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кічук, О. Морозов, О. Отич, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сологуб, В. Утьомов, В. Фрицюк, А. Хуторської, І. Шахіна та ін.) дискурсах.

Зміст, структуру, ознаки педагогічної креативності у своїх розвідках вивчали такі вчені: О. Антонова, О. Дунаєва, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Кашапов, К. Кречетніков, О. Куцевол, Л. Петришин, М. Поташник, Л. Харченко та ін. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів досліджували: Н. Бібік, В. Бондар, Л. Петриченко, І. Підласий, О. Савченко, Л. Хомич, В. Чайка та ін. Проблему розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи порушували: Н. Бружукова, І. Зязюн, О. Комар, Я. Кодлюк, А. Кузьмінський, В. Сухомлинський, Л. Хоружа та ін.

Проблема розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів є широко досліджуваною у сучасному закордонному педагогічному дискурсі. Зокрема, проблема дослідження фокусується на пошуку способів подолання суперечностей між виникаючим суспільним попитом на творчо активних педагогів та викладацькими стереотипами у закладах вищої освіти [92; 83]. Дослідники також зазначають, що в рамках творчої педагогіки, поняття творчого навчання вчителів значною мірою ігнорується в дискурсах професійного навчання вчителів [84].

Також у полі наукового пошуку залишається маловивченою проблема розвитку креативності вчителів початкової школи, зокрема закордонні дослідження переважно зосереджені на представників творчих професій: майбутніх учителів музики [77], дизайнерів [90] та практикуючих учителів [85].

З метою вивчення проблеми розвитку креативності вчителів початкової школи, розглянемо поняття креативності у філософському, психологічному і педагогічному науковому дискурсі.

Креативні особистості створюють підґрунтя для науково-технічного прогресу суспільства, оскільки саме оригінальні, інноваційні ідеї та винаходи

забезпечують прогрес країни, визначають її інтелектуальний потенціал. Нині розвиток креативних здібностей набув статусу соціальної проблеми. Так, наприклад, Р. Флорида (R. Florida) зазначає, що «креативний клас» (креативні особистості) мають займати панівну роль у суспільстві й працювати у сфері науки та техніки, дизайну, освіти, мистецтва, розваг. Основними цінностями креативного класу мають бути індивідуальність, меритократія, відкритість і різноманітність [66, с. 84–91]. Такий підхід до розуміння соціальної значущості креативності дозволяє стверджувати, що для працівника сфери освіти ця якість є актуальною, оскільки ці особистості провадять науково-педагогічну діяльність, виховують молоде покоління.

В 1950 р. Дж. Гілфорд (J. Guilford) під час вступу на посаду президента Американської психологічної асоціації виступив з доповіддю «Креативність» і запропонував її вивчати та розвивати не лише в обдарованих дітей, але й у звичайних громадян [82]. Саме креативний потенціал країни визначає її статус у світі та рівень життя населення. У 2015 р. Martin Prosperity Institute (Канада) опублікував рейтинг глобального індексу креативності, у якому Україна займає 45 місце з 139 країн [80, с. 41], що визначає перспективу дослідження визначеної проблеми.

Дослідження креативності широко здійснюють у психологічному, соціальному, педагогічному та філософському аспектах, однак загальноприйнятого погляду щодо структури, ознак і механізмів розвитку цього феномену не має.

У філософському дискурсі креативність найчастіше розглядають у синкретичному зв'язку з творчістю. Її визначають як процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності [58, с. 554; 64]. Такий підхід також висловлює філософ О. Спіркін і зазначає, що важливою умовою творчості є здібність та сприйнятливність нових ідей, уміння знаходити й вирішувати проблеми, критичність, сміливість, терплячість [54, с. 193–194]. Тобто креативність є умовою, здатністю до творчості, її першопочатком. Існує інший погляд на творчість, що визначає її як вищу форму універсального

розуміння креативності, яка іманентно притаманна всім рівням ієрархії буття; сприяє самозбереженню і відтворенню суцього за допомогою якісних трансформацій їх структур [45, с. 1019]. Таким чином, у філософії творчість є предметом постійних дискусій, у творчості закладений принцип новизни. Найчастіше творчість визначають як процес людської діяльності, що породжує різного роду цінності. Також творчість є основою для реалізації особистості, механізмом еволюції.

У свою чергу, креативність у філософському дискурсі розглядають як здатність творити, що веде до нового розгляду проблеми чи ситуації та схильність створювати дещо нове (наприклад, метод, інструмент, витвір мистецтва) [64; 24]. Креативність є основною рисою творчої особистості [53] та знаходиться в постійному супереччі з усталеним, загальноновизнаним, як дуалізм інтелекту та інтуїції, свідомого і несвідомого, загальноприйнятого і нетрадиційного, складного і простого [44]. Проаналізувавши поняття креативності та творчості, В. С. Грекова зазначає, що ці поняття пов'язані синкретичним зв'язком. Креативну особистість автор визначає як людину, яка володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, а творчу особистість як особистість, що реалізує свою креативність в різноманітних досягненнях та дослідженнях, включаючи й інноваційні [13, с. 181–182]. Отже, креативність у широкому сенсі є здатністю людини творити і створювати якісно нові цінності.

У психологічній теорії феномен креативності широко вивчається у працях дослідників. Цьому свідчать значна кількість праць, яка постійно зростає. Це очевидно, оскільки дослідження креативності спочатку проводились у цій галузі. Наразі виокремлюють когнітивний, психометричний, містичний, мотиваційний, соціально-особистісний та інші підходи, на підставі яких розроблено концепції креативності [21, с. 42].

Серед концепцій та теорій креативності найбільш відомими є концепції Дж. Гілфорда (J. Guilford) [82], Є. Торренса (E. Torrance) [89], М. Воллаха і Н. Когана (M. Wollach, N. Kogan) [91], «Теорія інвестування» Р. Стернберга

(R. Sternberg) [57], «Теорія креативної особистості» А. Маслоу (A. Maslow) [40], підхід В. Дружиніна і Н. Хазратової [18], концепція Д. Богоявленської [9; 8].

Основою концепції Дж. Гілфорда є кубовидна модель структури інтелекту і відмінності між конвергентним та дивергентним типом мислення. В основі моделі є 120 процесів інтелекту, які зведені до 15 наступних чинників: п'ять операцій, чотири види змісту, шість типів продуктів розумової діяльності. Серед операцій креативності автор виокремлює: пізнання, пам'ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Конвергентне мислення є односпрямованим, логічним, призначене аналізувати всі можливі варіанти, для того, щоб обрати один правильний. Цей тип мислення є основою інтелекту. Дивергентний тип мислення спрямований для знаходження багатьох варіантів вирішення завдання, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Це альтернативний тип мислення, що є основою творчої обдарованості, креативності [82].

Дослідником було виокремлено 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них: швидкість (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу); гнучкість (здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу); оригінальність мислення (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих); допитливість (підвищена чутливість до проблем, що не викликають інтересу в інших); іррелевантність (логічна незалежність реакцій від стимулів). На основі теоретичних досліджень науковець створив тести вимірювання здібностей, що тестують в основному дивергентну продуктивність [82]. Незважаючи на досягнення та перші спроби висвітлення проблеми креативності, концепція Дж. Гілфорда зазнала критичних зауважень [49].

У свою чергу Є. Торренс (E. Torrance) визначив креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності. Науковець в структурі творчого акту виокремлював: сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію, знаходження результатів. Дослідник

займався питанням взаємозв'язку рівня інтелекту та креативності. Автор зазначав, що послаблення розвитку креативності можна посилити завдяки спеціальному навчанню [89].

Концепція М. Воллаха і Н. Когана (M. Wollach, N. Kogan). Дослідники продовжили вивчення феномену креативності. Врахувавши попередні дослідження Дж. Гілфорда, науковці змінили тактику проведення тестування. М. Воллах і Н. Коган під час дослідження зв'язку креативності та інтелекту намагались перевірити рівень креативності та адаптацію людини до соціуму. Автори зазначають, що інтелект і креативність є незалежними факторами, але взаємопов'язаними на рівні властивостей особистості та рівні цілісного пізнавального процесу. На основі здійснених досліджень науковці виокремили чотири групи соціально адаптованих людей. Найбільш адаптивними є діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Менш адаптивними є діти з високим рівнем інтелекту, але з низькою креативністю. Найменш соціально пристосованими виявилися діти з високою креативністю, але з низьким рівнем інтелекту. Демонструють непогану адаптацію діти з низьким рівнем інтелекту та креативності [91].

«Теорія інвестування» Р. Стернберга і Д. Лаверта. Науковець Р. Стернберг виокремлює в інтелекті три аспекти: аналітичний, творчий і практичний. Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». Р. Стернберг визначає креативність як спроможність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточуючих. Відсутність творчого середовища блокує прояви креативності. За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем. Інтелект є основним. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: 1) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; 2) аналітична здібність – виявлення

ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж») [57].

Теорія креативної особистості А. Маслоу (A. Maslow). Вчений розглядає креативність як установку на самореалізацію особистості. Основою креативності є мотивація, ціннісні орієнтири, а також особистісні якості. Науковець виокремлює такі типи креативності: креативність першого рівня (результат дії первинних мотивів), другого рівня (складних розумових процесів аналізу, систематизації й осмислення), інтегровану (поєднує два типи). Науковець наголошує на потребі нового типу людини – креативної особистості. Творчий потенціал, за А. Маслоу, це система певних якостей (вольових, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних), що дають змогу творити, діяти нетривіально й оригінально. Також вчений вважає, що креативність виявляється у всіх діях людини [40].

Підхід В. Дружиніна і Н. Хазратової. Дослідники створили концепцію «інтелектуального діапазону», у якій зазначали, що високий рівень інтелекту є важливою умовою для творчості. Творчі досягнення залежать від компетентності й мотивації особистості. Зокрема В. Дружинін виокремлює три основні типи здібностей: інтелект, навчання і креативність. Кожна здібність має свою специфічну мотивацію і форму зовнішньої активності: інтелекту відповідає мотивація досягнень та адаптивна поведінка; навчання – пізнавальна мотивація; креативності – мотивація самоактуалізації й творча активність. Науковцями було узагальнено три типи підходів до розуміння природи творчих здібностей: креативність як відображення високого інтелекту; креативність як загальна здатність особистості; креативність як необхідна, проте недостатня умова творчості [18, с. 220].

У популярній психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить стійку характеристику особистості [56, с. 328].

Дослідниця Є. Князева дотримується думки про те, що людина здатна розвивати у собі здібності до творчості (креативності), тренувати творче

мислення [60, с. 7]. На її думку, креативність безпосередньо пов'язана з інноваціями, оскільки творчі особистості винаходять нове: нові знання, нові мелодії, нові стилі в живописі або архітектурі, нові патерни соціальної організації, лише небагато з якого приживається і набуває поширення в культурі як інновації [60, с. 3]. Науковець визначила риси, які притаманні креативній особистості: відкритість новому досвіду; упертість, зухвалість, сміливість; володіння гіпоманією – здатністю працювати з високою енергією у своїй специфічній області тривалий час; толерантність до подвійностей і суперечностей; здатність думати поза мовою (думки-образи, метафори як шлях до нового); гнучкість, яка допускає зміни; бажання ризикувати; перевага безладу і складності перед сумовитим порядком і простотою; кураж здійснювати творчі зусилля. Креативна особистість самодостатня, її свідомість камерного типу, у неї сильно розвинена цікавість і інтуїція, вона володіє високо розвинутою здатністю до емпатії [60, с. 4].

Науковець М. Холодна розглядає креативність у вузькому й широкому значенні. У вузькому значенні – це дивергентне мислення (за Дж. Гілфордом, операції дивергентної продуктивності), у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема здатність додавати щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах дозволу й постановки нових проблем (М. Воллах), здатність усвідомлювати прогалини й розбіжності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Е. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд) [68, с. 183].

Науковці В. Каменська та І. Мельникова під поняттям креативність розуміють певні особливості творчо обдарованої особистості, що створює нові матеріальні та ідеальні продукти [27, с. 72]. В основі креативності лежить спостережливість як здатність до диференційованого і точного сприйняття [27]. Американський психолог К. Роджерс (С. Rogers) визначає креативність як здібність виявляти нові способи вирішення проблем і нові способи вираження. Науковець визначив внутрішні (екзистенціальність (відкритість новому

досвіду), внутрішній локус оцінювання, здатність до неординарних поєднань) і зовнішні умови творчої діяльності (психологічна безпека і захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення середовища, в якому відсутнє зовнішнє оцінювання), психологічна свобода самовираження [50, с. 76]. Х. Гейвін зазначає, що діяти нестандартним способом і отримувати вагомі результати є креативністю [11]. Л. Ермолаєва-Томіна визначає креативність як особистісну якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною, але й такою, що приєднується до загального через продукти своєї творчості, гармонійно поєднує індивідуальні та соціально-значущі інтереси. Структуру креативності можна визначити як оптимальний розвиток усіх потенційних можливостей індивідуальності й особистості [22, с. 68]. У свою чергу В. Дружинін визначає креативність як інтегративну якість психіки особистості, яка забезпечує продуктивні перетворення в діяльності особистості, дозволяючи задовольняти потребу в дослідницькій активності [22, с. 625].

Натомість В. Козленко вважає, що креативність – це певна потреба в дослідницькій діяльності, вона властива всім людям від їхнього народження і виявляється у формі рефлексу: «що з цим можна зробити?» [30]. С. Макшанов і Н. Хрящова визначають креативність як здатність до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки [39; 70; 69]. Н. Хрящова зазначає, що багата уява, почуття гумору, високі естетичні цінності, уміння деталізувати образи та проблеми є проявами креативності. Основною умовою актуалізації креативності є самоконтроль і впевненість в собі [69].

Під креативністю О. Яковлева розуміє певну особистісну характеристику, що передбачає реалізацію власної індивідуальності. Вона є неповторювана та унікальна, тому її реалізація є творчим актом. Характеристики креативності є не предметні (у сенсі наявності продукту матеріального чи ідеального), а процесуальні, оскільки креативність розглядається як процес виявлення власної індивідуальності. Основними процесуальними характеристиками креативності

автор називає наступні: а) розгортання креативності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) спрямованість на іншу людину. Ці характеристики логічно витікають з погляду на креативність як на прояв власної особистості, оскільки людська індивідуальність проявляється у процесі міжособистісного спілкування (прямого чи опосередкованого) і завжди певною мірою є пред'явленням своєї неповторності іншій людині [75].

Науковці І. Дерманова та М. Крилова зазначають, що поняття «креативність» можна розглядати в двох напрямках: як психічний процес та творчий підхід до життя [16, с. 385]. Є. Ільїн, підсумовуючи різноманітність підходів до поняття креативності, зазначає: «варто визначати, про яку креативність йде мова: креативність як здатність, або креативність як особливість особистості (особистість-креатив)» [25, с. 162].

Науковцем О. Буторіною були визначені такі основні підходи до розуміння креативності: здатність до творчості; інтелектуальна творчість; щось нове, оригінальне; віддалені асоціації; реструктурування цілісної системи; незвичайне кодування інформації; дивергентне мислення; результат (або відсутність) внутрішньо особистісних конфліктів; вихід за межі наявних знань; нетрадиційне мислення, що дозволяє швидко розв'язати проблемну ситуацію [10].

Учений Ф. Баррон (F. Barron), здійснивши огляд багатьох досліджень з проблеми креативності, зробив такі загальні висновки.

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах. Це осмислене включення в життя чогось нового, хоча процес може бути неусвідомлюваним або частково усвідомленим. Нова адаптація зазвичай сприяє більшій гнучкості й підвищеній можливості зростання і виживання.

2. «Щось нове» – це зазвичай продукт, який є результатом процесу, що здійснюється людиною. Креативність легше вивчати в трьох аспектах: продукт, процес, людина.

3. Характеристиками цих нових продуктів, процесів, людей є їх новизна, оригінальність, вмілість, валідність, здатність задовольняти потреби,

адекватність.

4. Ці творчі продукти різноманітні.

5. Багато продуктів є процесами, а багато процесів є продуктами. А людина – одночасно і продукт, і процес. Створення нового продукту залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації [78].

Науковець Л. Єрьоміна зазначає, що у широкому сенсі креативність – це самостійний феномен, який являє собою єдину цілісну систему і функціонує в усіх сферах життя людини як: креативний процес, креативний продукт – результат творчого процесу і властивості (якості) особистості креативного типу. У вузькому сенсі креативність визначається як загальна універсальна здатність до творчості, в тій чи іншій мірі властива кожній людині [21, с. 46].

Науковець у галузі психології Д. Богоявленська ввела поняття креативної активності особистості, що володіє певною психологічною структурою. Творчість дослідниця визначила як ситуативно нестимульовану активність. Основним показником творчості є інтелектуальна активність. Це інтегральне утворення, що включає мотиваційний і інтелектуальний компонент у їх взаємозв'язку. Креативний тип особистості притаманний усім новаторам (винахідникам, художникам, музикантам). Критерієм прояву творчості є характер виконання людиною запропонованих розумових завдань [8; 9].

У свою чергу Т. Баришева і Ю. Жигалов визначають креативність як системне (багаторівневе, багатовимірне) психічне утворення, яке не тільки включає інтелектуальний потенціал, але пов'язане з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенціальними, комунікативними параметрами, компетентністю тощо [6, с. 3]. Креативність як детермінанта творчості проявляється в інноваційних перетвореннях людини в усіх (або окремих) сферах життя на рівнях: особистість (потенціал) – процес – результат. Креативну поведінку індивіда можна розглядати як «творче руйнування». Поле значень поняття «креативність» ширше поняття «творчий потенціал», оскільки феномен креативності має потенційну й актуальну форми. Творча особистість – це особистість, яка реалізує свою креативність в інноваційних досягненнях.

Творчі здібності – структурні компоненти креативності [59, с. 68].

Проблема структури креативності є досить дискусійною у психолого-педагогічних дослідженнях. На думку Т. Баришевої і Ю. Жигалова, креативність включає сім симптомокомплексів: мотиваційний, емоційний, інтелектуальний, естетичний, екзистенціальний, комунікативний, компетентнісний. Кожен з цих симптомокомплексів є підсистемою креативності та включає ряд психологічних параметрів [5, с. 92]. Системоутворювальними компонентами є: мотивація, інтелектуальні, естетичні параметри. Інтегрують всю структуру екзистенції – креативна модель світу (система уявлень людини про світ як стимул для творчості, про себе як суб'єкт творчих перетворень, про творчість як цінності) [5, с. 62–63].

Дослідник М. Кашапов визначив, що у структуру креативності входять наступні компоненти:

- допитливість (невербальна і вербальна, запитальна);
- інтуїтивність (тямущість) як якість особистості;
- легкість володіння мовою як засобом формулювання думок [28, с. 113].

Науковець Т. Любарт на основі проведених досліджень виділив у структурі креативності такі компоненти: когнітивний, конативний, емоційний та середовищний [37].

Вченим К. Урбаном розроблено компонентну модель креативності. Вона містить шість компонентів креативності, які відносяться до двох груп – когнітивних та особистісних. До когнітивних автор відносить: 1) дивергентне мислення та дивергентні дії; 2) загальні знання та розумову базу; 3) базу спеціальних знань і специфічних умінь. До групи особистісних компонентів К. Урбан зараховує: 1) зосередженість і захопленість завданням; 2) мотивацію та мотиви; 3) відкритість і толерантність до невизначеності [63].

Професор Гарвардського університету Т. Амбейл (Т. Amabile) пропонує модель креативності, яка ґрунтується на взаємодії трьох компонентів: 1) навички, пов'язані із певною галуззю знань (domain-related skills) – знання у певній галузі, технічні навички й талант у спеціальній галузі; 2) креативні

навички (creativity-related skills) – робочий стиль мислення, евристики для генерування нових ідей та особистісні риси; 3) мотивації – бажання зробити якусь справу заради неї самої чи зацікавлення діяльністю певної людини у певний час [76].

Дослідник І. Гриненко у своєму дослідженні визначив структуру креативності майбутнього вчителя. Вона є динамічною взаємодією п'ятих компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, конативного, результативного [14, с. 51]. Український педагог В. Фрицюк розробила структуру креативності майбутніх учителів музики. Вона визначила такі її компоненти: музично-пізнавальний (когнітивний), емоційно-мотиваційний (мотиваційний), діяльнісно-творчий (поведінковий) [67, с. 55–59].

Дослідниця В. Антонішена виокремила в структурі креативності особистості такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний. Кожен компонент визначається показниками. Когнітивний компонент включає знання способів вирішення завдань, знання алгоритму вирішення проблеми, розуміння сутності проблеми, бачення нового в звичайному, аналіз та синтез; емоційно-ціннісний містить інтелектуальні й креативні здібності, творчий потенціал, інтерес до невідомого, відстоювання своєї думки; практично-діяльнісний визначається вмінням давати кілька правильних відповідей на одне запитання, приймати думку іншого, відстоювати свою думку, комбінувати, моделювати, удосконалювати, створювати нові об'єкти [3, с. 97–106]. Отже, опираючись на погляди вчених щодо структури креативності ми узагальнили та виокремили такі компоненти: мотиваційний (мотивація особистості до креативних дій, позитивне емоційне налаштування, спрямованість на результат, втілення ідеї), когнітивний (необхідний обсяг знань для виконання креативних дій, мисленнєві операції), діяльнісний (включає різного роду навички та вміння: комунікативні, організаторські, дослідницькі та ін.) та особистісний (креативні здібності людини: розвинена уява, фантазія, винахідливість, цілеспрямованість та ін.). Зазначимо, що у педагогічних дослідженнях структура креативності визначається відповідно до об'єкта

дослідження, з урахуванням його особливостей.

Отже, аналіз наукової літератури з теми дослідження, вивчення закордонних праць з питань креативності засвідчив актуальність досліджуваної проблеми. Розглянувши поняття креативності у філософському, психологічному і педагогічному науковому дискурсі, ми визначили креативність як інтегральну якість особистості, що включає в себе комплекс взаємопов'язаних моральних, вольових, інтелектуальних та емоційних якостей, які в залежності від зовнішніх (середовище) та внутрішніх факторів (мотивація) та ступеня їх прояву визначають здатність людини до творчості, створення креативних продуктів діяльності, вираження власної індивідуальності, вирішення наявних суперечностей та проблем. Креативність може проявлятися у будь-якій сфері діяльності.

Креативність може бути сформована, розвинута за рахунок факторів навколишнього середовища [79; 88]. Однак, традиційне навчання не може у повній мірі забезпечити розвиток креативності студентів [87], але на це націлене інноваційне навчання – процес, що веде до творчого навчання, впровадження нових методів, інструментів та змісту, які можуть принести користь студентам та розвинути їх творчий потенціал [81]. Інноваційне навчання передбачає впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій – це цілеспрямовані, систематичні й послідовні впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [17]. Отже, у педагогічному дискурсі не накопичено досвіду впровадження інноваційних освітніх технологій для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи, тому наша стаття допоможе здійснити спробу вирішення цього питання.

Усталеного визначення поняття «педагогічна креативність» у психолого-педагогічному дискурсі не має, тому ми виокремити такі основні тенденції тлумачення цього педагогічного явища:

–інтегральна характеристика особистості, що вбирає в себе цілі системи взаємопов'язаних здібностей-елементів (уява, асоціативність, фантазія, мрійливість) (А. Хуторської) [71, с. 112], включає гнучкість інтелекту, розвинену творчу уяву і інтуїцію, здатність до подолання шаблонів і стереотипів, прагнення до пошуку нового, розвинену емоційно-чуттєву сферу, вміння працювати в нестандартних ситуаціях, шукати і знаходити відповіді на проблемну ситуацію і багато іншого (І. Огоновская) [47, с. 10]; яка визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей (О. Белявських) [7]; як умову і передумову ефективної педагогічної діяльності, як показник компетентності педагога і як мета професійного самовдосконалення (А. Кострюков, Д. Мирошникова) [32, с. 86];

–професійна якість особистості, яка проявляється в цілеспрямованій креативній діяльності вчителя, здатного ставити і бачити нестандартні педагогічні завдання і оригінально їх вирішувати (Н. Степаненко) [55, с. 184];

–динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів (О. Дунаєва) [19, с. 7];

–готовність до педагогічної творчості, здатність до творчого пошуку, здатність бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нових педагогічних ситуаціях, передбачати результати (В. Андрєєв [2, с. 103]; О. Антонова [4, с. 16]);

–здатність до реалізації власної індивідуальності, зробити своє існування творчим, тобто таким, коли людина як особистість і як професіонал може пред'явити щось унікальне, неповторне за допомогою соціально вироблених засобів і в соціально прийнятних формах, з одного боку, а з іншого – в таких, які задовольняють саму особистість (В. Колеснікова) [31];

–певна психічна і соціальна готовність особистості, що дозволяє змінити ситуацію так, що педагог і студент можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати

конфлікти (О. Щербакова) [74, с. 16]. Ми схилиємось до думки про те, що педагогічна креативність являє собою інтегральну характеристику особистості, оскільки в її структуру входять особистісні здібності людини, а також професійні уміння та навички, що дозволяють педагогу ефективно вирішувати проблемні ситуації.

Дослідник М. Кашапов доводить думку про те, що педагогічна креативність проявляється в здатності бачити, ставити і оригінально вирішувати педагогічні проблеми, в умінні прогнозувати освітній процес, швидко і правильно орієнтуватися в екстремальній педагогічній ситуації, передбачити педагогічний результат [28, с. 124]. Якщо викладачеві притаманна педагогічна креативність, то традиційний урок, який характеризується перевіреною регламентацією, дисципліною, старанністю учнів, що підкоряються вчителю, точними рамками навчального матеріалу, вкоріненими традиціями і стереотипами, перестає бути таким, і перетворюється в спільну діяльність, стає актом співтворчості вчителя і учнів [38].

Ознаками педагогічної креативності є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виокремлювати головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [52, с. 99].

Педагогічна креативність обумовлена творчим потенціалом педагога, що формується на основі накопиченого соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють

знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи, удосконалюючи виконання своїх професійних функцій. У сфері особистості педагогічна креативність проявляється як самореалізація педагога та студента на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудова програми самовдосконалення. Педагогічна креативність передбачає у педагога наявність високого рівня компетентності в міжособистісному сприйнятті, міжособистісної комунікації, міжособистісній взаємодії [74, с. 16–21].

Дослідницею О. Антоною були розроблені основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

1. Здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення; здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння «запалити» учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу.

2. Здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання

професійної компетентності.

3. Здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань [4, с. 16].

Виокремлюють такі етапи розвитку креативності вчителя:

– початковий (вчитель залишається у межах засвоєних базових способів діяльності; утруднені дії, що виходять за межі загальноприйнятих, відсутня ініціатива в постановці цілей; цей етап характеризується низьким рівнем креативності);

– проміжний (вчитель реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні інноваційні зразки; на основі спостережень, узагальнення фактів приходить до створення більш ефективних способів діяльності або конкретних педагогічних знахідок);

– завершальний (високий рівень креативності, який виявляється у накопиченні спостереження, коли педагогічні знахідки стають для вчителя стимулом для дослідження, пошуку альтернативи, усвідомлення причиново-наслідкових зв'язків і залежностей; діяльність набуває дослідницького характеру [12, с. 85].

Таким чином, здійснений аналіз поняття педагогічної креативності дає нам змогу зробити такі висновки:

– педагогічна креативність є інтегральною характеристикою особистості, тобто об'єднує у собі якості та здібності (уява, інтуїція, асоціативність тощо);

– має динамічний характер (може розвиватись та удосконалюватись);

– є професійною якістю (допомагає успішно здійснювати педагогічну діяльність);

– є здатністю здійснення педагогічної творчості.

На основі наведених визначень виокремлюємо такі основні ознаки педагогічної креативності: розвинений комплекс індивідуальних якостей (комунікативних, інтелектуальних, вольових, емоційних, моральних тощо); здатність бачити та оригінально вирішувати педагогічні проблеми (комунікативні, організаційні, методичні); педагогічна спрямованість мислення; бажання проявити власну індивідуальність; здатність долати стереотипи, неприйняття «шаблонного» мислення; бажання створювати нове, втілювати нові ідеї; володіння та бажання удосконалювати інноваційні методи, прийоми навчання.

Таким чином, на нашу думку, педагогічна креативність – це інтегральна особистісно-професійна якість, що виражається в здатності до здійснення педагогічної творчості, оригінального вирішення проблем, реалізації індивідуальності вчителя, професійного і особистісного самовдосконалення. Специфіка педагогічної креативності визначається напрямом діяльності (педагог дошкільного закладу освіти, вчитель початкової школи, вчитель-предметник, викладач вищої школи). Взаємозв'язок педагогічної креативності і педагогічної творчості в тому, що креативність є інтегральною якістю (сукупністю особистісних і професійних рис), яка у процесі певних дій виражаються у педагогічну творчість.

Важливою умовою розвитку педагогічної креативності майбутнього вчителя початкової школи є використання креативних ресурсів інноваційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін. Основною особливістю інноваційної освіти є те, що вона спонукає суб'єктів навчання до активності, творчості, застосування знань, здобутих під час навчання та у процесі життя загалом [33, с. 5]. Інноваційний підхід до навчального процесу спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного

мислення [26, с. 75]. Для розробки оригінальних ідей чи інноваційних педагогічних технологій сам педагог має бути не тільки креативним, а ще й володіти спеціальними здібностями – бачити в освітньому середовищі креативних учнів [1]. Таким чином, інновації тісно пов'язані з креативністю, а креативність з інноваціями. Адже, лише сучасний, творчий учитель чи викладач застосовує нові методи навчання, удосконалює освітній процес, а лише творчий педагог, досягнувши високого рівня педагогічної майстерності, може створювати ці інновації. Отож, обґрунтуємо вибір кожної інноваційної технології, розкриємо її значення для розвитку представленої якості.

Технологія ситуаційного навчання (кейс-метод) є особливо актуальною для розвитку педагогічної креативності. Під «кейсом» розуміється письмовий опис моделей реальної конкретної ситуації та дидактичний пакет завдань, необхідний студентам у процесі розв'язання змодельованої професійної проблеми. Учасники тренінгу повинні визначити можливі рішення, вибрати та реалізувати кращі з них [73, с. 19]. Цей метод спрямований на вирішення професійних ситуацій, які можуть виникнути у майбутній професії, він готує до реальної професійної діяльності, допомагає застосовувати набуті знання, виробляє практичні педагогічні навички аналізу проблемних ситуацій. Таким чином, зазначена технологія допомагає розвинути майбутньому фахівцеві одну із характеристик педагогічної креативності – оригінальне вирішення проблемних педагогічних ситуацій, а також сприяє формуванню готовності до інновацій, практичного застосування набутих знань у майбутній педагогічній діяльності.

Спираючись на дослідження Є. Михайлової, О. Пошетун, К. Климова виокремила такі основні функції ситуаційного методу, які ми встановили відповідно до контексту розвитку педагогічної креативності під час викладання фахових дисциплін майбутніх учителів початкової школи:

- тренувальну або практичну (формування навичок вирішувати проблемні педагогічні ситуації, знаходити оптимальні виходи з них);
- гносеологічну або аналітичну (формування умінь практично застосовувати одержані знання, аналізувати, робити висновки);

– комунікативну (формування навичок професійного спілкування, вирішення конфліктних ситуацій);

– творчу (формування педагогічної креативності майбутніх учителів – прагнення знайти оптимальний шлях вирішення проблеми; готовність до інноваційного навчання) [29, с. 33]. Отже, технологія ситуаційного навчання є засобом розвитку таких характеристик педагогічної креативності, як вирішення проблемних ситуацій, готовність до інновацій, практичне застосування набутих знань у майбутній педагогічній діяльності.

Ігрова технологія. Навчальні ігри широко застосовують у системі професійної освіти. Ігрові технології моделюють у навчальному процесі взаємини і умови реального життя або виробництва [73, с. 19]. Найбільш розповсюдженими видами ігор, які застосовують у вищій школі є: організаційно-діяльнісна гра; ділова, рольова гра та тренінг (операційна гра) [17, с. 19–20].

На позитивний вплив ігор у процесі розвитку креативності звертали увагу багато вчених (Л. Дерев'яна [15], К. Климова [29] та ін.). На думку Л. Дерев'яної, це зумовлено тим, що ігрова ситуація створює сприятливу для творчого розвитку особистості атмосферу. Ігри більшою мірою спрямовані на розвиток інтелектуальних якостей: увагу, пам'ять, особливо зорову, уміння знаходити залежності та закономірності, класифікувати і систематизувати матеріал, здібність до комбінування, тобто уміння створювати нові комбінації з наявних елементів, деталей, предметів, уміння знаходити помилки і недоліки, просторове уявлення і уяву, здатність передбачати результати своїх дій. У сукупності ці якості складають творчий склад мислення, визначають розвиток креативності [15]. Таким чином, ігрові технології допомагають знищити психологічні бар'єри, що перешкоджають активізації креативності, створюють невимушену атмосферу (або навпаки – атмосферу суперництва), сприяють розвитку особистісних якостей, удосконалюють практичні професійні навички, розвивають інтелектуальні якості. Такий широкий спектр позитивних моментів, що відбуваються в процесі застосування ігрових технологій, дає нам підстави стверджувати, що гра у ЗВО допоможе розвинути педагогічну креативність

майбутнього вчителя початкової школи.

Проектна технологія. Проектна технологія – система навчання, за якої учні набувають знань і умінь у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів, які поступово ускладнюються. Ґрунтується на позиціях педагогіки прагматизму («навчання через діяльність»), розглядаючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де учень виступає її активним учасником [20]. Тобто у процесі виконання проєкту студент виконує цю роботу творчо, адже залучає усі набуті здібності та інформаційні ресурси. Проектна технологія має комплексний характер, оскільки його реалізація передбачає використання сукупності інших інтерактивних методів: навчання у малих групах співпраці, «мозкової атаки», дискусії, рольових ігор, рефлексії [73, с. 26]. Проектні технології мають певні переваги:

- одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді;
- реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності;
- оцінювання результатів, їх суспільна значущість;
- можливість бачити результати своєї діяльності;
- можливість застосування в процесі роботи над проєктом сучасних технологій учителями та учнями;
- використання всесвітньої мережі Інтернет;
- використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, що дає змогу практично реалізовувати педагогіку співробітництва;
- нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів;
- можливість реальної міжпредметної інтеграції [46].

Дослідниця М. Романовська визначила, що під час проєктування застосовуються такі основні методи творчості: аналогію, асоціацію, неологію, евристичне комбінування, антропотехніку, використання передових технологій [51, с. 26]. У свою чергу М. Тимофєєва зазначає, що психологічний механізм впливу

креативної складової проєкту виглядає як установка на пробудження уяви та правильного професійного бачення [61, с. 58]. Таким чином, проєктна технологія має креативний характер, адже для створення проєкту потрібно застосувати методи творчості, сам процес роботи над проєктом є творчим, а готовий проєкт – це творчий «продукт». Залучення майбутніх педагогів до проєктування допоможе застосовувати їхні креативні здібності, бути постійно включеними у творчий процес.

Технологія проблемного навчання. Концептуальні засади проблемного навчання визначені у працях І. Лернера [36], О. Матюшкіна [41], М. Махмутова [42] та ін. Сутність проблемного навчання полягає у загостренні діалектичного протиріччя між тим, що знає та вмє людина (учень) і неможливістю прямого застосування цих знань чи вмінь у нестандартних або критичних ситуаціях [73, с. 31].

Нині під проблемним навчанням розуміється така організація освітнього процесу, що припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів, що сприяє розвитку творчого мислення й оволодінню продуктивними знаннями, навичками, уміннями [34, с. 127]. У процесі реалізації технології проблемного навчання найчастіше використовуються наступні проблемно-розвиваючі методи: частково-пошукові, методи навчального дослідження, евристичні методи, проблемна дискусія як метод навчання [73, с. 33].

Суть проблемного навчання полягає у самостійному здобутті студентами знань, а не отримання їх у готовому вигляді. Проблемне навчання є важливим засобом розвитку розумових сил, їх самостійності та активності, творчого мислення [65]. Окрім цього проблемне навчання покликане формувати в студента такі професійні вміння:

- самостійно побачити і сформулювати проблему;
- висунути гіпотезу, знайти спосіб її перевірки, зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх оброблення;

– сформулювати висновки і побачити можливості практичного застосування отриманих результатів;

– бачити проблему загалом, аспекти та етапи її розв’язання самостійно або в колективній роботі [43, с. 114]. Отже, проблемна технологія навчання є ефективним засобом розвитку креативності. Вона допомагає у процесі навчання застосовувати інтелектуальні ресурси майбутнього педагога, самостійно здобувати знання, відмовитись від стереотипів та шаблонного мислення. Таким чином, зазначена технологія сприятиме розвитку педагогічної креативності майбутнього вчителя початкової школи.

Інформаційно-комунікативна технологія. ІКТ навчання – це, перш за все, педагогічна технологія, що спрямована на підвищення результативності навчання за умов використання інформативного продукту педагогічного призначення у навчально-виховному процесі [62, с. 102].

Застосування ІКТ у процесі розвитку творчої особистості, на думку Ю. Олійник, створює умови для реалізації таких функцій:

– стимулюючої (заохочування творчих ініціатив, формування адекватної самооцінки);

– спрямовуючої (формування мотиваційно-творчої спрямованості особистості);

– організуючої (організація творчої діяльності);

– спонукальної (постановка нових творчих проблемно-пошукових завдань, проблемний зміст освіти);

– розвивальної (надання доступу до нової актуальної інформації) [48, с. 101].

Таким чином, ІКТ можуть використовуватись у освітньому процесі вищої школи для розвитку педагогічної креативності. Важливим для нашого дослідження є розвідка І. Шахіної, яка довела ефективність використання мультимедія для розвитку креативності майбутніх учителів математики [72].

Технологія розв’язування винахідницьких завдань (ТРВЗ). Вона була створена в 1946 році Генріхом Альтшуллером. Ця технологія активно застосовується у багатьох країнах світу: Канада, США, Австралія, Японія,

країнах Європи та Південної Америки [17].

Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалогічного мислення, розвитку творчої уяви, винахідливості, кмітливості. Методи, які застосовуються у ТРВЗ розвивають такі пізнавальні та творчі здібності, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтерпретувати і синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язування задач на практиці, здатність виявляти оригінальні ідеї і винаходити нове; творча уява, дивергентне мислення тощо [17].

Дослідницею М. Зиновкіною була створена теорія і практика сучасної багаторівневої неперервної креативної освіти БФТМ – ТРВЗ (НФТМ ТРИЗ рос.) – безперервне формування творчого мислення та розвитку творчих здібностей з активним використанням теорії розв'язання винахідницьких завдань. Модель цієї креативної системи застосовується на всіх стадіях неперервної освіти (дошкільної, шкільної, початкової і середньої професійної, вищої професійної і післядипломної освіти, а також для творчого саморозвитку людей похилого віку [23].

У полі нашої уваги є БФТМвш – підсистема креативної освіти у вищій школі. Розглянемо особливості методики розробки і реалізації лекційно-практичних занять у ЗВО, визначені дослідницею М. Зиновкіною: 1) проведення інтелектуальної розминки; 2) забезпечення міжпредметної доступності змісту розділів (тем) дисципліни, активних методів навчання і проблемно-алгоритмічних засобів представлення інформації; 3) зміна традиційно-усталеної послідовності лекцій; зміст занять повинен відповідати логіці та послідовності основних етапів професійної діяльності; 4) «резюме» або «згортання» інформації після викладу кожної теми дисципліни; педагог створює разом із студентами компактну інформаційно-графічну модель, використавши мову блок-схем; «резюме» є наступною ланкою між лекціями і практичними заняттями; 5) спільна робота педагога і студентів для виявлення «ядра» інформації та його аналізу; 6) забезпечення постійного зорового контакту студента з моделлю навчального матеріалу; 7) використання арсеналу «інтелектуальних інструментів» професійної творчості [23, с. 204–205].

Особливістю цієї системи є те, що грань між лекційним і практичним заняттям зникає [23, с. 204]. Якщо традиційна система викладання лекцій у вищій школі розглядалась як основне джерело отримання інформації, то креативні технології потребують рішення завдань виявлення і відбору «ядра» навчальної інформації, а також розширення функцій лекційного заняття [23, с. 205].

Отже, в основі інноваційних технологій лежить зміна традиційної системи викладання та розширення функціональності занять. На нашу думку, застосування цих технологій креативної педагогіки, разом з іншими інноваційними технологіями (ігровими, проєктними, ситуаційного навчання та інформаційно-комунікаційними) допоможе сформулювати педагогічну креативність майбутніх педагогів, урізноманітнити та удосконалити освітній процес. Узагальнені відомості щодо потенціалу кожної аналізованої технології подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Потенціал інноваційних технологій навчання для розвитку педагогічної креативності

Інноваційна технологія	Потенціал технології для розвитку педагогічної креативності
Ігрова технологія	Ігрова технологія допомагає створити атмосферу для прояву творчих здібностей, активізує зацікавленість до професії, креативної професійної діяльності. Оволодіння професійними цінностями та навичками під час застосування цієї технології здійснюються опосередковано. Зазначена технологія допомагає висвітлити наочно позитивні та негативні фактори чи вчинки педагогічної діяльності, тим самим акцентувати на них увагу; удосконалює навички педагогічної імпровізації, комунікативну складову професії вчителя (педагогічна розповідь, етика педагогічного спілкування, вирішення конфліктних ситуацій тощо).
Проблемна технологія	Проблемна технологія сприяє зацікавленості до проблем, явищ, протиріч; посилює бажання знаходити істину, тому активізує мотиваційну складову навчання, готує майбутніх педагогів отримувати знання самостійно. Позитивно впливає на розвиток навичок глибокого аналізу, виокремлення ядра інформації, бачити проблему та знаходити правильні рішення.

ТРВЗ	Розвиває особистісні креативні здібності (вміння систематизувати інформацію, знаходити протиріччя, передбачувати наслідки тощо); збільшує інтерес до розвитку креативних здібностей, сприяє зникненню психологічної інерції, різного роду ситуаційних та особистісних факторів, що перешкоджають розвитку креативності.
Технологія ситуаційного навчання	Метод кейсу розвиває вміння реалізовувати креативні рішення педагогічних проблем; сприяє застосуванню набутих знань та досвіду на практиці; реалізовує принцип співтворчості, сприяє усвідомленню креативогенної сутності педагогічної професії, розвиває комунікативні навички (вміння представляти, аргументувати свої ідеї та припущення; вести дискусію; реагувати на критику тощо).
Проектна технологія	Проектна технологія допомагає майбутнім учителям бути постійно включеним у творчий процес, усвідомити свої потенційні можливості, оцінити результати своєї праці. Вищезгадана технологія сприяє бажанню самовдосконалення своїх навичок, дозволяє студентам залучити свої креативні здібності, удосконалює навички індивідуальної або групової роботи, вміння працювати над собою, раціонально використовувати час, планувати свою діяльність.
ІКТ	Інформаційно-комунікаційні технології навчання підвищують пізнавальну активність студентів, створюють творчу атмосферу на заняттях, допомагають наочно продемонструвати зразки креативної поведінки чи креативні продукти педагогічної діяльності. Процес навчання стає більш різноманітним, цікавим, що підвищує мотивацію.

У сучасних суспільних умовах постала потреба формування нової генерації вчителів початкової школи, а саме фахівців з високим рівнем педагогічної креативності, здатних відходити від традиційних методик організації освітнього процесу. Нині креативність розглядають не лише як особистісне утворення, а важливу професійну якість, яка необхідна фахівцеві для успішного неперервного саморозвитку та конкурентоспроможності. У цьому зв'язку виникає необхідність розвивати креативність у професійному контексті.

Пошук ефективних шляхів розвитку педагогічної креативності дав змогу встановити, що інноваційні технології володіють широким потенціалом для розвитку педагогічної креативності. Виокремлений потенціал інноваційних

технологій допоможе більш раціонально та ефективно розвивати педагогічну креативність у освітньому процесі закладу вищої освіти, оптимально підбирати методи навчання, а також теми і завдання на які слід звернути увагу у процесі викладання для розвитку педагогічної креативності студентів.

Інноваційне навчання має низку переваг: спонукає студентів до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах навчальної діяльності; передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання компетентностей самим студентом, що значно підвищує результативність навчання. Інноваційне навчання орієнтоване на розвиток особистості кожного студента, формування його готовності до реального життя та професійної діяльності, до постійного оволодіння новими видами діяльності. Важливим у процесі інноваційного навчання є заохочення і підтримка ініціативи студентів, переосмислення ролі викладача в навчальному процесі, а також високий рівень активності студентів.

Найбільш ефективними, на нашу думку, у процесі розвитку педагогічної креативності є: технологія ситуаційного навчання (кейс-метод); ігрова технологія; проектна технологія; технологія проблемного навчання; інформаційно-комунікаційні технології; технологія розв'язування винахідницьких завдань, портфоліо.

Технологія ситуаційного навчання є ефективною, оскільки вона спрямована на оволодіння навичками вирішення проблемних професійних ситуацій, трансформує набуті знання у практичні педагогічні вміння. Зазначена технологія допомагає розвинути майбутньому фахівцеві одну із важливих характеристик педагогічної креативності – оригінальне вирішення педагогічних задач, а також сприяє формуванню готовності до інновацій, практичного застосування інформації у майбутній педагогічній діяльності.

Ігрові технології допомагають знищити психологічні бар'єри, що перешкоджають активізації креативності, створюють невимушену атмосферу (або навпаки – атмосферу суперництва), сприяють розвитку особистісних якостей, удосконалюють практичні професійні навички, розвивають інтелект.

Проектна технологія потребує від майбутнього вчителя застосування власної креативності. Під час розробки проекту студент виконує цю роботу творчо, залучає усі набуті здібності та інформаційні ресурси. Ця технологія має креативний характер, адже для створення проекту потрібно застосувати методи творчості, процес роботи над проектом є творчим актом, а готовий проект – це творчий «продукт».

Технологія проблемного навчання є ефективним засобом розвитку креативності, оскільки вона допомагає у процесі навчання застосовувати інтелектуальні ресурси майбутнього педагога, самостійно здобувати знання, відмовитись від стереотипів та шаблонного мислення, підсилює мотиваційну складову до навчання.

Технологія розв'язування винахідницьких завдань сприяє формуванню системного, діалогічного мислення, розвитку творчої уяви, винахідливості, кмітливості. Методи, які застосовуються у цій технології розвивають такі пізнавальні та творчі здібності, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтерпретувати і синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язування задач на практиці.

Метод портфоліо допомагає відслідкувати розвиток педагогічної креативності, здійснювати самооцінку власних досягнень, відмічати позитивні акценти, власні досягнення, робити висновки щодо подальшого розвитку педагогічної креативності. Застосування цього методу сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, слугує засобом додаткової діагностики та вчасної корекції організації експерименту. Також цей метод є ефективним засобом мотивації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев М. О. Особистісно-орієнтоване навчання в школі. Ростов н / Д: Фенікс, 2006. 332 с.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Из-во Казанского университета, 1988. 228 с.
3. Антонішина В. Л. Структурний аналіз поняття «креативність» у психолого-педагогічних дослідженнях. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. Київ, 2011. Випуск 15, книга I. С. 97– 107.
4. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : В 2-х ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.
5. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования). Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. №145. С. 54–64.
6. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие. СПб. : СПГУТД, 2006. 268 с.
7. Беляевских А. Н. О понятии «креативность» в аспекте формирования профессиональной компетенции будущего специалиста. *Успехи современного естествознания*. 2013. №10. С. 72–73.
8. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону : Феникс, 1[83]. 132 с.
9. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : «Академия», 2002. 320 с.
10. Буторина О. В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя. *Психология XXI века* : материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2003. С. 276–278.
11. Гейвин Х. Когнитивная психология (The essence of cognitive psychology). Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.

12. Гончарова О. А. Креативний компонент інноваційної діяльності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. URL: lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/12.pdf
13. Грекова В. С. Творчість та креативність : синкретичний зв'язок. *Гілея : науковий вісник*. 2014. Вип. 82. С. 180–183.
14. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Т., 2008. 192 с.
15. Дерев'яна Л. Й. Педагогічні умови вдосконалення процесу розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів у вузі. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2010_52/vip_52_11.pdf
16. Дерманова И. Б., Крылова М. А. Креативность, личностные особенности и стратегии совладания старших школьников. *Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения»*. СПб., 2004. С. 384–386.
17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Академ. видав., 2004. 352 с.
18. Дружинин В. Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. № 10. С. 101–109.
19. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с.
20. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
21. Еремина Л. И. Развитие креативности личности : психологический аспект. *Общество : социология, психология, педагогика*. 2014. №1. С. 42–47.
22. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов. М. : Академический Проект : Культура, 2005. 304 с.
23. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество. М. : МГИУ, 2008. 258 с.
24. Зорин В. И. Евразийская мудрость от А до Я : философский толковый словарь. Алматы : Создик-Словарь, 2002. 407 с.

25. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
26. Інновації у вищій освіті : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
27. Каменская В. Г., Мельниова И. Е. Психология развития : общие и специальные вопросы. СПб. : Детство-Пресс, 2008. 368 с.
28. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
29. Климова К. Я. Імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації у процесі навчання української мови на нефілологічних факультетах університетів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. С. 33–37.
30. Козленко В. Н. Проблема креативности личности. *Психология творчества* / под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1990. С. 131–148.
31. Колесникова В. И. Педагогическое творчество и уровни его проявления. *Вопросы воспитания : теория и практика*. Сборник научных трудов. Пятигорск : ПГЛУ, 2006. Вып. 15. С. 48–64.
32. Кострюков А. В., Мирошникова Д. В. Подходы к рассмотрению креативности в педагогической практике будущих учителей. *Вестник ОГУ*. 2015. №2 (177). С. 83–86.
33. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 3–8.
34. Лементаренко М. Д. Технологія проблемного навчання. *Сучасні педагогічні технології в освіті* : збір. наук.-метод. праць / ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. С. 127–134.
35. Лементаренко М. Д. Технологія проблемного навчання. *Сучасні педагогічні технології в освіті* : збір. наук.-метод. праць / ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. С. 127–134.
36. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.

37. Любарт Т. Психология креативности. М. : «Когито-Центр», 2009.
URL: <http://log-in.ru/books/psikhologiya-kreativnosti-lyubart-t-mushiru-k-tordzhman-s-zenasni-f-uchebnye-posobiya/>.
38. Макарушина Е. Н. Педагогические условия эффективного применения модели креативной направленности обучения студентов вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-primeneniya-modeli-kreativnoy-napravlenosti-obucheniya-studentov-vuze>
39. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Барьеры проявления и пути развития креативности. *Педагогическое обозрение*. 1994. № 2. С. 23–35
40. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
41. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие. М. : КДУ, 2009. 190 с.
42. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. М. : Педагогика, 1997. 240 с.
43. Машкіна Л. А. Використання технології проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічний дискурс*. 2009. Вип. 6. С. 113–117.
44. Начала современного естествознания : тезаурус. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 336 с
45. Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А. А. Грицанов. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
46. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М. : Академия, 2000. 272 с.
47. Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. №5. С. 9–15.

48. Олійник Ю. І. ІКТ-компетентність як засіб розвитку творчої особистості. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 66. С. 100–103.
49. Особов І. П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників. *Гуманитарные научные исследования*. 2011. №2. URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/213>
50. Роджерс К. К. Теории творчества : взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
51. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : методичний посібник. Х. : Веста: Вид-во «Ранок», 2007. 160 с.
52. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К. : Міленіум, 2006. 344 с.
53. Современная западная философия : словарь / сост. и отв. ред. В. С. Малахов, В. П. Филатов. М. : Острожье, 1998. 544 с.
54. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М. : Политиздат, 1972. 303 с.
55. Степаненко Н. А. Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. №5. С. 183–189.
56. Степанов С. С. Креативность. *Популярная психологическая энциклопедия*. М. : Изд-во Эксмо, 2005. С. 328–331.
57. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности : (Психология творчества). *Психологический журнал*. 1998. №2. С. 144–160.
58. Столович Л. Н. Креативность. *Философский словарь* / под. ред. И. Т. Флорова. 7-е изд., перераб. и доп. М. : Республика, 2001. С. 554.
59. Творчество : теория, диагностика, технологи : словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. СПб. : ООО «Книжный дом», 2008. 296 с.
60. Творчество : эпистемологический анализ / Ин-т философии; Отв. ред. Е. Н. Князева. М. : ИФ РАН, 2011. 226 с.

61. Тимофеева М. Р. Технология развития креативного мышления у дизайнеров через проектные методы. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №4. С. 58.
62. Тихонова Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога : сутність поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 101–105.
63. Урбан К. К. Поощрение и поддержка креативности в школе . *Иностранная психология*. 1999. № 11. С. 41–51.
64. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.
65. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Академвидав, 2010. 454 с.
66. Флорида Р. Креативный класс : люди, которые меняют будущее. – пер. с англ. М. : Издательский дом «Классика XXI», 2007. 421 с.
67. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2004. 219 с.
68. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
69. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире. *Социальная психология в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 171–175.
70. Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности : основания, задачи, содержание. *Ленинградская школа в развитии современной психологии* : тез. науч.-практ. конф. 28–31 окт. 1996 г. СПб. : Ин-т психологии, 1996. С. 49–50
71. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

72. Шахіна І. Ю. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
73. Шевчук С. С. Інноваційні підходи до навчання професії : методичний посібник. Донецьк : ІПО ІПП УМО АПН України. 2009. 117 с.
74. Щербакова Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2006. 40 с.
75. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1997. 224 с.
76. Amabile T. M. The Social Psychology of Creativity. N.Y., 1983. 415 p.
77. Abramo J. M., & Reynolds A. "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 2015. № 25(1), P. 37-51. DOI: 10.1177/1057083714543744
78. Barron F. Putting Creativity to Work. *The Nature of Creativity*. Cambridge, 1988. P. 76–98.
79. De Bono E. *Serious creativity*. London: Harper Business, 2019.
80. Epstein R. *Generativity theory and creativity*. Cresskill, NJ : Hampton Press, 2005.
81. Ferrari A., Cachia R., Punie Y. Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 2009. 52374. 64 p.
82. Guilford G. P. *Creative Talents : Their nature, uses and development*. Buffalo, N.Y. : Bearly Limited, 1986.
83. Ibragimkyzy S., Slambekova T. S., Saylaubay Y. E., Albytova N. Problems of Pedagogical Creativity Development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016. №11(12), P. 5290-5298.

84. Mark Selkrig, (Ron) Kim Keamy. Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 2017. №28(3), P. 317-332. DOI: 10.1080/10476210.2017.1296829
85. Morais M. F., Azevedo I. What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011. №12. P. 330-339.
86. Simonton D. Genius, creativity and leadership : Historiometric inquiries. Cambridge : Harv. Univ. Press, 1984. 231p.
87. Soh K. C. Creativity Fostering Teacher Behavior: Measurement And Research. World Scientific, 2018.
88. Sternberg R. J. " Creativity as a decision": Comment. 2002.
89. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
90. Tu J. C., Liu L. X., Wu K. Y. Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. *Sustainability*, 2018. №10(8), P. 2649.
91. Wollach M. A., Kogan N. A. A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*. 1965. No. 33. P. 348–369.
92. Zivitere M., Riashchenko V., Markina I. Teacher–Pedagogical creativity and developer promoter. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015. №174, P. 4068-4073.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ПЕТРУК О.М.

ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Упродовж останніх десятиліть в Україні проблема збереження та цілеспрямованого поліпшення здоров'я дітей дошкільного віку належить до числа магістральних. Водночас в останні роки фахівці свідчать (О. Богініч, Г. Беленька, М. Машовець) про посилення несприятливих тенденцій, погіршення стану здоров'я дошкільників [2]. На думку Г. Беленької: «щодо причин виникнення означеної проблеми, то вона зумовлена цілим комплексом чинників: екологічне забруднення, економічні обмеження, зниження рівня медичного обслуговування, неправильне регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності дітей, слабка мотивація на здоровий спосіб життя тощо» [2, с. 6-7]. Особливе місце посідають фактори, пов'язані з недоліками в організації життєдіяльності дітей дошкільного віку. Вихователі сучасних закладів дошкільної освіти володіють валеологічними знаннями фрагментального характеру; їх діяльність характеризується несформованістю вмінь, спрямованих на аналіз, інтерпретацію й переробку здоров'язбережувальної інформації, адаптованої для сприймання дітьми дошкільного віку, яка буде значущою у формуванні в дітей здоров'язбережувальної компетентності, що розуміється нами як готовність самостійно дбати про власне здоров'я й безпеку.

Сьогодні поступово набуває сили усвідомлення того, що не лише активна участь у розвитку науки і культури сприяє гармонізації людини з навколишнім

світом, а й здатність володіти власним фізичним та психічним здоров'ям. Система освіти в Україні базується на принципах забезпечення перспективного й системного навчання і виховання. Врахуванню поступово підлягають різні сторони розвитку особистості, зокрема і валеологічного. Сучасна дошкільна педагогіка, у свою чергу, орієнтує вихователів на пошук та використання таких форм організації життєдіяльності дітей, засобів, методів, прийомів впливу на дошкільників, які допоможуть не просто надати здоров'язберезувальну інформацію дітям, а навчити усвідомлено застосовувати її в повсякденному житті. Це ставить нові вимоги до підготовки вихователя закладу дошкільної освіти, здатного володіти валеологічною культурою, спрямованою на формування здоров'язберезувальної поведінки, ціннісного ставлення до власного здоров'я, валеологічної освіти та виховання дошкільників. Отже, найбільш важливим у розвитку галузі здоров'язбереження та здоров'ятворення є формування в майбутніх вихователів валеологічної компетентності.

Проблемі професійної підготовки майбутніх працівників освіти присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. У роботах таких авторів як Б. Максимчук, П. Плахтій, Л. Сущенко, розкрито загальні підходи до соціальних технологій щодо формування валеологічного світогляду і засад здорового способу життя; визначено головні напрями оптимізації способу життя, проведено аналіз сучасних оздоровчих систем та програм [9; 11; 13]. Проблема формування валеологічної компетентності також знайшла своє відображення у працях Т. Андрющенко, О. Бондаренко, В. Нестеренко [1; 4; 10].

Аналіз досліджень свідчить, що, незважаючи на широкий спектр досліджуваних напрямів, проблема підготовки педагога-вихователя до виховання у дітей дошкільного віку здорового способу життя вивчена недостатньо, що негативно позначається на якості розвитку дітей дошкільного віку. Відсутність спеціальних методичних розробок, навчальних програм, підручників і посібників гальмують організацію валеологічного процесу і реалізацію завдань валеологічного змісту. Узагальнюючи матеріали

педагогічних досліджень і методичних розробок, маємо констатувати, що недостатньо уваги приділяється валеологічному вихованню дітей, особливо у зв'язку з навичками психічної саморегуляції поведінки по відношенню до оточуючих та до самого себе. До останнього часу поза увагою дослідників залишилися організаційно - педагогічні умови, за яких підготовка вихователів до забезпечення у дошкільників здорового способу життя має стати ефективною.

Метою нашого дослідження: розробити та перевірити організаційно-педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів у процесі їх підготовки у закладі вищої освіти.

В наш час у закладах вищої освіти приділяється певна увага професійній підготовці майбутніх педагогів як пропагандистів та вихователів здорового способу життя, безпечної організації життєдіяльності серед дітей. Проте, залишаються недостатньо розробленими сутнісні основи поняття «валеологічна компетентність студентів педагогічних університетів», не окреслено його складові, не розроблено критерії її діагностування у майбутніх вихователів. Хоча Міністерство освіти України і науки відразу оцінило роль валеології у формуванні здоров'я підростаючого покоління, ввівши в університетах і школах навчальний предмет «Валеологія». Відкриваються кафедри валеології. Ведуться серйозні наукові дослідження з проблем педагогічної валеології.

Така увага до валеології зумовлена тим, що без знань, умінь і навичок у галузі здоров'я немає майбутнього в жодній цивілізації, бо тільки валеологічна культура відкриває шлях до формування в людини установки на особистісну самосвідомість і самозбереження.

Здоровий спосіб життя і така наука як валеологія мають свої витоки ще з часів Гіпократів. Гіпократ (5-4 століття до н.е.), представник античної Греції, з ім'ям якого пов'язані витоки всіх медичних знань. Пріоритетними принципами у його діяльності було використання оздоровчих, а не лікувальних методів. Він передбачив виникнення валеологічних ідей:

– сформулював важливе принципове положення сучасної валеології - не нав'язувати організму необхідних з точки зору лікаря дій, а допомогти йому подолати хворобу («Зціляє організм природа, а лікар може тільки допомогти природі»);

– рекомендував вивчати насамперед здорових, а вже потім хворих людей;

– виходив з визначення впливу факторів навколишнього середовища і конституції на формування тілесних і душевних властивостей людини;

– написав трактат «Про здоровий спосіб життя» [8].

Також, здоров'я і здоровий спосіб життя вивчали такі вчені як Клавдій Гален (здоровий спосіб життя), Авіценна (не тільки рекомендації, як уникнути захворювання, а й заклики до вивчення здоров'я), Кант (гігієна), М. Ломоносов («Про збереження здоров'я»), П. Лесгафт (лікарський контроль у фізичній культурі), Ф. Ерісмана (гігієніст), С. Громбах (засновник сучасної концепції гігієни дитинства та її теоретик). Частково проблеми індивідуального здоров'я вивчали І. Сеченов, С. Боткін, І. Мечников, І. Павлов, І. Аршавський [8].

На сьогоднішній день немає однозначного тлумачення поняття «валеологічна компетентність». Так під поняттям валеологічна компетентність О. Дворнікова розуміє як здатність володіти сумою валеологічних знань із науково обґрунтованими фактами; поняттями у галузі збереження здоров'я; наявність практичних навичок і умінь здоров'язбереження; встановлювати зв'язки між валеологічними знаннями і практичними діями у професійній діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій на підтримку і зміцнення здоров'я, як власного, так і здоров'я дітей [6, с. 11].

На думку О. Бондаренко, валеологічна компетентність педагога – це складова життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців. Науковець переконана, що валеологічна компетентність формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і свідомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок

раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві, стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [5, с. 25].

У свою чергу, В. Болотов та А. Суріков тлумачать валеологічну компетентність як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, що забезпечує процес здоров'я збереження [3].

На наш погляд *валеологічна компетентність педагога* є інтегрованим поняттям, яке включає систему валеологічних знань, умінь, навичок, психологічних властивостей особистості (мотиваційні, емоційні, інтелектуальні, рефлексивні, регулятивні та ін.), міжособистісних відносини, переживань, особистісного та професійного досвіду.

Аналіз валеологічної та психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують різні підходи щодо розуміння понять «компетентність» та «компетенція». У науко-педагогічній літературі різниця між цими поняттями розуміється, виходячи з того, що компетенція, як стверджує Н. Самойлова – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), які потім проявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви [12]. Компетентності, що проявляються у поведінці людини, перетворюючись в її особистісні властивості, стають компетентностями, які характеризуються мотиваційними, смисловими, регуляторними, когнітивними складовими та досвідом. Але більшість науковців підкреслюють, що поняття «компетентність» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетенції».

Академік Московської міжнародної педагогічної академії А. Хуторський надає таке розуміння терміна компетенція, визначаючи його як відчужену, наперед задану соціальну вимогу до освітньої підготовки учня, що необхідна для його ефективної продуктивної діяльності у певній сфері. До основних складових поняття «компетенція» він відносить знання, навички, здатності, стереотипи поведінки, зусилля людини. Розділяючи поняття «компетенція» та

«компетентність» А. Хуторський під «компетенцією» розуміє задану вимогу (норму) до освітньої підготовки людини, а під «компетентністю» – її особистісну якість або сукупність якостей, які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері [14].

Задля розмежування цих понять надалі будемо дотримуватися його точки зору. При визначенні сутності поняття «валеологічна компетентність» було з'ясовано, що деякі автори під одними і тими сутнісними характеристиками розуміють різні, за деякими ознаками поняття, такі як «валеологічна компетентність», «здоров'язберігаюча компетентність», «компетентне ставлення до здоров'я». На наш погляд, різниця у поданих визначеннях полягає лише у самій назві, коли за своєю сутністю вони можуть співпадати. Для розмежування понять валеологічна, здоров'язберігаюча компетентність та компетентне ставлення до здоров'я, слід проаналізувати їх сутнісні характеристики.

У науково-педагогічній літературі термін компетентне ставлення до здоров'я найчастіше вживається при визначенні ключових компетентностей дітей дошкільного віку та учнів загальноосвітньої школи. Так, відповідно до наукових джерел, сутністю компетентного ставлення до здоров'я є рівень клінічного, соматичного, психічного здоров'я, навчальних досягнень із фізкультури, основ здоров'я, безпеки життєдіяльності, загальної фізичної працездатності, сформованості навичок раціонального режиму дня й харчування, потреб систематично працювати над фізичним розвитком, громадянської відповідальності за наслідки нездорового способу життя [14].

О. Бондаренко до змісту здоров'язберігаючої компетентності відносить рівень соматичного, клінічного, фізичного, психічного здоров'я та рівень валеологічних знань, а валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів розглядає як інтегративне утворення особистості, що є складовою життєвої компетентності (знання, цінності і мотиви, валеологічна позиція, діяльність щодо оздоровлення себе і своїх вихованців) [5]. Термін здоров'язберігаюча компетентність вживається при визначенні компетентності

у області здоров'я учня загальноосвітньої школи, студента вищого навчального закладу та фахівця будь-якої галузі. Відповідно до носія означеної компетентності визначають різні її сутнісні характеристики.

Порівняння понять валеологічна та здоров'язберігаюча компетентність показало, що вони співпадають лише за деякими ознаками, зокрема обидва види компетентності направлені на розвиток знань, умінь, навичок та ставлень щодо збереження здоров'я. На нашу думку, поняття валеологічна компетентність є більш широким, бо воно містить знання, уміння, навички, ставлення, поведінку, що направлені не тільки на процес збереження здоров'я, але й на його формування та зміцнення, що підтверджується методологічними засадами валеології, яка розуміється як наука про особливості формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Отже, аналізуючи подані визначення щодо поняття «валеологічна компетентність» ми дійшли такого висновку, що більшість авторів її розглядають як певний рівень знань, умінь, навичок та ставлень у області здоров'язбереження, властивості людини або її досвід, що забезпечує здоровий спосіб життя та процес здоров'язбереження.

На нашу думку, валеологічна компетентність є принципово важливою фаховою компетентністю у системі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Вона забезпечує майбутнім педагогам успішну професійну діяльність, спрямовану на вирішення такої науково-педагогічної проблеми, як зміцнення та збереження здоров'я підростаючого покоління. А це в свою чергу буде сприяти вирішенню завдань Концепції розвитку педагогічної освіти, метою якої є «вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування

загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [7].

На основі вище викладеного та спираючись на новітні психолого-педагогічні досягнення, під поняттям «формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» будемо розуміти цілеспрямований процес становлення позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості на здоровий спосіб життя, оволодіння студентами знаннями, вміннями організувати здоров'язберезувальну діяльність, валеологічним досвідом, розвитку особистісних якостей, який здійснюється засобами оздоровчих методик та інноваційних оздоровчих технологій з урахуванням специфіки функціонування дошкільних установ.

Початком нашої дослідницько-експериментальної роботи став етап констатувального дослідження, який ми розпочали восени 2019 року. Виходячи з мети нашого дослідження, а саме: розробити та апробувати організаційно-педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі їх підготовки у закладі вищої освіти, ми визначили наступні завдання констатувального експерименту:

- виявити початковий рівень сформованості валеологічної компетентності в досліджувального контингенту студентів;
- визначити критерії і рівні валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;
- розробити та апробувати організаційно-педагогічні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Експериментальне дослідження ми проводили на базі Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука зі студентами 3 курсу педагогічного факультету денної та заочної форми навчання галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Студенти, які брали участь у дослідженні, відзначались неоднорідністю за успішністю, поведінковими реакціями, швидкістю

виконання поставлених завдань.

Дослідження включало: а) спостереження за поведінкою майбутніх вихователів; б) бесіди, розповіді, інтерв'ю та анкетування студентів; в) аналіз ректорських контрольних робіт; г) метод узагальнення незалежних характеристик. Під час обробки результатів ми використовували якісний та кількісний аналіз виявлених особливостей валеологічної компетентності майбутніх вихователів.

При організації константувального експерименту дослідження ми користувалися визначенням О. Бондаренко про те, що валеологічна компетентність формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і свідомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [4].

З метою з'ясування рівня розвитку валеологічних знань у студентів, нами було проаналізовано робочий навчальний план спеціальності 012 «Дошкільна освіта». При підготовці бакалаврів, нормативний цикл дисциплін складає 5100 годин або 170 кредитів і 3564 години, або 99 кредитів вибіркового циклу професійної та практичної підготовки. Але лише при вивченні таких дисциплін, як психологія, валеологія, методика викладання народознавства, теорія і методика фізичного виховання дітей та валеологічної освіти, теорія та методика співпраці з родинами, методика ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям, майбутні вихователі здобувають знання про здоров'я сучасної людини, удосконалюють практичні уміння та навички по його збереженню та зміцненню. Під час проведення лекційних, практичних і лабораторних занять, виконання завдань самостійної і індивідуальної роботи, у студентів розвиваються мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні, комунікаційні уміння, що є основою їх підготовки до здоров'яформуючої і здоров'язбережувальної

роботи з дошкільниками та формування валеологічної компетентності.

Під час аналізу ректорської контрольної роботи з навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», яку готували студенти експериментальної і контрольної груп, ми з'ясували, що з 25 студентів групи ПДО-17 на «відмінно» написали контрольну роботу 8 студентів, на «чотири» – 8 студентів, на «три» – 9 студентів, а з 25 студентів групи 71 ПДО – на «відмінно» контрольну роботу написали 7 студентів, на «чотири» – 8 студентів, на «три» – 10 студентів. Ми також проаналізували журнали академічних груп. Згідно даних журналів, в основному студенти обох груп показали непогану успішність з вибраних нами дисциплін.

Так, як сучасний здоров'язбережувальний педагогічний процес в закладі дошкільної освіти вимагає від вихователя певної теоретичної готовності, тобто достатнього рівня засвоєння професійних знань і умінь, а це обумовлює його фахову мобільність, яка виявляється в здатності орієнтуватись у швидкоплинних соціально-педагогічних ситуаціях, адекватно розв'язувати педагогічні завдання. Тому в процесі дослідження ми також звертали увагу на сформованість у студентів навичок оперування знаннями про здоров'я та його складові. Зокрема, під час проведення лабораторних робіт з курсу «Теорія і методика співпраці з родинами» студенти показали знання змісту основних розділів програми курсу; розробляли ефективні технології взаємодії з батьками своїх вихованців з метою забезпечення повноцінного розвитку дошкільника; підготували для батьків консультації та пам'ятки про формування основ свідомого ставлення до власного здоров'я.

Як свідчать спостереження практичних занять з таких дисциплін, як психологія, теорія і методика ознайомлення дошкільників з народознавством, методика ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям, не всі студенти контрольної і експериментальної груп вміють використовувати основні положення здоров'язбереження і здоров'яформування для ефективного процесу навчання і виховання дітей; добирати й аналізувати науково-методичну літературу з проблеми та правильно оперувати знаннями про здоров'я;

використовувати здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі дошкільного закладу (різні види гімнастик – пальчикова, дихальна, фізкультхвилинки, фізкультпаузи та інше).

Ми також відвідали лабораторні заняття з навчальної дисципліни «Педагогічна діагностика з елементами терапії». У результаті спостереження відзначаємо, що всі студенти знають компоненти психологічного здоров'я (інтелектуальне та емоційне) та основні його показники, але не всі студенти вважають психологічне самопочуття і настрій, які характеризують психічний стан людини шкідливими для особистого здоров'я.

Ми використали в своєму дослідженні опитувальник «Стан вашої нервової системи» (за К. Лібельтом), спрямований на визначення виснаженості нервової системи майбутніх вихователів. Студентам ми запропонували 18 запитань (Додаток А). Потрібно було вибрати одну з чотирьох цифр у графах таблиці навпроти кожного запитання залежно від відповіді на нього, а потім підрахувати результати. При цьому більшість студентів мала результат від 46-60 балів, що означає наявність ослабленої нервової системи і необхідність зміни способу життя для поліпшення здоров'я.

Також під час дослідження ми проводили анкетування студентів «Моя валеологічна компетентність» на з'ясування рівня розвитку валеологічних знань. У анкетуванні взяли участь 50 студентів, 25 студентів групи ПДО-17 і 25 студентів групи 71 ПДО. Анкета складалася із двох частин – теоретичної і практичної. У теоретичній частині студенти продемонстрували свої знання щодо визначення сутності поняття «валеологія», її мети, основних завдань; висловили бажання щодо поповнення знань з окремих тем; дали власні визначення щодо важливості валеологічних складників для їхнього власного здорового способу життя.

Проаналізувавши теоретичну частину анкети «Розуміння сутності валеології як науки», більшість студентів, котрі дали точне визначення поняття «валеологія як наука», «мета валеології», «основні завдання валеології», складала, відповідно, 84%, 76% і 68%. Це засвідчує те, що більшість студентів добре

обізнана з основними засадами валеологічної освіти, лише 16% не змогли дати визначення поняття «валеологія», 24% – не точні в розкритті мети, а решта частина опитаних (32%) – не обізнані з основними завданнями валеологічної науки, що актуалізує потребу в розробці й реалізації спеціальних програм валеологічної освіти.

Із питань, які студенти опрацьовували по самооцінці, 50% дали собі оцінку «3» і «2» бали, що відповідає рівню «частково обізнаний» і «малообізнаний». До цих питань відносимо обізнаність із проблемами «Збереження валеологічного світогляду в традиціях та способі життя українського народу», де 42,0 % респондентів відповіли, що «частково обізнані», 8% – «малообізнані» і лише в 50% відповідали якісному показнику обізнаності (5,4 бала). Переважає нижчий від середнього показник у 54% опитаних із теми «Шляхи саморегуляції власного здоров'я та утвердження здорового способу життя». Тільки 46% продемонстрували якісний показник самооцінки, тобто 4% відповіли «дуже добре обізнаний» і 42% – «добре обізнаний». Також 46% студентів зізналися, що лише частково обізнані із засобами зміцнення здоров'я (фізичного, духовного, со-ціального, психічного) та 62% – гігієнічних основ раціонального харчування. Відповідно, якісний показник становив 54% і 38%.

Отже, виходячи з вищесказаного, ці проблеми маємо враховувати в процесі формування валеологічних компетенцій із використанням інтегрального підходу.

Поза увагою не можуть залишатися також і такі теми, де під час самооцінки студенти демонструють нижчу за середню та низьку обізнаність. Так, 76,0 % студентів вказали на те, що лише частково обізнані з проблемою, яка висвітлює «сутність здорового способу життя»; 62% (2 бали) малообізнані зі шляхами прогнозування стану індивідуального й суспільного здоров'я; 45% дали самооцінку 2 бали стосовно питань обізнаності із діагностикою стану фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я. Із 30,0 % студентів із низьким рівнем обізнаності 22% відповіли, що малообізнані та 8% – зовсім не обізнані з прийомами валеометрії. При цьому, 26% опитаних дали самооцінку 3

бали, що відповідає показнику «частково обізнані», і лише 46% відповіли таким чином: 28% «дуже добре обізнані» та 18 % – «добре обізнані».

Серед 13 складників здорового способу життя, запропонованих анкетною, для себе важливими студенти вважають такі: I – місце – гармонійне ставлення в сім'ї (72%); II місце (54%) – позитивне ставлення до себе; III місце (36%) – повноцінне й правильне харчування. Проведені серед студентів співбесіди переконливо доводять, що майбутні вихователі добре розуміють, що здоров'я - важлива складова нашого життя.

Для визначення стану здоров'я та розуміння чинників здорового способу життя студентам запропоновано дати відповіді на запитання анкети «Здоров'я і здоровий спосіб життя» (за В. Бобрицькою). Відповівши на запитання «Як Ви розумієте поняття «здоровий спосіб життя»?» студенти дали такі відповіді: ЗСЖ – це правильне і здорове харчування; відмова від шкідливих звичок, вміння радіти життю, кохати, мати впевненість у завтрашньому дні; спосіб, який регулює поведінку, дотримання правил гігієни, фізичного навантаження, способи покращення і зміцнення здоров'я, подолання хвороб; активність у житті, рухова активність; це комплекс заходів, спрямованих на підтримку гарного здоров'я; дотримуватися всіх його складників: заняття спортом, особиста гігієна, загартовування, підтримання психічного стану і душевної рівноваги; коли нормально функціонують усі системи організму; жити в гармонії з природою; збереження організму здоровим; правильно і розумно організоване життя; це спосіб, який обирає людина, а сам ЗСЖ дає змогу покращити відчуття та здоров'я людини тощо. Називаючи його складники, студенти відзначали: заняття фізичними вправами, загартовування, раціональне харчування; дотримання норм гігієни; здоровий, повноцінний сон, активний спосіб життя, позитивні емоції, самостійність, самоконтроль, прагнення до удосконалення свого життя та здоров'я.

Аналіз відповідей на запитання показав, що більшість студентів переймаються збереженням власного здоров'я – 36% студентів; намагаються, але не завжди виходить – 52 % студентів, на жаль, не надають значення йому 12

% студентів. Вони поверхово уявляють собі найважливіші чинники ЗСЖ, студенти вважають, що їм заважають дотримуватися ЗСЖ: 46% студентів – зайнятість, великі навантаження у навчанні (на роботі); нестача матеріальних коштів – 40 % студентів; власна неорганізованість – 8 % студентів; завантаженість побутовими і господарськими справами – 6% студентів. Вирішальними у зміні свого ставлення до організації способу життя могли б стати: у 28 % студентів – бажання якомога довше зберегти гарну фізичну форму, добре виглядати; у 24% студентів– бажання відчувати повноту і радість життя; 20 % студентів– дотримуватися ЗСЖ стало престижним – це показник культури людини; 8 % студентів– добробуту, бо з поганим здоров'ям це неможливо; 6 % студентів – турбота про здоров'я майбутніх дітей (народження здорового потомства); 6 % студентів – погіршення стану здоров'я, поради лікарів, близьких та рідних; 4% студентів– набуття знань, умінь і досвіду збереження і зміцнення здоров'я власного та інших; 4 % студентів– дешевше запобігти хворобі, ніж потім лікуватися; краще турбуватися про своє здоров'я, щоб потім не хворіти і матеріально не витратитися.

На основі узагальнення отриманих даних, нами (з урахуванням компонентів професійної компетентності) було обґрунтовано критерії, показники та ознаки їх прояву, конкретизовано характеристики валеологічної компетентності, розподіливши їх на три рівні.

Високий рівень валеологічної компетентності характеризується високим ступенем інформаційної компетентності щодо валеологічних знань, способів здоров'язбережувальної діяльності, використання здоров'язбережувальних технологій в дошкільних навчальних закладах. Студент вміє вдало оперувати необхідною інформацією, щодо зміцнення здоров'я людини; має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності валеологічного спрямування, вирішує складні проблемні завдання, схильний до системно- наукового аналізу та прогнозу явищ стосовно збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, основ здорового способу життя людини; вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію (наукова література,

газетно-журнальні публікації, інтернет, мультимедійні програми тощо). У студента наявний високий рівень сформованості ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я оточуючих людей, студент веде здоровий спосіб життя, відвідує заняття, секції та гуртки з фізичного виховання, займається самостійними фізичними вправами.

Середній рівень валеологічної компетентності характеризується наявністю у студента несистематизованих знань валеологічного спрямування, аналізу, порівняння інформації та уміння робити висновки, хоча не визначені чіткі мотиви здорового способу життя. Студент має пізнавальний інтерес до науково-практичної інформації валеологічного характеру, вміє аналізувати і систематизувати інформацію; визначається середнім рівнем обізнаності з питань здорового способу життя, способів здоров'язбережувальної активності та діяльності, демонструє здатність до застосування здоров'язбережувальних технологій; практичні завдання виконує переважно на продуктивно-репродуктивному рівні, демонструючи сформованість практичних умінь та навичок, які є одним із засобів формування валеологічної компетентності. Проблема створення власної моделі валеологічної діяльності майбутнього вихователя не є предметом роздумів студента і не визначається сенсом способу його життя. Студент застосовує уміння та навички в типових умовах, стандартних ситуаціях, чи змінених ситуаціях.

Низький рівень валеологічної компетентності студента характеризується низьким рівнем інформаційної компетентності щодо валеологічних знань, не зацікавленістю літературою стосовно збереження здоров'я, невмінням відбирати зміст необхідної інформації; відсутністю у студента потреби у збереженні, зміцненні та відновленні власного здоров'я, відсутні мотиви здорового способу життя і ціннісне ставлення до власного здоров'я. Студент не розробляє і не використовує засоби, способи і прийоми нетрадиційного навчання, демонструє часткові уміння щодо здоров'язбережувальної діяльності, не проводить аналізу і самооцінки власної здоров'язбережувальної діяльності, має значні труднощі з узагальненням та формулюванням висновків,

недостатньо обґрунтовано аналізує і порівнює інформацію, не виявляє самостійності думки, власної позиції щодо збереження та зміцнення здоров'я; не пов'язує валеологічну компетентність з майбутньою професійною діяльністю. Результати проведеного дослідження відображені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівень сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час констатувального експерименту

Групи	Кількість студентів	Рівні сформованості (%)		
		Високий	Середній	Низький
ПДО - 17 (ЕГ)	25	20	40	40
71 ПДО (КГ)	25	16	44	40

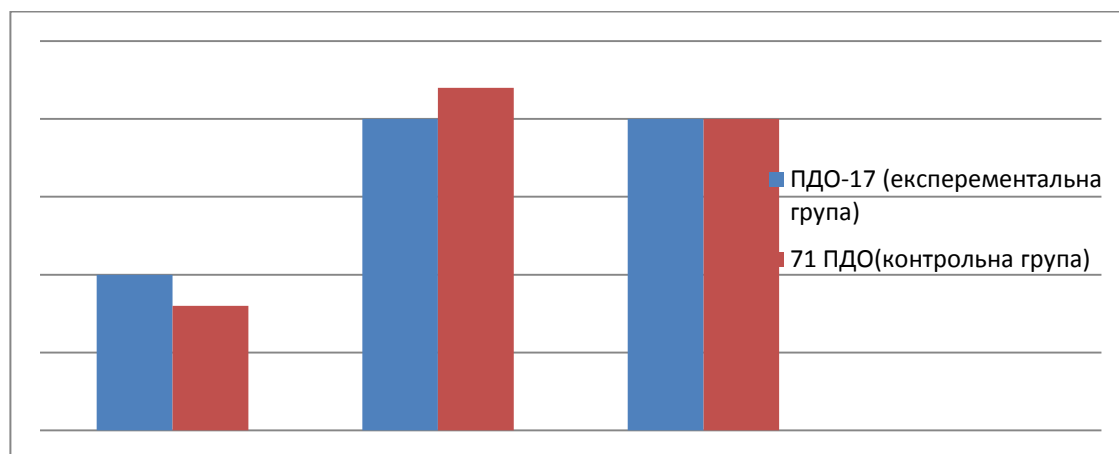


Рис. 1.1. Рівні сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час констатувального експерименту

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про перевагу низького і середнього рівнів сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у експериментальній та контрольній групах. Тому ми можемо стверджувати про наявність недостатнього рівня сформованості валеологічної компетентності майбутнього вихователя ЗДО в умовах закладу вищої освіти, що є результатом наступних

проблем, які мали місце в процесі констатувального експерименту: недостатня обізнаність студентів із сутністю самого поняття «валеологічна компетентність»; фрагментарне звернення студентів до валеологічного досвіду під час вивчення фахових дисциплін; невміння пов'язувати валеологічну компетентність з майбутньою професійною діяльністю; епізодичне використання оздоровчих технологій під час проведення аудиторних занять та самостійної роботи; неусвідомлення у збереженні та зміцненні власного здоров'я, відсутні мотиви здорового способу життя і ціннісного ставлення до власного здоров'я; відсутність чіткого бачення шляхів самовдосконалення, саморозвитку тощо.

Отримані результати констатувального етапу експериментального дослідження дали змогу виявити певні недоліки у системі фахової підготовки щодо формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та довели необхідність активізувати потенціал освітнього процесу в закладі вищої освіти з метою розв'язання даної проблеми. Відтак, вирішення зазначеної проблеми потребувало проведення дослідно-експериментальної роботи шляхом розробки та впровадження активних форм і методів формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Основними завданнями формування валеологічної компетентності майбутнього фахівця дошкільного закладу, на нашу думку, є створення організаційно-педагогічних умов для становлення валеологічної культури майбутнього спеціаліста. До таких умов ми віднесли:

- організаційно-управлінські (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення навчального процесу);

- створення нового освітнього середовища, в якому передбачається раціональне поєднання всіх сукупностей інтерактивних форм і методів навчання;

– забезпечення самореалізації студентів під час навчання у закладі вищої освіти;

– особистісне включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання);

– формування ціннісного ставлення в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до власного здоров'я та здоров'я інших на основі їх самовираження у процесі дотримання здорового способу життя;

– набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності.

Також ми виокремили такі компоненти у структурі валеологічної компетентності майбутніх вихователів:

1) когнітивний компонент валеологічної компетентності визначає пізнавальний, інтелектуальний потенціал студента і проявляється у здоров'яформуючій грамотності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу (формування знань про складові здоров'я; сформованість уявлень про рівень стану власного здоров'я; самостійне і ініціативне здобування знань у галузі збереження і зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя);

2) мотиваційний компонент валеологічної компетентності - це педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих (стійкий пізнавальний інтерес до оздоровчої діяльності; готовність до валеологічної діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій особистості на здорову життєдіяльність);

3) інформаційний компонент валеологічної компетентності сприяє розвитку рівня спроможності та готовності студентів до здійснення оздоровчої діяльності, безпосередньо під час здійснення педагогічної діяльності (практичне застосування валеологічних знань в усіх сферах життєдіяльності; вміння педагога інтерпретувати й адаптувати навчальну

здоров'язбережувальну інформацію, яку отримує, до рівня своїх знань, умінь, навичок; майстерність створювати оптимальні умови для самостійної розумової праці;

4) оцінювальний компонент валеологічної компетентності - це умілість педагога здійснювати педагогічний моніторинг, що дозволяє не тільки оперативно відстежувати процеси й динаміку здоров'язбережувальної освітньої діяльності, а й своєчасно вносити корективи у випадку негативного її впливу на здоров'я; визначати рівень сформованості знань, умінь і навичок дошкільників щодо збереження та зміцнення здоров'я.

Усі виокремлені компоненти підготовки є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найновіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Впроваджуючи в процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів першої умови – організаційно-управлінської, схвально відзначити, що в Інституті педагогічної освіти чітко були розроблені навчальний план, семестрові графіки, розклад занять. До послуг студентів під час їх підготовки було забезпечено належне матеріально-технічне оснащення навчального процесу, а саме: навчальні кабінети, де розміщені мультимедійні дошки, комп'ютери, діaproектори, телевізори, дидактичні матеріали для епіпроекції, кінофільми, відеозаписи та ін.

У процесі проведення дослідження із студентами експериментальної групи, майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти, ми виходили з того, що валеологічна компетентність включає в себе чотири функціонально пов'язаних аспекти: когнітивний (сукупність знань), операційний (сукупність умінь і навичок), мотиваційний (сукупність мотивів) та особистісний (сукупність особистих якостей). Тому в своїй роботі ми розуміли те, як важливо майбутньому вихователю оволодіти системою ґрунтовних знань з

валеологічної культури.

Аналізуючи навчальні плани при підготовці спеціаліста даного профілю в Інституті педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, варто наголосити на те, що вони спрямовані на отримання комплексних знань випускниками, які зможуть забезпечити реалізацію змісту всіх освітніх галузей Державного стандарту дошкільної освіти. Але в плані відсутні такі дисципліни, як валеологія, безпека життєдіяльності та інші, що розвивають знання, уміння та навички із здоров'язбереження майбутніх вихователів та використання їх на практиці.

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів здійснюється відповідно до освітньої програми, яка є нормативним документом, де визначається варіативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки бакалавра із галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка спеціальності» 012 «Дошкільна освіта».

Освітня програма передбачала такі цикли підготовки:

- цикл загальної підготовки;
- цикл професійної підготовки;
- цикл дисциплін самостійного вибору ЗВО та вільного вибору студента.

Вивчення циклу дисциплін загальної підготовки (історія України, правознавство, іноземна мова, філософія, українська мова), як показало наше дослідження, сприяє підготовці грамотних висококваліфікованих фахівців, безпосередньо впливає на формування наукового світогляду і загальної культури, на адекватне розуміння становлення, розвитку і вирішення найзагальніших проблем людства продовж розвитку філософської думки як невід'ємної складової духовної культури людства.

Цикл дисциплін професійної підготовки, а саме: Педагогіка дошкільна, Теорія та методика музичного виховання, Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти, Теорія та методика співпраці з родинами, Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва, Дошкільна лінгводидактика, Основи природознавства з методикою викладання, сприяють

формуванню у студентів як загальних, так і фахових компетенцій, які є необхідними для роботи із дітьми.

Цикл дисциплін самостійного вибору ЗВО та вільного вибору студента (Ком'ютерні технології в роботі з дітьми, Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті, Інклюзивна освіта) не тільки збагачують знання студентів, але й допомагають формувати необхідні уміння та навички.

Під час реалізації другої умови – створення нового освітнього середовища, в якому передбачається раціональне поєднання всіх сукупностей інтерактивних форм і методів навчання, ми намагалися із студентами із різних дисциплін проводити нетрадиційні заняття. Навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій за допомогою таких методів: ділова гра, метод рольових ігор, кейс-метод (метод випадків і ситуацій), ПОПС – формула, метод мозкового штурму, круглий стіл та інші. Усі методи орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності та реалізацію потреб студентів, тому особлива увага приділяється створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, в якій учасники процесу більш мобільні, відкриті й активні.

До прикладу досить цікавим було використання інтерактивних методів навчання на заняттях з курсу «Теорія та методика співпраці з родинами». На одному з лабораторних занять студенти підготували і провели батьківські збори з елементами практикуму в старшій групі «Здоров'я дитини – основа майбутнього».

Перед студентами стояло вирішення таких завдань на зборах: ознайомити батьків з основними факторами, що сприяють зміцненню та збереженню здоров'я дошкільнят в домашніх умовах та умовах дитячого садка; формувати у батьків мотивацію здорового способу життя, відповідальність за своє здоров'я і здоров'я своїх дітей; підвищити педагогічну майстерність батьків з використання здоров'язберігаючих технологій в домашніх умовах.

Також на занятті була проведена така робота:

– консультація для батьків;

- практична робота з проведенням анкетування;
- майстер-клас з точкового масажу;
- рефлексія;
- підбиття підсумків.

Як свідчить результат нашого дослідження, проведення занять такого типу сприяє активізації розумої діяльності студентів, підвищення ступеня мотивації та емоційності, формуванню валеологічної культури та поширення досвіду по зміцненню здоров'я, впровадження оздоровчих технологій в освітнє середовище.

Ефективність процесу підготовки майбутніх вихователів залежить від використання активних методів, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, ініціативи і творчості. Серед традиційних методів ми застосовували бесіди, спостереження, наведення прикладу. З нетрадиційних позитивний результат дають інтерактивні методи, а саме «Мозковий штурм», «Мікрофон».

Добре зарекомендував себе в роботі при підготовці фахівців дошкільної освіти та формуванню у них валеологічної компетентності такий інтерактивний метод як «Мозковий штурм» (метод колективного обговорення та пошуку рішень). Даний метод дозволив за відносно короткий час запропонувати значну кількість варіантів відповідей на запитання. Як приклад ми запропонували студентам тему «Здоровий спосіб життя». Був даний час на обговорення і вільне висловлення своїх думок та ідей. Майбутні вихователі записували на аркуші паперу свої ідеї щодо розв'язання висунутої проблеми. Після цього ідеї були проаналізовані та розглянуті детальніше і відібрані ті, які на думку студентів вирішують поставлену проблему.

Слід відзначити, що під час проведення такого заняття студенти були досить активними і швидко та якісно засвоювали матеріал. Цьому сприяло те, що студенти багато часу працювали самостійно. Студентам ми пропонували такі теми і проблеми, які певним чином впливали на формування валеологічної компетентності. Матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки студенти засвоювали, а й тривалий час його пам'ятали. Ми переконалися в тому, що рівень засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вищий,

ніж тоді, коли її подає сам викладач.

Також ми проводили зі студентами практичні заняття з використанням такої інтерактивної технології як «Мікрофон». Це дало нам змогу перевірити обсяг та глибину отриманих знань з попередньо вивченого матеріалу. Пропонувались також теми, які ще не розглядались на заняттях. Студентам давалась можливість стисло висловитись, відповідаючи на запитання чи виразити свою точку зору щодо заданої проблеми. Завдяки цьому методу ми змогли побачити наскільки інформаційно підковані студенти. Для прикладу давались такі теми: «Значення режиму дня для здоров'я», «Використання здоров'язбережувальних технологій вдома» та інші.

Як показало наше дослідження, використання інтерактивних методів навчання дозволяє в процесі навчання знімати нервові навантаження студентів, дає можливість змінювати форми їх діяльності, переключати увагу на вузлові питання теми занять; сприяє підвищенню валеологічної культури з питань здоров'язбереження та поширення досвіду зміцнення здоров'я.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів під час проведення лекційних занять з курсу «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» ми застосовували методи проблемного викладу лекцій, створення проблемних ситуацій, постановку питань дискусійного характеру з наступним обговоренням їх, включення в лекцію заздалегідь підготовлених виступів студентів. На початок кожної лекції з метою формування позитивної мотивації студентів до вивчення теоретичного матеріалу наголошувалося на практичному значенні отриманих знань. Необхідно зауважити, що курс лекцій був спрямований на логічне і послідовне оволодіння студентами системою необхідних знань. Адже кожна окрема лекція, вилучена з контексту лекційного циклу, не може забезпечити ефективного навчання й розвитку певних умінь.

Провідними темами, які увійшли до лекційного курсу, є: «Завдання та мета фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Загальні основи навчання, виховання і розвиток дітей в процесі фізичного виховання», «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня дошкільного навчального закладу», «Фізичне

виховання та оздоровлення дітей раннього віку», «Забезпечення рухової активності дітей дошкільного віку у повсякденній життєдіяльності», «Планування та облік роботи з фізичного виховання», «Фізкультурні заняття, як форма організованого навчання рухів», «Організація активного відпочинку дітей дошкільного віку».

Після проведення лекційних занять студенти поглибили свої знання про значення навчальної дисципліни для фахової підготовки; закономірності формування рухових умінь і навичок та фізичних якостей у дошкільників; основні форми роботи з фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку; особливості реалізації дидактичних принципів навчання дітей фізичним вправам, методи і прийоми навчання дітей загальнорозвивальним, стройовим та основним вправам; послідовність та особливості використання спортивних вправ та ігор, рухливих ігор та ігор-естафет, змагань у роботі з дітьми; основні форми роботи з фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку; основні чинники формування здорового способу життя.

Практичні заняття ми розпочинали після того, як студенти засвоїли теоретичні знання з програми і мали вже загальні уявлення про педагогічну майстерність, професійно необхідні якості педагога, особливості професійної діяльності вихователя. Оволодіння професійними та валеологічними вміннями здійснювалося поступово. Спочатку студенти навчалися невимушено діяти в аудиторії, оволодівали технікою мовлення, виробляли чіткість дикції, правильне дихання, способи регуляції самопочуття тощо. Потім розглядався зміст спілкування, способи комунікативного впливу, прийоми встановлення контактів, а також відбувалося формування і розвиток елементів майстерності на занятті.

В процесі проведення практичних занять з метою розвитку у студентів певних знань, умінь та навичок здоров'язбережувального характеру ми використовували як традиційні технології фізкультурно-оздоровчої роботи так і інноваційні оздоровчі технології. Дієвими формами виявилися фізкультурні заняття (сюжетні, тренувального типу); загартування; фізкультурно-оздоровчі заходи; дні здоров'я; естафети та змагання; фізкультурні свята й розваги; ігри

(рухливі, народні); туристичні походи, екскурсії, мандрівки; туристичні свята; оздоровчі технології (аромотерапія, фітотерапія, кольоротерапія, арт-терапія, музикотерапія, піскова терапія, фітбол-гімнастика, психогімнастика, звукова, імунна, дихальна гімнастики); масаж і самомасаж.

Для актуалізації опорних знань студентів на практичних заняттях застосовувались методи фронтальної бесіди, письмового та усного опитування за відповідними запитаннями. Це дозволяло здійснювати поточний контроль засвоєння матеріалу кожної теми, а також коригувати, узагальнювати й систематизувати знання студентів.

Ми звертали увагу студентів на те, що з великої кількості оздоровчих технологій потрібно використовувати лише ті, які дійсно будуть мати позитивний вплив на здоров'я дошкільників. А також обов'язково радитися з медичними працівниками, психологами, достеменно знати особливості впровадження тих чи інших технологій у практику оздоровчої роботи з дітьми. Тому завдання, які отримували студенти для самостійної та індивідуальної роботи сприяли розвитку їх валеологічної культури.

Навчання студентів реалізації професійних та валеологічних умінь та навичок під час організації педагогічного процесу відбувалося на лабораторних заняттях у формі моделювання різних видів робіт з фізичної культури. Особливу увагу звертали на впровадження інноваційних оздоровчих технологій в освітній процес.

На таких заняттях ми використовували різні види гімнастик та терапій для формування валеологічної компетентності, а саме:

- пальчикова гімнастика;
- фітболгімнастика;
- дихальна та звукова гімнастика;
- імунна гімнастика;
- психогімнастика (вправи, ігри, етюди, пантоміми);
- кольоротерапія;
- арттерапія;

- сміхотерапія;
- казкотерапія;
- музична терапія;
- рефлексотерапія;
- ігрова терапія (Додаток И).

Студентам ми також давали такі завдання самостійно підготуватися до:

- презентації фрагментів ранкової гімнастики, гімнастики після сну;
- до проведення фрагментів занять з фізичної культури для дітей молодшого та старшого дошкільного віку;
- до показу фрагментів фізкультурних розваг для дітей молодшого та старшого дошкільного віку;
- до проведення рухливої гри для дітей II молодшої, середньої та старшої групи.

Отже навчальна дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», на нашу думку, відіграє важливу роль у практичній підготовці майбутнього вихователя до професійної діяльності і є одним з можливих шляхів розвитку валеологічної компетентності. Головна особливість і цінність цієї дисципліни полягає в тому, що вона дає можливість формувати основи свідомого ставлення до власного здоров'я, розв'язувати реальні або штучно сконструйовані педагогічні ситуації, вправляти педагогічне мислення, розвивати творчу уяву шляхом пошуку і знаходження нових оздоровчих технологій, формувати найцінніші якості майбутнього вихователя.

Під час реалізації третьої умови – забезпечення самореалізації студентів під час навчання у закладі вищої освіти, ми акцентували увагу на підготовку студентів до лабораторних занять. На розвиток практичних умінь і навичок студентів впливають, на нашу думку, нетрадиційні форми проведення лабораторних занять з курсу «Теорія та методика співпраці з родинами».

Як показало наше дослідження, проведення лабораторних занять, є більш вагомим у процесі формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів, тому що відбувається більш тісний та індивідуальний контакт між

викладачем та студентами, що дозволяє більш об'єктивно оцінювати рівень навчальних досягнень останніх. Адже під час таких занять студенти більш наближені до майбутньої практичної діяльності за допомогою креативних методів, які орієнтовані не на пасивне навчання, а на активне й сприяють розвитку навичок професійного спілкування з метою розв'язання певних завдань; формують уміння моделювати усі форми роботи з батьками (батьківські збори, консультації, анкетування, круглі столи).

В процесі організації таких занять ми використовували різні види роботи, а саме: творча, активна робота студентів з понятійним апаратом; складання і розгадування тематичних кросвордів і ребусів; аналіз навчальних текстів і комунікативних ситуацій; аналіз анотованих наукових джерел; аналіз вузівських підручників і навчально-методичних посібників з методики співпраці з родинами; складання завдання для тематичної атестації; розробка пам'яток та консультацій для батьків; підготовка та проведення рольових та ділових ігор, тренінгових вправ.

Для реалізації четвертої умови – особистісне включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання), та з метою розвитку в студентів експериментальної групи почуття особистого внеску у розробку того чи іншого оздоровчого комплексу на кожному практичному чи лабораторному заняттях проводилися валеохвилинки та емоційні привітання. Ці короткотривалі оздоровчі комплекси вправ заздалегідь самостійно готували студенти і презентували на заняттях, для реалізації завдань фізичного виховання використовувалось різне нестандартне фізкультурне обладнання (масажні доріжки, доріжки здоров'я), яке виготовили самостійно майбутні вихователі. У подальшому вони набули систематичного характеру і виконувалися під керівництвом самих студентів.

Також добре себе зарекомендували емоційні привітання, які ми з експериментальною групою використовували на початку кожного заняття (лекційних, практичних, лабораторних). Вони налаштовували студентів на позитивне мислення та мотивували до навчання.

На нашу думку, п'ятою умовою є формування ціннісного ставлення в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до власного здоров'я та здоров'я інших на основі їх самовираження у процесі дотримання здорового способу життя. Ця умова відображає необхідність посилення роботи з формування ціннісного ставлення до здоров'я та передбачає дієву свідому поведінку стосовно ведення здорового способу життя.

Так як підготовка до здорового способу життя у людини може відбуватися двома шляхами. Тому цьому питанню ми надавали значну увагу. Перший шлях, найбільш типовий, проходить стихійно та неусвідомлено, через накопичення знань та віддзеркалення певних форм, норм поведінки і життєдіяльності, які стають цінними для особи. Саме тому особистість викладача ми розглядали як важливий взірць для студента. А пізніше вихователь буде взірцем для дитини. Другий шлях – цілеспрямований та усвідомлений, здійснюється через створення людиною власної системи життєдіяльності, основу якої складає поважне ставлення до свого здоров'я. Цей шлях, на нашу думку, залежить від тієї роботи, що здійснюється у закладі вищої освіти під керівництвом педагогів.

Саме тому формування валеологічної компетентності у процесі дотримання здорового способу життя та технологій його збереження ми спрямовували на зміцнення індивідуального здоров'я. Студенти отримували інформацію щодо зміцнення здоров'я з різних джерел: засобів масової інформації, розповідей, бесід тощо.

З метою усвідомлення студентами значення здорового способу життя та закріплення позитивної мотивації у його дотриманні, нами були проведені перегляд художніх фільмів, тренінгів, підготовка виступів: «Ми обираємо здоровий спосіб життя», «Чому ми це робимо? Шкідливий вплив алкоголю на організм», «Як я активно проводжу вихідні?», «Що хотілося б отримати в процесі професійної підготовки і закладі вищої освіти?», обговорення ситуацій з життя студентів, написання міні – творів на тему «Як я дбаю про своє здоров'я». Під час проведення таких форм роботи ми змогли реалізувати таку

педагогічну умову – набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності.

Виступи студентів дають можливість проаналізувати не тільки розуміння поставленої проблеми, а також знаходження шляхів для її вирішення. Найбільш типовими є виступи, в яких студенти відзначають, що роблять ранкову гімнастику, загартовуються, раціонально харчуються та ін.

Читаючи студентські твори про важливість здоров'я і обговорюючи їх, ми вкотре переконались в тому, що здоров'я – найголовніша цінність у житті людей. Адже коли людина береже своє здоров'я, то вона може також цього навчити інших. Оскільки, як зауважують вчені, зростає кількість захворювань на планеті (хворіють не лише дорослі, а й діти), вимоги до валеологічної підготовки, до особистісних якостей, здатних забезпечувати успішність адаптації та можливість самореалізації людини у світі зростають. Особистісна якість - це ставлення, яке закріпилося і стало звичним, та визначає стійкість поведінки особистості в будь-яких умовах, що змінюються. Аналіз творів студентів дозволив зробити висновки про те, що найбільш важливими вони вважають валеологічні знання, особисте ставлення до здоров'я, наявність певних здібностей.

Шостою умовою формування валеологічної компетентності студентів є набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності.

Успішність здоров'язбережувальної діяльності майбутнього вихователя ЗДО визначається здатністю до реалізації спеціально-професійних функцій. До спеціально професійних функцій ми віднесли профілактичну, рекреаційну, здоров'яконтролюючу, здоров'язберігаючу та здоров'яформуючу.

Виходячи з цього нами було визначено сутність готовності майбутніх вихователів до використання ефективних форм і методів забезпечення

здоров'язбережувальної діяльності, відповідно до діяльнісно-практичного компонента таким чином:

- спроможність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вести здоровий спосіб життя та проектувати освітній процес із використанням здоров'язбережувальних освітніх технологій;

- готовності до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, оволодіння способами використання отриманої інформації, а також внутрішніх дій на власну адресу, тобто ставлення до себе, самовпевненість (відкидання сумнівів), самопослідовність, самоприйняття (схвалення самого себе, довіра), самопізнання (власної особистості і діяльності);

- формувати модель здоров'язбережувальної поведінки, що містить уміння й навички володіння здоров'язбережувальними технологіями як системою інваріантних педагогічних умінь, систематичність і послідовність дій в умовах здоров'язбережувальної діяльності;

- передбачає спроможність вихователя встановлювати такі взаємовідносини між учасниками освітнього процесу, які б сприяли збереженню та зміцненню здоров'я дітей, здійснювати заходи, спрямовані на профілактику захворювань, корекцію фізичного, духовного, психічного та соціального здоров'я; спроможність вихователя здійснювати моніторинг стану здоров'я дітей.

Від здоров'язбережувальної діяльності студентів залежить формування здорової нації. На нашу думку здоров'язбережувальна діяльність має виражатися не лише у правильній організації своєї власної життєдіяльності, а й системно-діяльнісному творчому підході при доборі змісту педагогічної практики через моделювання здоров'язбережувальної діяльності майбутніми вихователями з метою набуття вмінь і навичок щодо створення здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти, уміння визначити стан здоров'я дітей і педагогів. Це передбачає пошук нових, нестандартних, оптимальних рішень у роботі фахівця, для розв'язання проблемних завдань формування валеологічної компетентності.

Педагогічна практика має велике значення для набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності.

Як і в будь-якому педагогічному процесі, в організації педагогічної практики ми виокремили триєдину мету: освітню, виховну і розвивальну:

- освітня сприяє розвитку професійних знань, їх самостійному набуттю, формуванню професійних умінь і навичок студентів;

- розвивальна сприяє виробленню мотивації валеологічної компетентності, розвитку здоров'яфомувального мислення, здоров'язбережувального цілепокладання, валеологічної спрямованості;

- виховна сприяє формуванню валеологічної компетентності, навичок самоосвіти і самовдосконалення.

Найбільш ефективними формами і методами формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики є ті, які, як показало наше дослідження, які забезпечують активну діяльність студентів, а саме: установчі і підсумкові конференції, інструктажі, індивідуальні бесіди, консультації; колективне обговорення проблем; «круглі столи» з вихователями, методистами, психологами, медичним персоналом, тематика яких визначається особистісно професійними проблемами практикантів, творчі вправи, завдання; прогнозування; розробка конспектів занять, організація фізкультурно-оздоровчої роботи в режимі дня; аналіз планів, проведених занять, спортивних свят та розваг.

Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичною підготовкою студентів і їх самостійною роботою в дитячому навчальному закладі. Структура педагогічної практики орієнтована як на формування особистості майбутнього вихователя так і його здоров'язбережувальної діяльності, а також застосування теоретичних знань у практичній діяльності, засвоєння практичних умінь. Саме під час педагогічної практики реалізуються всі компоненти валеологічної

діяльності – мета, мотиви, зміст, функції, результати, контроль, самоконтроль.

Створенню комфортних умов навчання в освітніх закладах сприяє інтеграція освітньо-виховної та здоров'язбережувальної діяльності, системний підхід до збереження та зміцнення здоров'я студентів. Робота в цьому напрямі проводиться у вигляді проведення конкурсів, днів здоров'я, періодичними медичними, профілактичними оздоровчими заходами, створюючи ситуацію позитивної взаємообумовленості здоров'я та навчання, коли навчально-виховна діяльність сприяє покращенню здоров'я студентів. Важливими складовими процесу методичної підготовки майбутніх вихователів є набуття спеціальних знань і вмінь, які забезпечують їх готовність до керівництва здоров'язбережувальною діяльністю.

Можемо зробити висновок, що шоста умова (набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності) є заключною у формуванні валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Отже, у процесі реалізації організаційно - педагогічних умов формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу домінував комплекс активних методів навчання: діалогічно-дискусійні (бесіди, диспути, евристичні бесіди, проектно-пошукова робота), ігрові (ділові, рольові, соціально-психологічні, комунікативні ігри), ситуаційного навчання (кейс-стаді), виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які реалізовувалися під час проведення лекційних, практичних і лабораторних занять з різних дисциплін.

Підсумково-діагностичний, контрольний етап нашого дослідження був спрямований на визначення рівнів сформованості у майбутніх педагогів компонентів валеологічної компетентності шляхом організаційно-педагогічних умов формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі їх підготовки у закладі вищої освіти.

У відповідності до окресленої мети нами визначено такі завдання дослідження:

– виконати повторне вимірювання рівнів сформованості валеологічної компетентності за допомогою діагностичних методик, адекватних тим, які використовувалися в процесі констатувального дослідження.

– проаналізувати динаміку змін рівнів валеологічної компетентності майбутніх вихователів за визначеними компонентами.

Під час завершального обстеження було проведено дослідження сформованості валеологічної компетентності майбутнього вихователя за визначеними критеріями і показниками, які використовували на початок експериментальної роботи.

Дані розподілу студентів за високим, середнім і низьким рівнем сформованості валеологічної компетентності яскраво засвідчили якісні зміни, котрі відбулися в структурі експериментальної групи. Контрольні зрізи, проведені по завершенню формувального експерименту щодо рівнів сформованості професійної компетентності студентів, дають підстави стверджувати про позитивні тенденції в експериментальній групі, які відбулися у процесі впровадження організаційно – педагогічних умов формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у вищому навчальному закладі, про це вказують дані, показані в таблиці 1.2.

Таким чином можна стверджувати, що запропонована технологія формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя та організаційно - педагогічні умови її забезпечення найбільший вплив мали на студентів з низьким рівнем підготовки, які, завдяки отриманим знанням та розвиткові практичних навичок і вмінь, піднялися на більш високий рівень сформованості валеологічної компетентності, і кількість студентів з низьким рівнем різко зменшилась.

Таблиця 1.2.

Рівень сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти після формувального експерименту

Групи	Кількість студентів	Рівні сформованості (%)		
		Високий	Середній	Низький
ПДО - 17(ЕГ)	25	32	52	16
71 ПДО(КГ)	25	24	48	28

Ми отримали результати, які підтвердили ефективність нашого припущення. Із 25 студентів експериментальної групи 32% продемонстрували високий рівень сформованості валеологічної компетентності, 52% – середній і 16% – низький. У контрольній групі високий рівень – сформованості професійної компетентності мали 24%, середній – 48%, низький – 28%. Порівняно з початком експериментального дослідження, коли проводився перший етап експерименту, показники сформованості компонентів валеологічної компетентності зросли в обох групах, але в експериментальній групі вони виявилися значно вищими (див.гістограму) завдяки впровадженню технології формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя та педагогічних умов її забезпечення.

Одержані результати сформованості компонентів валеологічної компетентності в студентів експериментальної і контрольної груп подані на гістограмі 1.2.

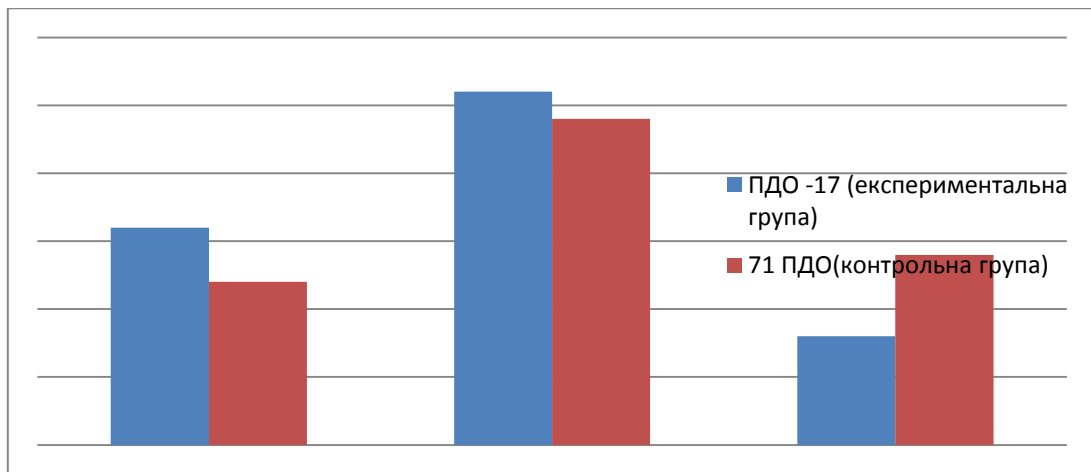


Рис. 1.2. Рівні сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти після формувального експерименту

З метою підтвердження ефективності нашої експериментальної методики ми провели порівняльний аналіз динаміки рівнів сформованості валеологічної компетентності.

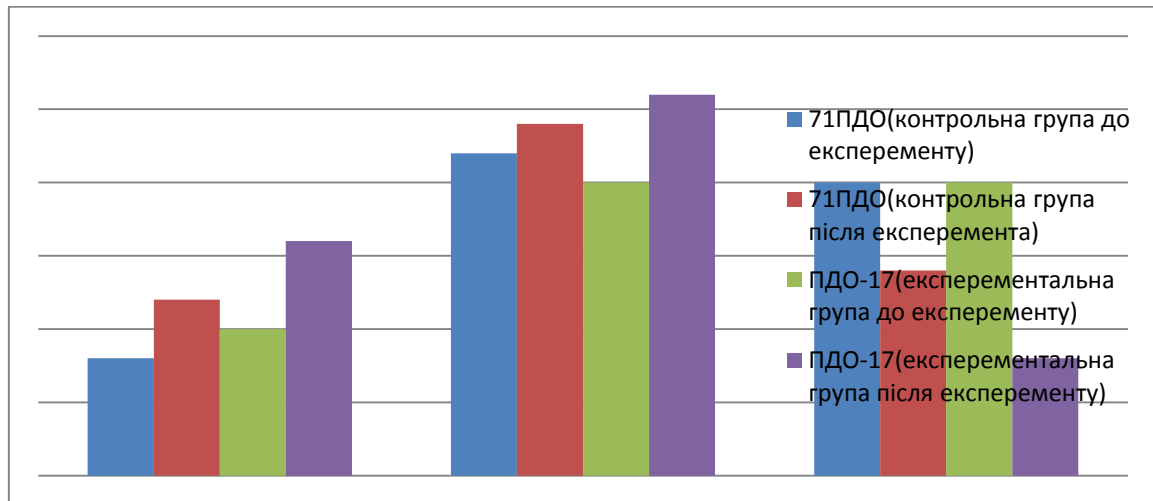


Рис. 1.3. Динаміка рівнів сформованості валеологічної компетентності в експериментальній та контрольній групах на початку та у кінці експерименту

Як бачимо, з рисунка 1.3. у студентів експериментальної групи можна спостерігати суттєву динаміку їх рівнів валеологічної компетентності. Так,

зокрема, високого рівня сформованості валеологічної компетентності досягли 32% студентів, що на 12% більше від початкових показників; 52% студентів з середнім рівнем, що на 12% перевищувало початковий результат. Кількість студентів, які зафіксували низький рівень сформованості досліджуваного явища, зменшилася на 24% та становить 16%.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості валеологічної компетентності майбутніх вихователів у експериментальній і контрольній групах засвідчив, що впровадження організаційно – педагогічних умов формування валеологічної компетентності майбутніх вихователів сприяло підвищенню рівнів сформованості валеологічної компетентності майбутнього вихователя. Порівняльний аналіз розподілу студентів за високим, середнім та низьким рівнем сформованості валеологічної компетентності майбутнього вихователя ЗДО показав, що до експерименту основна маса студентів контрольної та експериментальної груп мали низький рівень сформованості валеологічної компетентності, хоча студенти мали знання, отримані в ході передбачених навчальним планом нормативних дисциплін: фізичне виховання, психологія, фахові методики тощо. Високий рівень сформованості виявили лише окремі студенти, котрі, як правило, зустрічалися в кожній навчальній групі і вирізнялися своєю ерудованістю та загальними здібностями. Після проведення педагогічного експерименту розподіл студентів за високим, середнім і низьким рівнем за критеріальними характеристикам суттєво змінився.

Отже, аналіз результатів проведеної нами роботи говорить про те, що цілеспрямоване формування валеологічної компетентності майбутнього вихователя ЗДО сприяє високій готовності випускника закладу вищої освіти до формування основ свідомого ставлення до власного здоров'я у дошкільників. Зокрема, досягненню ефективних результатів передували проведені тренінгові заняття, презентації, лекції, практичні та лабораторні заняття, круглі столи, залучення студентів до наукової роботи, конкурсів педагогічної майстерності тощо. Така робота сприяла свідомому оволодінню професією, підвищувала інтерес до оздоровчих методик та технологій, активізувала свідоме ставлення

до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, саморозвитку, самовдосконалення, розвивала комунікативність, творчість, виховувала валеологічну культуру тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Переяслав-Хмельницький, 2007. 268 с.

2. Беленька Г. В., Богінч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини: монографія. К. : СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.

3. Болотов В. В., Суриков А. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 12-14.

4. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів в умовах сучасного освітнього: наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. *Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 214-218.

5. Бондаренко О. М. Формування валеологічної культури особистості як шлях реалізації вимог принципу гуманізації освіти. Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 трав. 2002 р. : в 2 т./редкол. Б. І. Мокін та ін. Вінниця, 2002. Т. 1. С. 175-179.

6. Дворникова О. Б. Формирование валеологической компетентности у студентов педагогического колледжа в процессе предметной подготовки: автор. дисс...пед.наук.: 13.00.08: Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 179 с.

7. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi/osviti> (дата звернення:12.04. 2020 р.).

8. Лекції по валеології. Історія розвитку валеології. URL : <http://medbib.in.ua/> (дата звернення: 11.04. 2020 р.).

9. Максимчук Б. А. Педагогічні проблеми валеологічної освіти: наук. зап. Вінниц. держ. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. *Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2010. № 32. С. 371-375.

10. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: автор. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.

11. Плахтій П. Д. Медико-біологічні основи валеології: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Інформ. вид. від.ун-ту, 2000. 408 с.

12. Самойлова Н. В. Сучасні підходи до визначення сутності валеологічної компетентності студентів. *Збірник наук. праць Харківського національного університету імені В. Н. Корозіна*. Харків, 2010. С. 362-365.

13. Сущенко Л. П. Здоровий собіє життя як об'єкт соціального пізнання: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Запоріжжя, 1997. 25 с.

14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2.

МІСЬКОВА Н. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Процеси модернізації в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її входження до загальноєвропейського освітнього простору, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, водночас передбачають відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку. Провідні принципи функціонування і взаємопов'язаного розвитку вищої педагогічної освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» задекларовано у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. З огляду на визначені державою завдання, підготовка педагогічних кадрів, у тому числі й фахівців дошкільної освіти, повинна відповідати вимогам сьогодення.

Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, упровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення в професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій [12].

Реформування математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має

бути результатом навчання [24, с. 74].

Одним зі шляхів оновлення змісту математичної освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проектувальної, інформаційної, ігрової.

Проблема актуальності формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку у методико-математичній підготовці майбутнього вихователя дошкільного закладу розглядається в низці сучасних наукових досліджень.

Проблеми професійної підготовки у вищій школі є об'єктом уваги педагогічної науки, представники якої розглядали різні аспекти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки (Н. Абашкіна, О. Браславська, А. Грітченко, І. Зазюн, В. Коваль, О. Комар, В. Кузь, А. Ліненко, М. Мартинюк, Є. Починок, С. Сисоєва, С. Совгіра, Т. Танько, С. Ткачук, Г. Троцко, Л. Хомич, С. Шандрук, Т. Яцула).

Відповідно до специфіки теми дослідження суттєве значення мають праці, яких висвітлюються проблеми професійної підготовки студентів факультетів дошкільної освіти, розглядаються питання удосконалення змісту підготовки таких фахівців в умовах неперервної освіти, досліджуються різні аспекти фахового становлення майбутніх вихователів (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, А. Залізняк, Н. Лисенко, М. Машовець, В. Нестеренко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська). Аналіз досліджень

показав, що попри ґрунтовну розробку багатьох теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів проблема їхньої підготовленості до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах не була предметом окремого дослідження.

Формування елементарних математичних уявлень дошкільників знаходить відбиття в дослідженнях класиків педагогіки та сучасних науковців (Я. Коменський, М. Монтесорі, І. Песталоцці, К. Ушинський, Ф. Фребель, Г. Леушина). В працях вчених наголошується на важливості та необхідності цілеспрямованого математичного розвитку дошкільників

Питання змісту й способів формування елементарних математичних уявлень були предметом дискусій у 30-50 роках, що пов'язувалось з розробкою психологічних засад методики формування математичних уявлень дошкільнят (Л. Виготський, Є. Корзакова, Г. Костюк, К. Лебединцев, Г. Леушина, М. Макляк, Н. Менчинська).

Основна мета формування математичних знань у дітей полягає в подачі початкових математичних уявлень, навчанні найпростішим способам виконання дій, формуванні відповідних умінь та навичок (В. Давидов, Г. Костюк, Л. Кочина, Г. Леушина, А. Столяр).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників свідчить про схильність науковців виокремлювати ефективність будь-якого одного дидактичного засобу навчання (Л. Венгер, Г. Леушина, Т. Ріхтерман, О. Фунтікова). Водночас, перевага поєднання різних засобів навчання експериментально доведена в дослідженнях Т. Дударенко, О. Корніяки, О. Усової.

Найбільш ефективною умовою формування математичних знань та умінь є створення системи навчання з урахуванням рівнів індивідуального розвитку дітей, що дозволяє поліпшити розумовий розвиток малюків (Г. Диковольська, Т. Степанова, К. Щербакова). Впродовж останніх років проблема формування елементарних математичних уявлень дошкільників усе частіше розглядається через призму індивідуальних особливостей.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей та змісту загальної освіти не є зовсім новим для вітчизняної школи. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності та узагальнених способів діяльності є провідною в роботах С. Гончаренко, О. Дусавицького, В. Ільченко, Г. Костюка, В. Паламарчук, О. Савченко та їх послідовників.

Завдяки працям В. Байденка, Ю. Варданян, Л. Карпової, Н. Кузьміної, І. Зимньої, А. Маркової, О. Пометун, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, А. Хуторського в педагогічній науці склалися основи теорії компетентнісного підходу: визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності, виявлено умови, розроблено технологічні основи її формування.

Деякі аспекти формування та розвитку логіко-математичних уявлень та умінь вивчалися Н. Баглаєвою, З. Михайловою, А. Столяром, Р. Соболевським та ін. В працях Н. Баглаєвої визначений комплекс умінь, що характеризує логіко-математичну компетентність, виділені деякі прийоми розвитку у дітей узагальнених способів розв'язання математичних завдань, засоби побудови ними своєї пізнавальної діяльності.

Педагогічна компетентність розглядається низкою дослідників як обізнаність учителя або комплекс знань і умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності, при цьому зазначається в якості провідних педагогічних умінь - аналітичні (Ю. Конаржевський, Л. Спірін), або сукупність певних психологічних якостей, що впливають на результативність цієї діяльності (А. Маркова, Л. Мітіна). Педагогічна компетентність аналізується з точки зору взаємодії професійної та загальної культури (В. Гриньова, І. Ісаєв), професійних знань і значущих особистісних якостей (С. Вершловський). Значна кількість дослідників пов'язують професійну компетентність з педагогічною майстерністю і творчістю. Педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень здійснення педагогічної діяльності (І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Нікандров, В. Сластьонін). Проблеми педагогічної творчості, її співвідношення з поняттям «педагогічна майстерність», пов'язці з розвитком творчих здібностей учителя, аналізуються в

працях В. Загвязинського, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, С. Сисоєвої.

Ґрунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики математичної освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів реалізації компетентісного підходу до методико-математичної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу не набуло достатнього висвітлення.

Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у вищому навчальному закладі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння інноваціями математичної освіти, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить вихователю досягти високого рівня майстерності у здійсненні математичного розвитку дітей.

Необхідність приведення професійної підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта у відповідність із вимогами сучасного суспільства, недостатнє висвітлення проблеми реалізації компетентісного підходу до методико-математичної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу зумовили вибір теми дослідження: «Підготовка майбутніх вихователів до формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку».

Мета дослідження полягає у тому, щоб розкрити особливості підготовки майбутніх вихователів до формування математичних компетенцій дітей дошкільного віку на сучасному етапі.

Аналіз суспільної практики показує, що в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. За цих змін держава переходить до моделі інноваційного розвитку, запорукою якого є: активний пошук нових форм і методів управління державою; перехід до ринкових відносин, приватної та колективної форм

власності; комерціалізація та інтелектуалізація виробництв та установ; виникнення нових галузей виробництва, науки і культури; масове впровадження прогресивних технологій та ін.

В Україні завершено перший, найскладніший етап політичних та економічних трансформацій, створено демократичні засади в управлінні соціальними системами, сформовано інститути ринкової економіки, розпочато розбудову громадянського суспільства та комплексну інтеграцію до глобальних систем міжнародної взаємодії [17, с. 34].

Професійна діяльність фахівця є успішною тоді, коли він ще під час навчання у вищому навчальному закладі набуває досвід практичної діяльності. В основі успішної професійної діяльності є: сукупність компетенцій, які передбачають володіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі діяльності, уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань, готовність до аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, уміння працювати самостійно та в групі тощо. Компетентний фахівець повинен володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, приймати правильно найбільш оптимальне рішення; володіти аналітичним і критичним мисленням; розуміти і сприймати точку зору своїх колег тощо. Сформовані компетентності використовуються як у практичній діяльності за фахом, та залежно від умов, обставин та видів виконуваної діяльності. Отже, професійна компетентність проявляється у готовності здійснювати певну діяльність в конкретних ситуаціях. Компетентність фахівця наближена до володіння знаннями, вміннями, навичками та установками (підходами, відношенням), що необхідні для здійснення діяльності в професійних ситуаціях [18].

Аналіз сучасної наукової літератури дає підстави стверджувати, що питання професійного становлення особистості є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених – психологів і педагогів (Н. Абашкіна, О. Браславська, А. Грітченко, І. Зазюн, В. Коваль, О. Комар, В. Кузь, М. Мартинюк, Є. Починок, С. Сисоєва, С. Совгіра, С. Ткачук, С. Шандрук,

Т. Яцула). У працях багатьох дослідників висвітлюється взаємозв'язок та взаємозалежність основних позицій, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; метою і кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності.

Результати аналізу сучасних наукових досліджень переконливо свідчать, що для системи вищої педагогічної освіти пріоритетом є підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Орієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, здатного реалізувати нові освітні стандарти, впроваджувати інноваційні технології, спонукає до оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних форм, методів та засобів її реалізації, ефективної організації цілісної професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Необхідність ефективних змін у системі підготовки фахівців дошкільної освіти обумовлено новими реаліями сьогодення, запровадженням обов'язкової дошкільної освіти, урізноманітненням форм її реалізації, багатоваріантністю освітньо-виховних програм тощо. Ключовим завданням підготовки майбутніх вихователів у вищій школі є формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-смісловою основою якої є особистість дитини дошкільного віку.

Для започаткованого дослідження важливими є праці, присвячені проблемам удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти і професійного становлення майбутнього вихователя, зокрема: теоретичні і методичні положення ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (Л. Артемова), формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах

ступеневої освіти (Г. Беленька), фахова підготовка майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама), до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку (Л. Зданевич), музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах (Т. Танько), підготовка майбутніх вихователів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. Поніманська), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко), організація педагогічної практики майбутніх педагогів дошкільної освіти (М. Машовець), підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (Н. Лисенко, З. Плохій), підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко), сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (А. Богуш, І. Рогальська-Яблонська) [26, с. 77-79].

Низка дисертаційних робіт та наукових публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що при підготовці педагогів дошкільної освіти актуалізуються концептуальні положення компетентнісного підходу, які реалізуються у двох напрямках: як результативний складник освітнього процесу підготовки студентів у вищій школі та як готовність формувати у вихованців ключові, предметні та освітні компетентності та компетенції. Отже, перший окреслений вище напрям пов'язується процесом модернізації змісту вищої освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами певних компетентностей. Другий напрям досліджень щодо компетентнісної проблематики стосується навчання майбутніх вихователів цілеспрямовано формувати освітні компетенції у дітей дошкільного віку, як це визначено Базовим компонентом дошкільної освіти. У ньому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та виховання дитини 6 (7) років; сумарний кінцевий показник набутих дитиною

компетенцій перед її вступом до школи.

Як свідчить проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень, поняття «компетенція» стає дедалі вживанішим у сучасних технологіях розвитку, навчання і виховання дошкільників (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кузьменко, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманська, Н. Рогальська, І. Рогальська-Яблонська та ін.). Педагогічна теорія та практика акцентують увагу на тому, що формування у дітей компетенцій у різних життєвих сферах необхідне уже в дошкільному віці.

Ґрунтовним науковим підходом характеризується розгляд поняття «компетентності» Міжнародною комісією Ради Європи, якою було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись [7, с. 61-62]. При цьому перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць, визначені як робочою групою по підготовці звіту Європейській раді у Стокгольмі, так і Єврокомісією, що включає:

- навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій, математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- іноземні мови, компетенція у сфері іноземних мов;
- використання інноваційних технологій, або інформаційні та комунікаційні технології, комп'ютерна компетенція;
- здатність та уміння навчатися, навчальна компетенція;
- соціальні навички, міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- підприємницькі навички, компетенція підприємництва;
- загальна культура й етика, культурна компетенція.

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в

межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропонували орієнтовний перелік з семи ключових компетентностей. Зокрема, уміння вчитися; загальнокультурна; громадянська; підприємницька; соціальна; компетентності з ІКТ; здоров'язберігаюча компетентність.

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська [10].

Таким чином, компетенція і компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ЗВО. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Науково обґрунтоване вирішення означених проблем детермінувало переосмислення в питаннях модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ЗВО. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя. Результатом освіти «повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і

відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [23]. Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв їхньої професійної підготовки, ґрунтованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування двох парадигм – знаннево-предметної і культурно-компетентнісної.

Нині системи освіти різних країн Європи, зокрема й України, при всій їх культурно-національній різноманітності та специфіці економічного розвитку, характеризують дві тенденції, а саме:

По-перше, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах;

По-друге, системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій [8].

Відтак МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти розроблено «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, в основу нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінювання знань до оцінювання компетенцій та визначення рівня компетентності загалом. Запропоноване в європейському проекті TUNING «... поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)». Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну,

етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» стосовно понять «знання», «уміння», «навички». Отже [25]:

– «компетентність» – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних сферах (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

– «компетенція» включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна сфера, в якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності;

– професійні компетенції – це компетенції (загальнопрофесійні; спеціалізовано-професійні), які можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та за кваліфікаційною характеристикою професії працівника.

Усе це вносить зміни в будь – яку діяльність, зокрема й науково-педагогічну, де виокремлюють три рівні готовності (якості) випускника ЗВО до виконання функціональних обов’язків, а саме:

– перший рівень, що припускає елементарну готовність випускника ЗВО до виконання посадових зобов’язань, включаючи здобуті ним теоретичні

знання, однак при цьому йому бракує практичних умінь і навичок;

– другий рівень, який припускає здійснення фахівцем роботи на функціональному рівні без будь-яких перешкод за готовими розробками (орієнтирами), конкретними технологіями без належного творчого пошуку;

– компетентнісний рівень готовності фахівця до високопродуктивної, креативної праці, де однією зі складових високої компетентності є його науково-дослідницька компетентність.

Звідси актуальність ключових компетенцій зумовлена такими основними функціями життєдіяльності кожної людини:

– формування в людини здатності навчатись і самонавчатись;

– забезпечення випускникам, майбутнім працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах із працедавцями;

– закріплення репрезентативності, а, отже, якісно зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування [28].

Ці функції професійних компетенцій закріплюють за собою статус основи загальноосвітнього процесу та освітньо-наукового простору на всіх рівнях системи неперервної освіти. А це вимагає від вищої школи оцінювати освітній результат не лише через досягнутий рівень успішності студентів. Багато ідей компетентнісного підходу з'явилися в результаті вивчення ситуації на ринку праці і в результаті визначення тих вимог, які складаються на ринку праці по відношенню до працівника. Порівняємо традиційний і компетентнісний підходи за такими принципами: цілі навчання, шляхи формування ціннісних орієнтацій, очікуваний результат, критерії оцінки та освітні програми (табл.1).

Таблиця 1

Порівняння традиційного і компетентнісного підходів в освіті

	Традиційний підхід	Компетентнісний підхід
Мета навчання	Орієнтація на збереження шляху розвитку освіти (чим більше знань придбала дитина, тим краще, тим вище рівень її освіченості). Цілі освіти моделюють	Розвиток здатності вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань (не заперечує значення знань, акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання).

	результат, який можна описати, відповівши на питання: що нового дізнається дитина?	Цілі освіти припускають відповідь на запитання: чого навчився учень за роки навчання в школі?
Шляхи формування ціннісних орієнтацій	Особистісний результат можна досягти за рахунок придбання необхідних знань.	Основний шлях - отримання досвіду самостійного вирішення проблем.
Очікуваний результат	Засвоєння відомостей, понять, здатність вирішувати типові завдання, вміння діяти за алгоритмом і т.д.	Уміння бачити проблему, аналізувати дані і очікуваний результат, вміння створювати модель, необхідну для вирішення проблеми, аналізувати її - найважливіший результат навчання.
Критерії оцінки	П'ятибальна шкала оцінок. Одну й ту ж оцінку можна отримати, зробивши різні помилки.	Розширюється шкала оцінок, оцінка супроводжується словесними поясненнями, коментарями, рекомендаціями. Велика увага приділяється аналізу робіт.
Освітні програми	Програми з предметів розробляються незалежно один від одного. Зв'язки між ними представлені в кращому разі на рівні виділення загальних понять.	Програма з окремих предметів повинна розглядатися як елемент освітньої програми. При розробці даних програм потрібно їх пов'язувати з певним етапом освіти.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що компетентнісний підхід в освіті в більшою мірою відповідає соціальним очікуванням у даній сфері, та інтересам учасників освітнього процесу на сучасному етапі. Компетентнісний підхід володіє значним потенціалом. Він дозволяє:

- навчити вчитися (визначати цілі пізнавальної діяльності, вибирати необхідні джерела інформації, вибирати оптимальні способи реалізації поставлених цілей, оцінювати отримані результати);
- навчити пояснювати явища дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки;
- навчити орієнтуватися у ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних;
- навчити орієнтуватися у світі духовних цінностей, що відображають різні культури і світогляду;
- навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей;

– навчити вирішувати проблеми, спільні для різних видів професії та іншої діяльності.

Модернізація системи освіти, як це визначено в нормативних документах розвитку освіти України, спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах оточуючого середовища, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Проблема логіко-математичного розвитку дітей на сучасному етапі дошкільного дитинства набуває все більшого значення. Це пояснюється позитивним впливом цього процесу на розвиток психічних функцій дитини, вирішення загальних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише згідно з чітко розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінних умовах життя.

Проблема навчання математики в наш час набуває дедалі більшого значення. Це пояснюється насамперед бурхливим розвитком математичної науки у зв'язку з проникненням її у найрізноманітніші галузі знань. Підвищення рівня творчої активності, проблеми автоматизації виробництва, моделювання на електронно-обчислювальних машинах тощо передбачають наявність у працівників більшості сучасних професій досить розвиненого вміння чітко й послідовно аналізувати процеси, що вивчаються.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [3], дитинство – самоцінний час життя. Навчання математиці на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості. Вихователь повинен передавати засоби пізнання світу, формувати у дитини базу особистісної культури, в тому числі бази культури пізнання.

Реформування математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх

стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання [1].

Одним зі шляхів оновлення змісту математичної освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Науково обґрунтована мета компетентнісно спрямованої математичної освіти служить важливим орієнтиром у визначенні змістових, технологічних, виховних домінант розвитку школи, відповідає потребам демократичного суспільства, суб'єктам навчально-виховного процесу, відображає значущі для них проблеми. На нових методологічних засадах визначено основні завдання дванадцятирічної школи, зокрема: становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності.

Особливу роль відводять дошкільним закладам у питанні формування ключових компетентностей, навчально-пізнавальній компетентності зокрема. Апробація змісту математичної освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням, розв'язання яких зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу [32].

Компетентності, які мають бути усталені на етапі дошкільної освіти є: здоров'язбережувальна, комунікативна, предметно-практична, ігрова, сенсорно-

пізнавальна, природничо-екологічна, художньо-продуктивна, мовленнєва, соціальна, особистісно-оцінна.

Провідні види діяльності дітей старшого дошкільного віку мають бути збережені і змістовно доповнені у молодшому шкільному віці. Серед провідних напрямів розвитку старших дошкільників виділимо: спілкування, гру, рух, пізнання, господарсько-побутову діяльність, художньо-естетичний розвиток.

Збереження провідних напрямів розвитку сприятиме поступовому переходу до процесу навчання як до нового виду діяльності у першому (адаптаційно-ігровому) періоді початкової освіти. Разом з тим, метою цієї діяльності має бути:

- розвиток різних видів активності дітей;
- постійна творча самореалізація;
- формування нових компетентностей.

Математична освіта – важлива складова загальноосвітньої підготовки. Місце математики в системі освіти визначається її роллю в інтелектуальному і соціальному розвитку особистості. Цілі навчання математиці впливають із загальної мети освіти – різнобічний розвиток особистості, створення умов для інтелектуального, морального, фізичного розвитку, саморозвитку дітей та підготовка до вміння самостійно вчитися протягом життя, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самостійно шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості. Усебічному розвитку особистості сприяє формування інтелектуальних умінь та навичок.

Особливості математики як науки і навчального предмета визначають її особливе місце в процесі інтелектуального розвитку особистості, оскільки вона дає можливість включати дитину у свідому й цілеспрямовану діяльність, яка за своїми характеристиками близька до дослідницької.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів передбачає ознайомлення із напрямками та

тенденціями розвитку математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики дітей дошкільного віку з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової.

Зорієнтованість професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів на освітню перспективу, перспективу модернізації дошкільної ланки освіти вимагає ознайомлення студентів із напрямками розвитку методичної науки та викладання математики з використанням інноваційних технологій, адаптованих до конкретного навчального предмета. Формування інтересу до майбутньої професії та активної позиції спрямовує підготовку майбутніх вихователів дошкільних закладів на розвиток критичного мислення щодо різноманітних методичних позицій у викладанні математики, творчості у проєктуванні продуктивної математичної освіти та практико-орієнтованих умінь в організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності [22].

Наскрізною лінією компетентнісної методичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів виступає взаємозв'язок теоретичних знань з практикою педагогічної діяльності сучасного дошкільного закладу, оволодіння технологіями навчання математики, формування професійних умінь та педагогічної майстерності на матеріалі конкретного навчального предмету – математики [6].

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається.

Готовність до формування в дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень є результатом підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі до професійно-педагогічної діяльності з урахуванням ступеня їхньої підготовленості з математики. Під готовністю

майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень розуміємо особливе новоутворення в структурі особистості, що визначає спрямування та характер професійнопедагогічної діяльності, схильність вихователя до сприйняття майбутньої діяльності у сфері математичної підготовки дітей дошкільного віку, її послідовної актуалізації в емоційно-вольових актах. Ця готовність об'єктивується у відображенні явищ довкілля та їх відношень математичною мовою і засобами математичної діяльності. Включена до сфери свідомості майбутнього вихователя, готовність забезпечує йому ефективне виконання математичної діяльності, трансформацію та пристосування її до умов використання в процесі виховання й навчання дітей дошкільного віку. У професійній підготовці фахівця дошкільного профілю, здатного кваліфіковано керувати процесом логіко-математичного розвитку дошкільника, базовим є курс «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників». Його мета – сформувати у студентів готовність до організації та проведення роботи з дітьми дошкільного віку з розвитку елементарних математичних уявлень. Вивчення курсу передбачає формування у студентів знань про теоретичні засади та особливості формування елементарних математичних уявлень у дошкільників; сучасні дослідження та методичні розробки з проблеми; методичні положення організації процесу формування елементарних математичних уявлень; педагогічні можливості взаємодії ЗДО з сім'єю та початковою школою у формуванні математичних уявлень. Основними формами роботи зі студентами є лекційні заняття, проведення семінарських та практичних занять.

Викладач методичних дисциплін, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів з методики викладання освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», має враховувати, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє).

Розрізняються два типи навчальних результатів:

– компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання, тощо);

– компетентність, яка безпосередньо відповідає предметові, тобто передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних вмінь і навичок.

Загальнометодична компетентність визначається за сукупністю таких критеріїв.

Студент знає й усвідомлює:

– нові цілі засвоєння учнями освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» в контексті модернізації дошкільної освіти;

– зміст та особливості побудови курсу математики в дошкільних закладах;

– основні умови організації навчально-виховного процесу під час навчання математики;

– специфіку виховної роботи на заняттях математики.

Студент обізнаний:

– з основними вимогами до математичної підготовки дітей за роками навчання;

– загальними вимогами до усного і писемного математичного мовлення та критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів;

– особливостями календарно-тематичного планування;

– основними засобами, формами і методами навчання математики;

– загальними особливостями використання сучасних навчальних технологій на заняттях математики.

Студент здатний:

– формулювати освітні цілі з предмета, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;

– аналізувати основний методичний апарат підручників та розширювати його завданнями, спрямованими на розвиток логічного мислення, у тестовій

формі, диференційованих, на вибір і самооцінку тощо;

– аналізувати методичні посібники з метою виявлення їх доцільності та відповідності рівневі засвоєння обов'язкових знань та вмінь учнів;

– здійснювати розвиток розумових здібностей дітей на заняттях математики.

Студент володіє загальними практичними вміннями і навичками:

– моделювати заняття з математики, продуктивно і нестандартно організовувати процес навчання, виховання і розвитку; обговорювати, давати оцінку і самооцінку проведених занять;

– організовувати власну самостійну дослідницьку діяльність;

– ознайомити дітей з основними математичними поняттями, законами, властивостями і способами дій, що вивчаються в курсі математики, навчити дітей використовувати їх на практиці [5].

У сучасних процесах модернізації математичної освіти слід виділити такі підходи:

Теоретико-методологічний – підхід, при якому розроблені теоретичні основи розвитку математичного мислення, тобто існує педагогічна теорія, яка дозволяє визначити обсяг математичних знань в межах загальноосвітньої та вищої освіти, обґрунтувати застосування засобів та методів навчання з гарантованими результатами. Переважає раціональне над ірраціональним. Організація навчального процесу за цим підходом гарантує засвоєння математичних знань учнями початкових класів як культурного досвіду людства.

Інтуїтивно-практичний – підхід, відповідно до якого математична освіта будується на емпіричному досвіді та з опорою на досвід попередників. Він зорієнтований на засвоєння учнями сукупності математичних понять, законів і переслідує практичну мету: навчити виконувати математичні операції, розв'язувати математичні задачі, будувати геометричні фігури, доводити теореми тощо.

Когнітивний – підхід, який передбачає моделювання дидактичних

ситуацій, в яких оптимізується розумова діяльність вихованців, розвиток процесів мислення та інтелектуальних операцій. Кінцева мета – формування математичного мислення з новими інтегративними характеристиками.

Інформаційно-логічний – підхід, у якому мислення та формування функцій навчання розглядається з позицій інформатики, тобто як форми та методи роботи з навчальною інформацією, у тому числі і математичною. Вивчення її особливостей з позицій кодування, переробки, зберігання, декодування. Сюди відносимо і роботу з ПК, особливості навчального діалогу «суб'єкт навчання – комп'ютер» [31].

Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів за умов впровадження кредитно-модульної системи навчання зорієнтована, у першу чергу, на виокремлення та розробку нових напрямів якісної вищої педагогічної освіти. Гуманізація навчального процесу, коли студент виступає як об'єкт навчальної діяльності та носій сучасних педагогічних ідей, передбачає впровадження методологічних засад у професійно-методичній підготовці студентів педагогічного факультету.

З огляду на останні зміни, що відбулися в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, увага майбутніх вихователів повинна бути націлена на переосмислення пріоритетних завдань логіко-математичного розвитку, вибір найоптимальніших і найефективніших форм роботи з дошкільниками. У процесі підготовки майбутніх вихователів слід приділяти особливу увагу наступним позиціям, що повинні бути впроваджені у процес подальшої педагогічної роботи:

- забезпечення логіко-математичного розвитку дітей в освітньому середовищі ДНЗ;
- зміна позиції педагога та дитини в освітньому процесі з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні;
- надання пріоритету заняттям інтегрованого типу.

Для розвитку логіко-математичних умінь важливим є забезпечення розвитку дитини в освітньому середовищі. Вихователю слід якомога частіше

залучати дітей до організації оточуючого середовища, цікавитися їх думкою щодо наступних дій по його зміні, долучати дітей до самого процесу змін. Фахівцям з дошкільної освіти слід уважно ставитися до планування осередків. Невеликі за розміром, вони дають можливість дітям грати невеликими підгрупами, вільно спілкуватися з педагогом.

Освітнє середовище групи передбачає єдність декількох осередків: пізнавального, художньо-перетворювального, фізкультурно-оздоровчого, комунікативного та емоційно-рефлексивного [22]. Саме у єдності цих основних компонентів освітнє середовище буде основою для логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, розвитку узагальнених способів розумової діяльності що є важливим підґрунтям формування у них життєвої компетентності. У контексті логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку найбільш продуктивним для збагачення дітей дошкільного віку елементарними логіко-математичними уявленнями є пізнавальний осередок освітнього середовища. До нього належить: правильна позитивна мотивація, вся навчально-розвивальна діяльність педагога та продуктивна діяльність дошкільників.

Для логіко-математичного розвитку в художньо-перетворювальному осередку особливо цінними будуть театралізована діяльність та сюжетно-рольові ігри [29]. Організуючи театралізовану діяльність, вихователь має продумати наступні положення: визначити, які логіко-математичні вміння і навички будуть формуватися в дітей у процесі театралізованої діяльності або під час сюжетно-рольової гри; чітко сформулювати виховні завдання гри (виховання вольових якостей, почуття довіри, взаємодопомоги, дружби, уміння підкорювати свої власні інтереси інтересам дітей групи); дібрати доцільний дидактичний матеріал.

На сучасному етапі пріоритетними напрямками вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в дошкільних закладах є розвиток індивідуальних форм навчання, впровадження інтегрованих курсів, розвиток інформаційної бази навчального процесу, оптимальне насичення її

автоматизованими системами, дослідження на основі комп'ютерної техніки.

Таким чином, державна програма відродження математичної освіти передбачає необхідність створення і впровадження нових прогресивних навчальних технологій, до яких, зокрема, належать:

- 1) так звана стратегія ефективного або якісного навчання;
- 2) модульна система організації навчального процесу та рейтинговий контроль знань; кредитно-модульне навчання;
- 3) адаптивна система навчання;
- 4) діалоговий підхід до освіти;
- 5) система розвивального навчання на основі концепції розвитку особистості дитини;
- 6) технологія співпраці індивідуальностей;
- 7) комп'ютерні технології навчання.

Одним із найважливіших чинників успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні математики є готовність до реалізації поставленої мети самого вихователя. Для успішного формування компетентної особистості сучасний педагог повинен володіти певними якостями:

- успішно розв'язувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентнісного навчання;
- планувати заняття математики із використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності й насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами дітей;
- оцінюючи навчальні досягнення дітей з математики, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а й передусім уміння застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях [29].

Для формування компетентностей, що є складовими професійно-діяльнісного компоненту, слід використовувати лекційні курси, практико-

орієнтовані семінари з елементами імітації діяльності вихователя, читання спеціальної літератури й періодики. Для розвитку комунікативного компонента доцільне проведення ділових ігор, тренінгів, імітаційних ігор й тощо. Набагато складніше створити умови для зростання і розвитку особистісної складової професійної компетентності, її можна лише ініціювати і підтримувати. Особистісну, рефлексивну та творчу складові професійної компетентності вихователя дошкільного закладу можна стимулювати, використовуючи: когнітивно-орієнтовані; діяльнісно-орієнтовані; особистісно-орієнтовані технології [21].

Таким чином, оптимізація підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до впровадження компетентнісного підходу на заняттях математики можливе за умов:

- створення компетентнісної моделі фахівця;
- визначення цілей і завдань навчальних курсів на базі компетентнісної моделі фахівця;
- розробки компетентнісно-зорієнтованих програм фахових дисциплін, де до кожного модуля поданий перелік компетентностей або компетенцій, які формуються через його опанування;
- проектування викладачем навчального процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних задач, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проєктів проблемного характеру (технологія проблемного навчання);
- використання методів навчання, що моделюють зміст діяльності вихователів дошкільних закладів: навчання у дискусії, рольові та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання);
- проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, направленої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача (технологія проєктного навчання, інформаційні технології);

– особистісного включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання).

Подальше дослідження розглянутої проблеми стосується розробки моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до впровадження компетентнісного підходу на заняттях математики.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні.

Дедалі більшої актуальності набуває сьогодні компетентнісний підхід у навчанні та вихованні дошкільнят. Педагог має не тільки забезпечити засвоєння дітьми певної інформації, а й сприяти становленню відповідних компетенцій. Дорослий стає авторитетною, довіреною особою, яка створює середовище, що розвиває, забезпечує комфортні умови для життєдіяльності дитини, виступає передусім партнером, а не контролером її діяльності. Поряд з іншими компетенціями питання формування математичної компетенції є принциповим для особистісно орієнтованої моделі освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти «математичну компетенцію» визначає як уміння дитини виявляти інтерес до математичних понять, усвідомлювати і запам'ятовувати їх; розуміти відношення між числами і цифрами, склад числа з одиниць і двох менших (у межах 10); бути обізнаною зі структурою арифметичної задачі; вміння розв'язувати задачі та приклади на додавання і віднімання в межах 10. Оволодіння цими операціями оптимізує загальний розвиток дітей [3].

Зміст математичного розвитку дошкільників подано у Базовому компоненті дошкільної освіти в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Щодо формування математичної компетенції дітей визначається коло важливих питань, а саме:

1. Роль вихователя у логіко-математичному розвитку дітей полягає у

створенні умов, за яких можливо надавати допомогу кожній дитині розкрити свій потенціал, навчити її самостійно пізнавати світ, бо основним чинником розвитку дошкільника є його власна діяльність.

2. Увага не на результат пізнавальної діяльності дитини, а на процес її здійснення, адже від цього залежить усвідомленість отриманих знань в ході самостійної пізнавальної діяльності.

3. Принципова особливість чинних програм стосовно математичного змісту дошкільної освіти полягає у тому, що традиційний математичний аспект знань поєднаний з логічним. Отож, щоб забезпечити логіко-математичну підготовку дітей, необхідно формувати і розвивати у них уміння здійснювати і математичні, і логічні операції.

Сьогодні математична підготовка дошкільників має складатися з двох основних напрямів: логічного та математичного. Основними формами організації навчальної роботи з математики є:

- ігри;
- спостереження;
- індивідуальна практична діяльність;
- дидактичні ігри та вправи логіко-математичного змісту;
- спеціальні заняття з математики та логіки (а також інтегровані та комплексні заняття);
- навчальні (освітні) ситуації з математики (тривалістю 3-5 хв за участю 2-3 дітей).

Усі ці форми роботи повинні мати цілеспрямований керований характер і проводитися з обмеженою кількістю дітей. В групах дітей раннього віку не передбачаються спеціальні заняття з цікавої математики, а із сенсорного розвитку - 2 заняття на тиждень, на яких вирішуються також і завдання логіко-математичного змісту [33].

Основними методичними підходами до навчання дошкільників математики є:

1. Навчання математики має проходити через гру у цікавій і

захоплюючій формі.

2. Мотивація математичної діяльності дітей має бути ігровою.

3. Максимум уваги «слабким» дітям. Необхідно уникати негативного оцінювання дитини і результатів її діяльності.

4. Вихователю слід навчитися складати індивідуальну програму розвитку дитини, активно здійснюючи індивідуально-диференційований підхід до математичної освіти дошкільників.

5. Працювати з індивідуальними навчальними картками на занятті. Залучати дітей до самоконтролю та взаємоконтролю при виконанні завдань на картках.

6. Активно пропагувати роботу в парах та мікрогрупах.

7. Застосовувати принцип інтеграції математичних знань в різних видах діяльності дітей протягом дня.

8. На заняттях з математики використовувати фізкультхвилинки математичного змісту або рухливі ігри з логічним навантаженням математичного змісту. З метою забезпечення психічного здоров'я дітей, зняття психологічної напруги варто відводити місце психогімнастиці.

9. Постійно підтримувати зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим дітьми. Ознайомлення з новим математичним поняттям краще будувати на навчальних іграх та традиційній методиці розвитку елементарних математичних уявлень у дошкільників.

10. Чергувати різні за видом та складністю завдання, казкові сюжети, хвилинки відпочинку.

11. Враховуючи наочно-дійовий (образний) характер мислення дошкільників, на заняттях з математики варто активно використовувати натуральну, зображувальну та графічну наочність (картки-графи, блок-схеми, таблиці, план-схеми, моделі, символічні зображення тощо), особливо у старшому дошкільному віці.

12. Діагностувати логіко-математичний розвиток дітей варто як на контрольних-діагностичних заняттях, так і в повсякденному житті у формі

спостережень, індивідуальної роботи, співбесід з дітьми тощо.

13. Спонукати дошкільнят застосовувати засвоєні знання і вміння у нестандартних ситуаціях.

Заняття з математики в основному є комплексними, тобто на кожному занятті розглядаються поняття 2 і більше розділів програми логіко-математичного розвитку (величина + множина; множина + форма; множина + простір; число + вимірювання; число + час + вимірювання тощо). Бажано, щоб завдання, які опрацьовуються на занятті, були логічно пов'язані, тоді знання з одного розділу програми поглиблюватимуть знання та вміння з іншого.

Вихователь має приділяти велику увагу повторенню та закріпленню знань за допомогою різних розвивальних завдань, дидактичних ігор і вправ, а також шляхом застосування щойно набутих знань у повсякденному житті. З цією метою потрібно максимально ефективно використовувати комп'ютер (для створення навчально-ігрового традиційного і нетрадиційного оснащення освітнього процесу) та сучасні ігрові ІКТ-технології для дошкільників.

Логіко-математична освіта ґрунтується на науково-теоретичних та експериментальних розробках провідних психологів і педагогів, котрі розкривають можливість і механізми формування у старших дошкільників логіко-математичних уявлень (доступність понять для розуміння, послідовність опрацювання тощо) і вважають проблему формування компетенцій однією з найактуальніших [14].

Формування у дошкільників елементарних математичних уявлень на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості. Вихователь повинен передавати засоби пізнання світу, формувати у дитини базу особистісної культури, в тому числі базу культури пізнання. Основними критеріями визначення життєвої компетенції дошкільняти, його особистісної зрілості є оптимальний для віку розвиток пізнавальної активності: дитина володіє належним обсягом життєво необхідної і доступної віку інформації, схильна до самостійного розв'язування нескладних проблем, уміє елементарно аналізувати, порівнювати, групувати, обчислювати, вимірювати, логічно

міркує, робить самостійні висновки; любить експериментувати, вишукувати істину [19, с. 56].

Старші дошкільнята здатні осмислювати свої розумові дії, наприклад, у рамках розв'язування арифметичних задач. Дитина цілком може зрозуміти й аргументувати, як і чому вона діє саме так у певній ситуації.

Отже, щоб знання, яких набуває дитина, сприяли становленню її життєвої компетенції, вони повинні мати для неї особистісний сенс, тобто бути значущими. Для цього освітні програми, система оцінювання досягнень дитини, критерії визначення ефективності педагогічної діяльності мають передбачати:

- виявлення в дошкільняти творчості як неодмінної передумови його особистісного зростання;

- спрямованість педагогічних зусиль на пробудження й розвиток самостійної пізнавальної і продуктивної активності дітей як рушійної сили розвитку дитини;

- високу оцінку намагань педагога реально підтримати прагнення дитини діяти незалежно від керівництва ззовні – діяти доцільно, обгрунтовано, продуктивно, творчо, активно й критично, з виявленням ініціативи. Лише навчившись поважати індивідуальний досвід кожної дитини, ми реально повернемося обличчям до її особистості, осягнемо масштабність завдань, що стоять перед сучасною освітою взагалі.

Навчання в дошкільньому навчальному закладі спрямоване, насамперед, на виховання у дітей звички до повноцінної логічної аргументації всього, що нас оточує. Досвід навчання свідчить про те, що розвиток логічного мислення у дошкільників найбільшою мірою відповідає вивченню початкової математики.

Навчити дитину розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань. У змісті дошкільньої освіти, окресленому Базовим компонентом та чинними програмами розвитку дитини дошкільного віку, виділено сенсорно-пізнавальний розвиток дітей, який передбачає наявність у дошкільників ряду конкретних умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення

правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності; використання наявних знань у різних життєвих ситуаціях тощо. Отже, йдеться не про суму конкретних математичних знань, які має засвоїти дитина, а про її математичну компетенцію.

Формування сенсорно-пізнавальної та математичної компетенцій – важлива лінія розвитку дитини. Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають логічні, математичні операції взаємопов'язаними [4].

Логічний і математичний компоненти взаємозалежні, оскільки математичні знання засвоюються за допомогою логічних прийомів. Тільки правильно організована діяльність дітей і вихователя в процесі навчання забезпечує достатній рівень логіко-математичного розвитку дошкільників. Адже кожне логіко-математичне поняття і вміння формується поетапно на основі виконання математичних, логічних операцій, доступних конкретній віковій групі дітей. Тому в роботі з логіко-математичного розвитку дошкільнят необхідно враховувати послідовність та системність засвоєння ними логічних операцій. Наприклад, ознайомлення з трикутником доцільно проводити в середній дошкільній групі, а не в молодшій, адже дітям молодшої групи ще недоступні такі логічні операції, як доведення та поняття зв'язку.

Організація роботи з логіко-математичного розвитку дітей забезпечує формування елементарної математичної компетенції, яка виявляється у бажанні дошкільників виконувати пізнавальні завдання, самостійно розмірковувати, прагнути до пошукової діяльності.

Формування математичної компетенції дошкільників ефективно здійснюється:

- 1) під час спеціально організованого навчання;
- 2) у спільній діяльності вихователя та дошкільників;
- 3) у дошкільній самостійній діяльності дітей.

Для логіко-математичного стилю мислення характерні чіткість, стислість, розчленованість, точність і логічна послідовність міркувань, вміння

користуватися символікою. Природно, що основою пізнання є чуттєве сприйняття, набуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення – образи предметів, їхніх ознак, відношень.

При формуванні математичної компетенції старших дошкільників як важливий компонент образних засобів широко використовуються моделі за способом вираження об'єкта, а саме знакові (короткі записи, графічні заміники), предметні (макети, муляжі) і графічні (реальні й умовні малюнки, креслення, схеми). У процесі формування логіко-математичних знань і понять необхідність використання моделі полягає в тому, що вона робить наочним приховані від безпосереднього сприймання властивості, зв'язки, відношення об'єктів, які є суттєвими для розуміння фактів, явищ.

Існує методика введення дітей у світ логіко-математичних уявлень з допомогою спеціальної серії навчальних логіко-математичних ігор, які треба розглядати як певну систему з поступовим ускладненням завдань. У цих іграх моделюються такі логічні, математичні конструкції, розв'язуються такі задачі, які сприяють прискоренню формування і розвитку у дітей простих логічних структур мислення і математичних уявлень. Особливістю формування математичної компетенції є насиченість навчального процесу проблемними життєвими ситуаціями практичного характеру, які активізують пізнавальні інтереси дітей, розвивають передумови логічного мислення, вправляють дітей у використанні набутих знань із математики [31].

Серед ефективних засобів логіко-математичного розвитку дітей 5-6 років виступає художнє слово (віршовані задачі, задачі-розповіді), народна педагогіка (казки, загадки, прислів'я), що дозволяє формулювати зміст логіко-математичних завдань як у прозовій, так і у віршованій формі. Систематичне звернення до художнього слова підводить дитину до розуміння народної і літературної мови, збагачує дітей різними способами доведення, розвиває навички логічного судження, забезпечує більш швидкий мислительний, мовний і художній розвиток. Адже зацікавленість дітей при вивченні логіки ґрунтується на невтрачених пізнавальних інтересах дошкільників, а їх уміннях фантазувати,

виготовляти нові завдання, досягати заданої мети шляхом самостійних спроб, граючись – навчатись. Використання мовно-логічних та логіко-математичних ігор забезпечує раціональний взаємозв'язок у роботі вихователя на заняттях і поза ними, допомагає дошкільникам у цікавій ігровій формі вчитися висловлювати свої думки, доводити правильні і спростовувати неправильні міркування, добирати істинні судження, спираючись на логічні операції [9].

Дошкільна освіта гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання і покликана підготувати дитину до активного суспільно-корисного життя, подальшого навчання. В атмосфері взаєморозуміння і доброзичливості проблема розвитку пізнавальних здібностей вирішується і у співпраці з дошкільною родиною:

- співучасть батьків у збагаченні дітей логіко-математичним досвідом через пошуково-дослідницьку діяльність, моделювання та аналіз проблемних ситуацій, розроблення спільних проєктів;

- інтелектуальні ігри з батьками та дітьми («Логіко, на старт!» та інші);

- дні пізнання особистості дитини (відвідування батьками відкритих занять гуртка);

- педагогічні години доброзичливого спілкування;

- інформаційна обізнаність батьків (через змінне листування у батьківському куточку; пам'ятки-порадники).

Таким чином, математична компетенція старших дошкільників – це сукупність певного обсягу знань, умінь і навичок, уміння дітей використовувати в повсякденному житті набуті математичні знання; вільно орієнтуватися в просторі й часі. Саме в старшому дошкільному віці відбувається перехід від наочно-образного до логічного мислення. За умови правильно організованої навчально-виховної роботи вже п'яти-шестирічна дитина здатна порівнювати, узагальнювати, класифікувати, аналізувати і синтезувати.

Логіко-математична освіта – важлива передумова для реалізації пріоритетного завдання – розбудови дошкільної освіти в частині осучаснення її

змісту, що регламентується, насамперед, новими програмами. Апробуючи і впроваджуючи нововведення, здійснюючи індивідуалізацію і диференціацію при організації процесу навчання та виховання, передусім слід пам'ятати про налагодження гармонійних взаємозв'язків з кожною дитиною, створення зони комфортності і розвитку дошкільника.

Пріоритетні напрямки освітньої політики в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування математичних компетенцій під час вивчення дисциплін математичного циклу вбачаємо в реалізації наступних заходів.

9. Підвищення культурного, освітнього та математичного рівня суспільства, збереження і примноження традицій української національної педагогіки.

10. Реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у галузі математичної освіти, удосконалення її якості в умовах світової суспільної глобалізації та створення умов для індивідуального розвитку творчої особистості вихователя.

11. Створення динамічної системи ступеневої підготовки студентів педагогічних факультетів до процесу математичного виховання дітей дошкільних закладів на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

12. Підвищення якості математичної освіти майбутніх вихователів дошкільних закладів, оновлення змісту, форм організації навчально-виховного процесу.

13. Широке запровадження освітніх інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в системі формування математичних компетенцій під час вивчення дисциплін математичного циклу під час підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів.

14. Особистісна орієнтація вищої педагогічної освіти, гуманізація і гуманітаризація, врахування індивідуальних особливостей студентів при розробці навчальних планів, програм та технологій формування професійної

компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів в галузі математичної освіти.

15. Створення інноваційного навчального середовища на засадах співробітництва викладачів і студентів з метою забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування математичних компетенцій дітей.

16. Удосконалення технологічної, науково-методичної компетентності викладачів вищої школи, збагачення їх практичного досвіду, заохочення до самовдосконалення у галузі математичної освіти.

17. Інтеграція вітчизняної системи підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу у галузі математичної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Викладені рекомендації професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування математичних компетенцій дітей можуть використовуватися у практиці роботи педагогічних факультетів.

Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, упровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення в професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1999. № 7. С. 3-4.

2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Київ : Видавництво «Світоч», 2008. 430 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. № 7. 2012 . С. 4-19.

4. Білоусько Л. Шляхи формування мовної (математичної) компетенції дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу. *Рідна школа*. 2008. № 10. С. 58-60.
5. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів. *Рідна школа*. 2008. № 6. С. 68-71.
6. Деменчук Л. Сьогодення дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2005. № 1. С. 71-74.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
8. Доллинна О. Методична робота в системі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2008. № 8. С. 6-7.
9. Єресько О. Проста дошкільна арифметика, або розвиток дошкільної освіти в цифрах, без перекручувань. *Освіта України*. К., 2013. № 37. С. 4.
10. Зайцева Л. Елементарна математична компетентність. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 12-15.
11. Зайцева Л. Компетентісний підхід в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2011. № 11. С. 9-11.
12. Земелюк М. Сучасний вихователь – креативна особистість. *Дошкільне виховання: щомісячний науково-методичний журнал для педагогів і батьків МОН України*. Київ, 2013. № 10. С. 13-15
13. Калуська Л. Нові підходи до методичної роботи в ДНЗ. *Дошкільне виховання*. 2005. № 11. С. 10-11.
14. Квач Г. О. Пізнавальні міні-заняття: логіко-математичного спрямування в старшій групі. *Дошкільний навчальний заклад*. Харків, 2012. №1. С. 11-15.
15. Кириленко С. В. Нові технології виховання. К. : ІСДО, 1995. 96 с.
16. Кисільова-Біла В. Логічна складова предметної математичної компетентності молодшого школяра. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. Київ. 2012. № 2. С. 11-16.

17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* [за заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

18. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 5. С. 3-6.

19. Конфорович А. Г., Лебедева З. Є. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. К. : «Вища школа», 1996. 256 с.

20. Мащенко Т. М. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку. Харків : Основа, 2011. 234 с.

21. Павлюк Т. О. Інноваційні засоби навчання дітей старшого дошкільного віку математики. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т ; відп. ред. М. С. Яцун. Рівне : РДГУ. 2015. С. 156-159

22. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до логіко-математичного розвитку дітей у різновіковій групі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. Ч. 2. С. 268-274.

23. Підлипняк І. Ю. Формування математичної компетенції у дошкільників як педагогічна проблема. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2012. Вип. 37, ч. 1. С. 146-150.

24. Плетеницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою «Дитина в дошкільні роки») . Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2002. 156 с.

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

26. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка. Практикум: навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів, спеціальність «Дошкільне виховання». К. : Видавничий дім «Слово», 2004. 248 с.

27. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 року № 2145-VIII // *Голос України*. К, 2017. №178/179/27 верес./.. С. 10-22.

28. Скворцова С. Логіко-математична компетентність дитини: наступність дошкільля і школи. *Дошкільнє виховання*. 2011. № 5. С. 13-17.

29. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти. *Дошкільнє виховання*. 2005. № 7. С. 22-23.

30. Щербакова К. Я. Методика навчання математики дітей дошкільного віку. К. : «Вища школа», 1985. 189 с.

31. Щербакова К. Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Рідна школа*. 2011. № 4/5. С. 35-39.

32. Щербакова К. Розв'язування математичних задач: компетентнісний підхід. *Дошкільнє виховання*. 2007. № 11. С. 20-21.

33. Щербакова К. Сучасні підходи до навчання старших дошкільників розв'язання арифметичних задач. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць РДГУ. Рівне : РДГУ. 2008. Вип. 40. С. 87-90.

МАКСИМЧУК Н. С.

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ
НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сучасному етапі реформування системи національної освіти в Україні пріоритетним завданням є підвищення професійної підготовки майбутніх педагогів, в тому числі фахівців дошкільного профілю. Адже рівень їх готовності до педагогічної діяльності позначається на успішності процесу виховання дітей дошкільного віку на засадах загальнонаціональних цінностей, серед яких одна з найважливіших – формування повноцінної, національно-свідомої особистості – майбутнього громадянина України.

Згідно статті 7 Закону України «Про дошкільну освіту», головними завданнями дошкільної освіти є «виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу...» [1].

Закон України «Про освіту» передбачає виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій [2].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України» [3].

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» окреслив такі спеціальні (фахові компетентності) випускників закладу вищої освіти, як «здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят,

обрядів» [4].

Система завдань і змісту освітньої роботи з національно-патріотичного виховання знайшла відображення у кожній із чинних програм розвитку, виховання і навчання дітей та деталізована й конкретизована у парціальній програмі з національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина», яка розроблена на виконання Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [5].

Як стверджує академік Алла Богуш, «знання свого родоводу, історичних та культурних надбань предків необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у практиці виховання підростаючого покоління. Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони є результатом виховних зусиль протягом багатьох поколінь і виступають завжди незрівняним важливим засобом виховання. Через систему традицій та звичаїв український народ витворює себе, свою духовну, народну культуру, свій характер, національну психологію та самосвідомість у своїх дітях» [6].

Нинішній етап розвитку нашого суспільства гостро ставить проблему формування любові та поваги до рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів та реліквій, які мають великий пізнавально-виховний вплив. В календарних традиціях, звичаях і обрядах сконденсована багатовікова культура українського народу, яка живить духовність, моральність, естетику кожної людини.

Стратегічним завданням сучасних закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які здатні зберегти та продовжити українські історико-культурні традиції, використати ідеї української народної педагогіки в закладах дошкільної освіти, адже шлях до досягнень світової культури лежить через закріплення національної самосвідомості народу.

У національному становленні особистості головну роль повинні відігравати історія свого народу, рідна мова, фольклор, міфологія, народне мистецтво, народні ігри та іграшки, народні символи та обереги, народні

традиції, звичаї та обряди, свята народного календарного циклу, досвід родинного виховання, сімейно-побутова культура, і все повинно проходити з урахуванням менталітету нації, особливостей національного виховання. Тому вкрай важливим є набуття народознавчих знань майбутніми вихователями у системі фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Проблемі професійної підготовки вихователів присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Теоретичні та методологічні основи етнопедагогічної підготовки майбутнього педагога розкрито у працях А. Богуш [7], Н. Ємельянової [8], А. Жаровської [9], Н. Лазарович [10], Н. Лисенко [11], Г. Максимчук [12], Л. Плетенецької [13], А. Струк [14]. Однак, не зважаючи на численні дослідження, проблема підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у закладі вищої освіти не дістала належного обґрунтування і потребує подальшого вивчення.

Мета нашого дослідження – розробити теоретико-методичну модель та перевірити організаційно-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у процесі їх підготовки у закладі вищої освіти.

Поняття «готовність» до професійно-педагогічної діяльності в дослідженнях проблем вищої школи визначається як складне соціально-педагогічне явище, комплексна єдність особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, стверджує Н. Лазарович [10].

Н. Ємельянова під лексико-народознавчою готовністю педагогів розуміє сукупність лінгвістичних та народознавчих знань, умінь і навичок, що визначають професійну спрямованість педагогічної діяльності; доречне використання малих жанрів фольклору, народної лексики, образних виразів народознавчої спрямованості в навчально-мовленнєвій діяльності дітей [8].

За визначенням А. Струк, лексико-народознавча компетентність – це так зване озброєння педагога знаннями про народні свята, звичаї, обряди, обереги, символи та їх використання як у навчально-мовленнєвій діяльності, так і в

повсякденному спілкуванні з дітьми [14].

Л. Плетенецькою розроблено й експериментально перевірено модель професійної готовності студентів до народознавчої роботи в закладі дошкільної освіти. Її особливістю є розширення кола знань, умінь, навичок про народознавство як сукупність сучасних наук про історію народу, національну культуру, народне мистецтво, традиції, усну народну творчість, математичні знання [13].

Вчена переконана, що формування професійної готовності студентів до народознавчої роботи проходить певні послідовні ступені, як-от: узагальнених народознавчих понять, усвідомлення їх місця в навчально-виховній роботі з дітьми в процесі вивчення спеціальних фахових дисциплін та практичне втілення сформованих знань, умінь та навичок народознавчої спрямованості в активній педагогічній діяльності з дітьми в процесі педагогічної практики [13].

А. Жаровська у своїх працях особливу увагу звертає на формування у майбутніх педагогів системи знань з народознавства та методики роботи над народознавчою лексикою, а також формування системи вмінь і навичок щодо планування роботи з дітьми, складання конспектів, сценаріїв, уміння оцінювати та аналізувати виконану роботу [9].

На думку А. Богуш, структура народознавчої готовності вихователя містить такі чинники:

– лексичний з показниками: обізнаність студентів з теоретичними засадами словникової роботи, зі змістовим аспектом лексичної роботи з дітьми, з методикою словникової роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти;

– народознавчий з показниками: обізнаність студентів з українськими народними традиціями, звичаями, святами, оберегами, символами тощо, з програмно-методичним забезпеченням народознавчого аспекту навчально-виховної роботи з дітьми; наявність народознавчої лексики в мовленні студентів, її вживання та розуміння; знання прислів'їв, приказок, скоромовок, образних народних висловлень;

– прогностичний з показниками: уміння майбутніх вихователів планувати

народознавчу роботу з дітьми як на мовленнєвих заняттях, так і на заняттях з інших розділів програми та в повсякденному житті; складати тематичні тлумачні словнички народознавчої лексики та адекватно ними користуватись у процесі навчально-мовленнєвої діяльності; складати сценарій українських народних свят;

– оцінно-регулятивний з показниками: уміння оцінювати і аналізувати конспекти занять і плани роботи народознавчого аспекту; сценарії національних свят; володіння діагностичними методиками виявлення рівня розвитку словника дітей дошкільного віку [15].

На наш погляд, готовність майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством – це інтегративна якість особистості, що виражається у спрямуванні професійної діяльності на здійснення народознавчої роботи у закладі дошкільної освіти: оптимальний вибір способів досягнення освітньої мети, контроль процесу її досягнення, здійснення самоконтролю за виконанням власних дій, прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи в народознавчому напрямі.

Початком нашої дослідницько-експериментальної роботи став етап констатувального дослідження, який ми розпочали восени 2019 року. Виходячи з мети нашого дослідження, а саме: розробити теоретико-методичну модель та перевірити організаційно-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у процесі їх підготовки в закладі вищої освіти, ми визначили наступні завдання констатувального експерименту:

– вивчення змісту і стану професійної підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта до ознайомлення дітей з народознавством у сучасному закладі вищої освіти;

– проведення комплексних діагностичних завдань серед студентів педагогічного факультету контрольної та експериментальної груп;

– визначення критеріїв і рівнів сформованості професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством;

– розробка теоретико-методичної моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Експериментальне дослідження ми проводили на базі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» зі студентами 4 курсу у кількості 28 студентів групи 61-ПДО (експериментальна група), 29 студентів груп 62-ПДО (контрольна група). Студенти, які брали участь у дослідженні, відзначались неоднорідністю за успішністю, поведінковими реакціями, швидкістю виконання поставлених завдань.

У контрольній групі навчання було традиційним з елементами експериментальної методики. В експериментальній групі відбувалося впровадження умов підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством на основі актуалізації психолого-педагогічних знань, насичення відповідною науковою інформацією курсів, у ході педагогічної практики.

Під час констатувального експерименту ми вирішили дослідити стан готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством. З огляду на предмет нашого дослідження, готовність майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством – це інтегративна якість особистості, що виражається у спрямуванні професійної діяльності на здійснення народознавчої роботи у закладі дошкільної освіти: оптимальний вибір способів досягнення освітньої мети, контроль процесу її досягнення, здійснення самоконтролю за виконанням власних дій, прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Метою констатувального експерименту була діагностика розуміння майбутніми вихователями ключових дефініцій та визначення рівнів готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством. Для досягнення поставленої мети використовувалися різні діагностичні методи:

– педагогічне спостереження – цілеспрямоване відстеження процесів засвоєння знань, умінь, навичок, професійно значимої поведінки студентів;

- опитування (метод бесіди) – первинне орієнтування та уточнення висновків, отриманих іншими методами, особливо методом спостереження;
- анкетування й тестування – виявлення визначених якостей особистості вихователя за допомогою комплексу питань, завдань, ситуацій тощо;
- аналіз продуктів діяльності – дослідження відомостей про індивідуальність студентів, які беруть участь у дослідженні, про досягнутий ними рівень умінь і навичок, ступінь досконалості майбутніх методик;
- самоспостереження – відстеження змін внутрішніх психічних станів, потреб майбутніх вихователів.

Зміст констатувального етапу дослідження, в якому було задіяно 57 студентів педагогічного факультету, був спрямований на встановлення наявного рівня готовності студентів до ознайомлення дітей з народознавством. Він включав такі напрями роботи: аналіз існуючого у закладі вищої освіти досвіду організації освітнього процесу; анкетування студентів щодо їхньої спрямованості на організацію народознавчої роботи у закладі дошкільної освіти; проведення і аналіз аудиторних занять та педагогічної практики з позицій реалізації народознавчого змісту; спостереження за роботою молодих фахівців під час педагогічної практики.

На основі аналізу стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та навчальних планів педагогічного факультету було виокремлено базові складники змісту професійної підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством.

Проаналізувавши навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, було виокремлено навчальні дисципліни, які прямо чи опосередковано впливають на підготовку майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством.

Отже, у циклі гуманітарних та соціально-економічних дисциплін було виокремлено навчальні дисципліни: українська мова (за професійним спрямуванням), історія України, історія української культури.

У циклі природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін – технічні засоби навчання, нові інформаційні технології, вікова фізіологія і валеологія.

У циклі професійної психолого-педагогічної підготовки було виокремлено навчальні дисципліни: психологія дитяча, етнопсихологія, педагогіка загальна, педагогічна творчість.

У циклі професійної науково-предметної підготовки – педагогіка дошкільна, історія дошкільної педагогіки, основи природознавства з методикою, дошкільна лінгводидактика, основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва, теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти, теорія та методика формування елементарних математичних уявлень, теорія та методика музичного виховання, теорія та методика співпраці з родинами, дитяча література, художня праця та основи дизайну, культура мовлення та виразне читання.

У циклі дисциплін самостійного вибору ЗВО – українознавство, методика ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям, теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством.

У циклі дисциплін вільного вибору студента – навчання і виховання у різновікових групах, організація ігрової діяльності, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності, актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти, декоративне мистецтво з методикою.

Одним із складників змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством вважаємо курс «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством», який має на меті підготувати майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення українознавчого, художньо-естетичного виховання і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку засобами народознавства. Курс сприяє відродженню національної свідомості, духовності молоді, творчому використанню багатств української культури в педагогічній діяльності, підготовці студентів до роботи в закладах дошкільної освіти.

Програма передбачає ознайомлення студентів із основами методики

проведення роботи із народознавства у закладі дошкільної освіти.

Викладання дисципліни «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» ознайомить студентів з теоретичними засадами та історією національної української етнопедагогіки, сформує поняття про етнічну історію, матеріальну та духовну культуру українського народу; забезпечить вивчення українських національних традицій; збагатить словник майбутніх педагогів народознавчими термінами; прищепить практичні вміння й навички роботи з дітьми з народознавством; залучить студентів до науково-дослідної роботи в галузі українознавчої діяльності дошкільників; ознайомить з передовим педагогічним досвідом народознавчої практики в галузі дошкільного виховання.

Аналізуючи зміст навчальної та робочої програм з курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» ми звернулися до модульної побудови курсу і зауважили, що у його структурі існує два змістові модулі: модуль 1 «Теоретичні засади методики українського народознавства у закладі дошкільної освіти» та модуль 2 «Методика ознайомлення дітей з народознавством». Теми даних змістових модулів покликані формувати професійну готовність майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Отже, можемо зробити висновки про те, що програмно-методичне забезпечення дисципліни включає у своєму змісті аспекти формування професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством. Завдання і зміст програми природно й органічно інтегруються в цілісний освітній процес, а їх реалізація дасть змогу кожному студенту ввібрати в себе культурну спадщину свого народу, пишатися історією, людьми своєї Батьківщини, знати її визначні пам'ятки, любити і берегти рідну природу, прагнути діяти на користь людям.

З метою з'ясування рівня народознавчих компетентностей студентів нами було проаналізовано ректорські контрольні роботи з курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством», яку готували студенти

експериментальної і контрольної груп. З'ясовано, що з 28 студентів групи 61-ПДО (ЕГ) на «відмінно» написали контрольну роботу 6 студентів (21%), на «добре» – 13 студентів (47%), на «задовільно» – 9 студентів (32%), а з 29 студентів групи 62-ПДО (КГ) – на «відмінно» контрольну роботу написали 7 студентів (24%), на «добре» – 13 студентів (45%), на «задовільно» – 9 студентів (31%).

Для ретельного вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з народознавством студентам було запропоновано відповісти на систему запитань народознавчого спрямування, наприклад: Який птах прилітає першим в Україну і вважається благовісником весни? (Жайворонок). Як називають житній чи пшеничний сніп із першого чи останнього зажинку? (Дідух).

Опрацювавши результати проведеного опитування, ми з'ясували, що більшість студентів мають середній та низький рівні знань і досвіду з народознавства.

Високий рівень народознавчих компетентностей був виявлений у 2 студентів (7%) групи 61-ПДО (ЕГ) і 3 студентів (10%) групи 62-ПДО (КГ). 14 студентів (50%) групи 61-ПДО (ЕГ) та 13 студентів (45%) групи 62-ПДО (КГ) продемонстрували середній рівень знань з народознавства. Значна кількість студентів мало обізнані з народознавчими поняттями: 12 студентів (43%) групи 61-ПДО (ЕГ) та 13 студентів (45%) групи 62-ПДО (КГ).

На наступному етапі констатувального експерименту ми аналізували рівень знань, умінь та навичок роботи з народознавства студентів під час практичних та лабораторних занять з курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством». Спостереження дозволили відзначити, що студенти виявляють знання і розуміння основних положень народознавчого матеріалу; поверхово аналізують події, процеси, явища із традиційного життя українського народу і роблять певні висновки; наводять приклади, знають основні дати, події, етапи етнографії, орієнтуються в хронології; знають народні звичаї, обряди, пісні, традиції, в основному ті, знання про які було

сформовано в сім'ї; з цікавістю беруть участь у бесідах, дискусіях про українську націю, її історію, давні народні знання; беруть участь у організації та проведенні народознавчих свят, але не виступають ініціаторами їх проведення.

Аналіз роботи студентів на заняттях дозволяє зробити висновок про те, що майбутні вихователі мають певні практично-методичні навички ознайомлення дітей дошкільного віку з народознавством.

Для оцінки рівня сформованості народознавчих понять у студентів на одному із занять було проведено тестування на тему: «Теоретичні засади методики українського народознавства». Результати засвідчили, що у групі 61-ПДО (ЕГ) 4 студентів (14%) написали тести на «відмінно», 16 студентів (57%) – на «добре», а 8 студентів (29%) – на «задовільно». Серед майбутніх вихователів групи 62-ПДО (КГ) 5 студентів (17%) написали тести на «відмінно», 17 студентів (59%) – на «добре», а 7 студентів (24%) – на «задовільно».

Аналіз роботи студентів груп 61-ПДО та 62-ПДО дав нам змогу виділити серед них три групи (рівні), які відрізняються ставленням до народознавства, рівнем педагогічної діяльності, знаннями предмета і ступенем володіннями народознавчими поняттями.

Перша група (високий рівень) відзначається стійким позитивним ставленням до педагогічної професії, що поєднується з активною роботою у напрямі ознайомлення дітей з народознавством. Студенти вільно володіють народознавчим матеріалом, ретельно відбирають доцільну інформацію до занять. Для цієї групи майбутніх вихователів характерна висока вимогливість до своєї роботи й уміння організувати ознайомлення дітей з народознавством. У студентів цієї групи усі народознавчі компетенції розвинені добре або відмінно, особливо ключові.

Для другої групи (середній рівень) притаманні наступні характеристики: позитивне ставлення до своєї професійної діяльності; окремі особи зайняті самовдосконаленням, однак це не відображається на практичній професійній

діяльності. Представники цієї групи часто діють стереотипно, багато вправ і занять проводять за аналогією; вони обмежуються лише навчальними народознавчими програмами, не проявляють ініціативи в організації ознайомлення дітей з народознавством. Заняття цих вихователів одноманітні за структурою, серед методів найчастіше використовується розповідь. Для майбутніх вихователів цієї групи характерне звуження кола професійних інтересів і умінь, посередній рівень сформованості народознавчих компетенцій.

Третя група (низький рівень) студентів відзначається байдужим ставленням до педагогічної діяльності. Їх утримують у педагогічній професії певні обставини. У них відсутня система професійно значущих знань, умінь і навичок з народознавства; зміст більшості народознавчих понять чітко визначити не можуть. Представники цієї групи мають низьку оцінку власної діяльності та майже повну відсутність потреб у її подальшому вдосконаленні.

Під час констатувального експерименту було встановлено (за допомогою аналізу ректорських контрольних робіт, опитування та тестування), що у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта переважають середній та низький рівні сформованості народознавчих понять.

Результати проведеного нами дослідження відображені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Рівень сформованості народознавчих компетентностей
майбутніх вихователів під час констатувального експерименту**

Групи	Кількість студентів	Рівні сформованості		
		Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
61-ПДО (ЕГ)	28	14	51	35
62-ПДО (КГ)	29	17	50	33

Продемонструємо рівні сформованості народознавчих компетентностей студентів контрольної та експериментальної груп за допомогою гістограми (рис.1.1.).

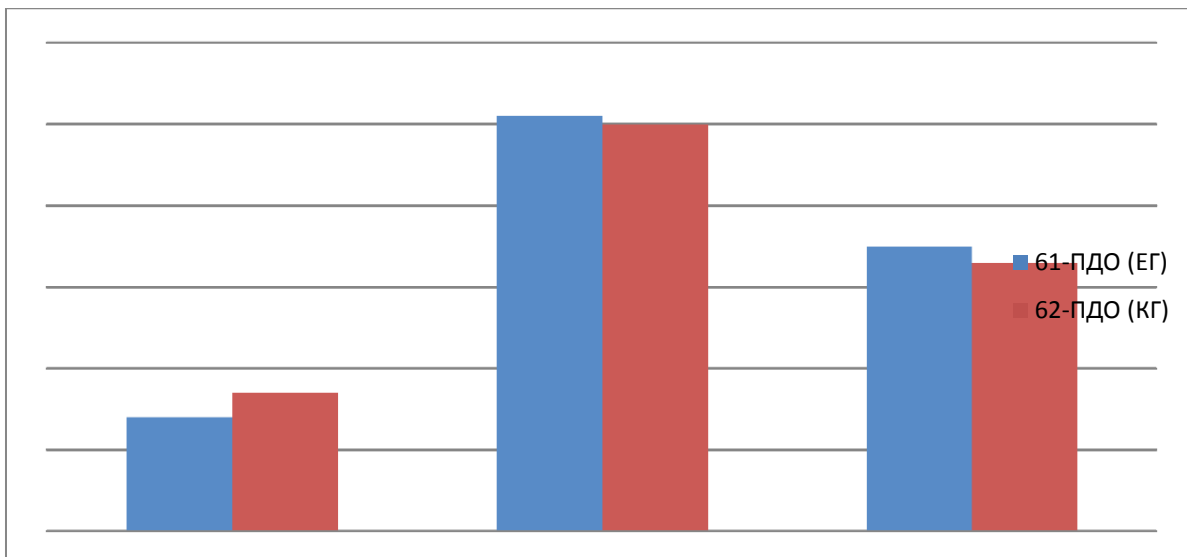


Рис. 1.1. Рівень сформованості народознавчих компетентностей майбутніх вихователів під час констатувального експерименту

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про перевагу низького і середнього рівнів сформованості професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством. Це дає підставу стверджувати про недостатній рівень сформованості професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством в умовах закладу вищої освіти, що є результатом наступних проблем, які мали місце в процесі констатувального експерименту: недостатня обізнаність студентів із сутністю народознавчих понять; недостатня сформованість мотивів досягнення успіху в майбутній професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; невміння застосовувати теоретичні народознавчі положення в педагогічній діяльності, безсистемність народознавчих знань, низька сформованість здатності до власної рефлексії; відсутність чіткого бачення шляхів самовдосконалення, саморозвитку тощо.

Отримані результати констатувального етапу науково-дослідного експерименту дали змогу виявити певні недоліки у системі фахової підготовки щодо формування професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством та довели необхідність активізувати потенціал освітнього процесу закладу вищої освіти з метою розв'язання даної

проблеми. Відтак, вирішення зазначеної проблеми потребувало проведення дослідно-експериментальної роботи шляхом розробки та впровадження ефективної теоретико-методичної моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством та перевірки її на ефективність в умовах формувального експерименту.

Стратегічним завданням сучасних закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які здатні зберегти та продовжити українські історико-культурні традиції, використати ідеї української народної педагогіки в закладах дошкільної освіти, адже шлях до досягнень світової культури лежить через закріплення національної самосвідомості народу.

Для більш ефективного формування професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до ознайомлення дітей з народознавством, на нашу думку, необхідно побудувати теоретико-методичну модель підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Розробляючи модель, ми поставили завдання вдосконалити методику формування готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством. Важливим у такому підході є поетапне ознайомлення студентів із сучасною педагогічною теорією, методологією навчання і виховання, засвоєння сутності народознавчих понять, формування в них потреби застосовувати ці поняття у власній педагогічній діяльності, вироблення необхідних для цього професійних якостей і навичок.

Під моделлю підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством розуміємо опис та теоретичне обґрунтування компонентів цього процесу. Ми виокремили такі компоненти моделі реалізації педагогічних умов майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до ознайомлення дітей з народознавством: мета, завдання, наукові підходи, принципи, зміст, педагогічні умови, форми, методи та засоби підготовки, компоненти готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством, критерії, рівні та результат (рис. 1.2.).

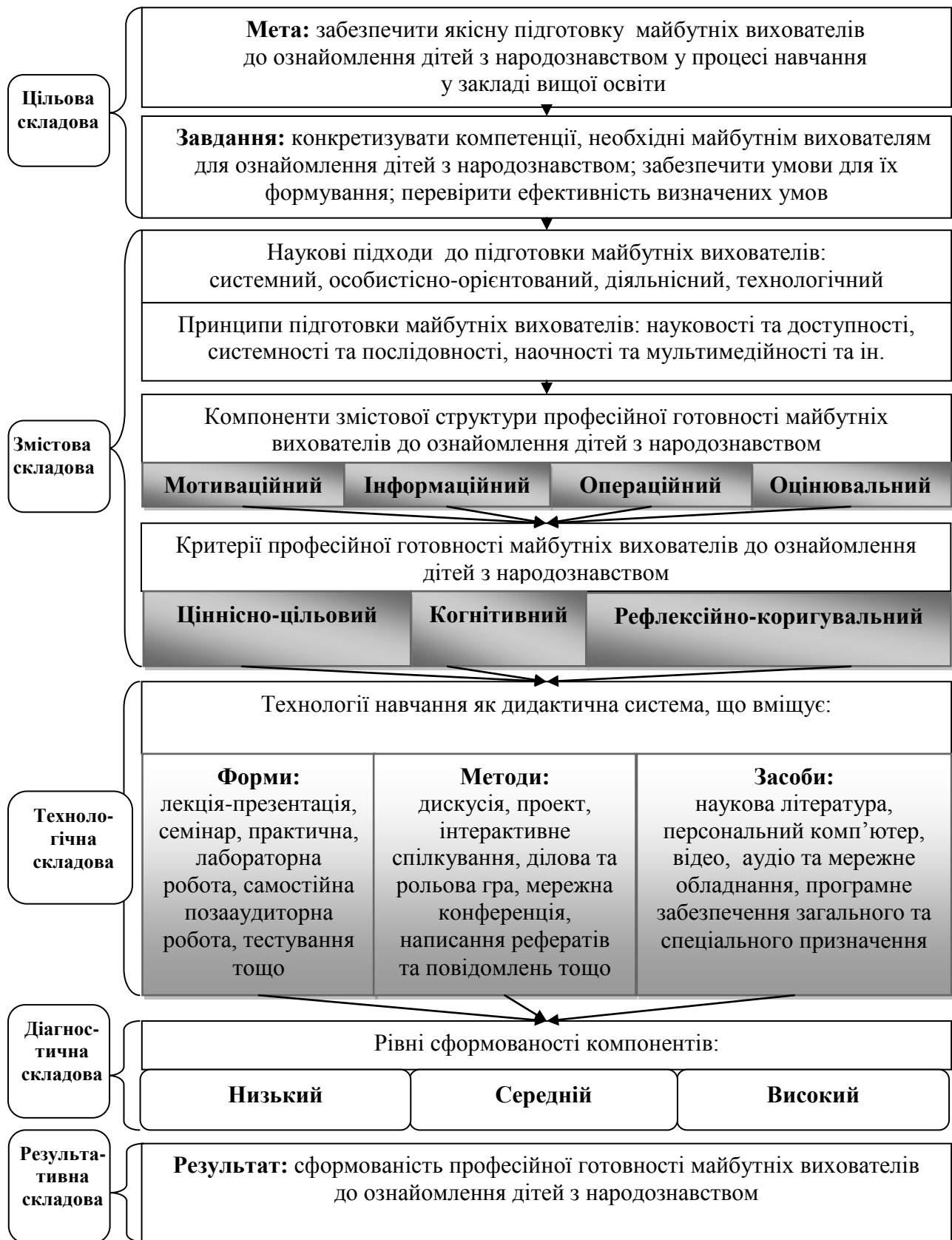


Рис. 1.2. Теоретико-методична модель підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством

Цільова складова моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством включає мету і завдання процесу формування досліджуваної готовності.

Мета реалізації педагогічних умов моделі – забезпечити якісну підготовку майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Відповідно конкретизовано *завдання* підготовки майбутніх вихователів:

- конкретизувати компетенції, необхідні майбутнім вихователям для ознайомлення дітей з народознавством;
- забезпечити умови для їх формування у майбутніх фахівців;
- перевірити ефективність визначених умов підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Змістове забезпечення нашої моделі регламентовано Законом України «Про вищу освіту», стандартом вищої освіти та навчальними планами підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта ступеня вищої освіти Бакалавр, на основі аналізу яких було виокремлено базові складники змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Змістова складова розкриває наукові підходи, принципи, компоненти та критерії готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

До *наукових підходів* нашого дослідження віднесено: системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний і технологічний. Виокремлені підходи у процесі наукового застосування є взаємозалежними та рівноправними у визначенні результативності підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Педагогічні *принципи* відображають загальні вимоги до змісту й організації освітнього процесу, вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності.

Формування професійної готовності майбутніх вихователів до

ознайомлення дітей з народознавством ґрунтується на таких принципах навчання:

1) загальнодидактичні (принципи науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності, доцільності, емоційності, свідомості, активності й самостійності, єдності теорії і практики, міцності знань);

2) специфічні (принципи гуманізації, професійної спрямованості, професійної мобільності, мультимедійності, оптимальності, цілеспрямованості).

У структурі професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством ми виокремлюємо такі *компоненти* (мотиваційний, інформаційний, операційний, оцінювальний) та *критерії* (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-вольовий) професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Важливим у моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством є *компоненти готовності*:

– *мотиваційний компонент*, що передбачав розуміння й оцінку студентами цілей і завдань педагогічної діяльності з народознавства, усвідомлення ними значущості народознавчих знань, наявності психологічної установки на професійно-педагогічне удосконалення у напрямі формування народознавчих компетенцій, досвіду організації процесу ознайомлення дітей з народознавством;

– *інформаційний компонент*, що охоплював володіння теоретичними народознавчими знаннями, засвоєння основних категорій народознавства: українознавство, батьківщинознавство; сім'я, рід, родина, родовід; державна і народна символіка; народні обереги дітей, дитинства і материнства; свята, звичаї, традиції, обряди; напрямки родинного виховання; народний календар; реліквії; родинна етика та інші, особливостей їх використання у навчальній роботі з дітьми дошкільного віку;

– *операційний компонент*, що передбачав наявність умінь і навичок складати, організовувати і проводити заняття, розваги, свята, дозвілля на

матеріалах родинно-побутової звичаєвості, народного трудового календаря, оволодіння народознавчими поняттями, народною термінологією, алгоритмом упровадження набутих українознавчих знань на практиці;

– *оцінювальний компонент*, що вимагав від студентів сформованого вміння аналізувати ефективність використання народознавчих матеріалів у навчальній роботі з дітьми дошкільного віку під час педагогічної практики, здатності до самооцінювання й самоаналізу проведеної роботи у цьому напрямі, окреслення шляхів вдосконалення освітнього процесу з народознавства через використання інформаційних педагогічних технологій.

Уточнено та виокремлено *критерії* визначення рівнів готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством: ціннісно-цільовий, когнітивний, рефлексійно-коригувальний:

– *ціннісно-цільовий критерій* надавав можливість діагностувати ступінь розуміння й оцінки студентами цілей і завдань народознавства, усвідомлення значущості народознавчих знань, наявність психологічної установки на професійно-педагогічне удосконалення освітнього процесу ознайомлення дітей з народознавством;

– *когнітивний критерій*, що спрямований на діагностику сформованості знань та вмінь моделювати заняття з народознавства, здійснювати оптимальний вибір методів, форм і засобів організації навчального процесу;

– *рефлексійно-коригувальний критерій*, що забезпечив можливість визначити рівні сформованості вмінь аналізу й самоаналізу народознавчої роботи для корегування її результатів та постановки наступних цілей діяльності.

Технологічна складова визначає технології навчання як дидактичну систему, що включає: форми, методи та засоби навчання.

У процесі дослідження професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством доцільно використовувати такі *форми* організації освітнього процесу: лекція-презентація, семінар, практична, лабораторна робота, самостійна позааудиторна робота, тестування тощо.

Під час організації нашого дослідження були використані такі *методи* навчання: виконання практичних завдань, ділові та рольові ігри, дискусії, підготовка проектів, ігри-інсценізації, ілюстрації, демонстрації тощо.

Наступним компонентом моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством є *засоби*. У дослідженні ми використали такі засоби навчання: наукову літературу, персональний комп'ютер, відео, аудіо та мережне обладнання, програмне забезпечення загального та спеціального призначення.

У *діагностичній складовій* авторської моделі представлено *рівні* сформованості структурних компонентів досліджуваної готовності (низький, середній, високий).

Результативна складова представляє *результат* впровадження моделі реалізації педагогічних умов – сформованість професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Таким чином, авторська модель формування готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством передбачає:

- органічну єдність компонентів фахової компетентності (мотиваційний, інформаційний, операційний, оцінювальний);

- реалізацію етапів технології формування фахової компетентності у поєднанні з активними формами організації, методами і засобами навчання; дотримання педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх вихователів (цілеспрямована організація освітнього процесу на засадах системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного і технологічного підходів);

- створення професійно-креативного освітнього середовища у процесі вивчення фахових дисциплін; забезпечення професійної спрямованості навчання;

- створення ситуацій зацікавленості майбутнього вихователя у педагогічній діяльності та її результатах.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до

ознайомлення дітей з народознавством розглядаються нами як певне організоване предметно-розвивальне середовище із сукупністю спеціальних форм і методів навчання, що сприяють формуванню готовності майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством.

Нами виокремлено такі педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у закладі вищої освіти:

1. Нормативно-правові умови, які являють собою комплекс нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх вихователів (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Концепція розвитку освіти на 2015-2025 рр., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013-2017 роки, стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, Положення, Накази МОН України, Укази Президента України); науково-педагогічну діяльність викладача (Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, Положення про здобуття наукових ступенів, індивідуальний план викладача, інструкції щодо виконання різних видів науково-педагогічної діяльності тощо).

Зазначимо, що перелік зазначеної нормативної бази, на наш погляд, має враховувати: сучасні вимоги до викладача вищої школи; особливості, специфіку та можливості закладу вищої освіти; реальний стан професійно-особистісного розвитку фахівців дошкільної галузі; їх потреби та інтереси.

2. Міждисциплінарне інтегрування дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством, яке полягає у визначенні та цілеспрямованій активізації потенційних можливостей навчальних дисциплін у формуванні мотиваційного, інформаційного, операційного та оцінювального компонентів готовності майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством.

3. Особливе значення упродовж підготовки майбутніх фахівців відіграє кадрове забезпечення. Очевидно, що зміст професійної підготовки майбутніх фахівців повинен визначатися цілями і завданнями освітнього процесу вищої школи. Відповідно до цього, підготовка студентів повинна забезпечуватися високою майстерністю педагогічних кадрів, здатних до реалізації таких функцій:

– освітньої – засвоєння загальнокультурних, професійних і предметних знань;

– розвивальної – розвиток інтересів, потреб, нахилів та здібностей студентів;

– виховної – формування професійно-значущих якостей особи, соціально-значущих мотивів і потреб студентів у професійній діяльності.

4. Важливою умовою забезпечення народознавчої компетентності майбутніх вихователів є матеріально-технічна оснащеність педагогічного процесу, яка полягає в застосуванні в повному обсязі наявних технічних ресурсів (комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів) та використанні нових форм подання, обробки, зберігання та використання інформації в традиційній (паперових) та нетрадиційній (електронних) формах.

5. До п'ятої організаційно-педагогічної умови формування народознавчої компетентності ми відносимо позитивну мотивацію вивчення та використання народознавства у навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання. Розвиток позитивної мотивації буде результативним за умови використання викладачами поряд з традиційними інноваційних технологій навчання і виховання в освітньому процесі закладу вищої освіти.

6. Використання інноваційних технологій навчання у процесі фахової підготовки (проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, інтерактивних лекцій, лекцій-консультацій, проблемних семінарів, семінарів-евристичних бесід, семінарів-дискусій, семінарів-ділових ігор, педагогічних тренінгів, ігрових технологій навчання, а також методів, що спонукають до багатоваріативного розв'язання проблем: мозкового штурму, методу аналогій, аукціону

педагогічних ідей, рефлексивно-інноваційних методів, творчих есе.

7. Результативність професійно-педагогічної підготовки залежить від створення студентами навчально-методичного портфоліо, яке сприяє набуттю студентами не тільки досвіду самостійного поповнення й оновлення професійних народознавчих знань, але й розвитку організаційних якостей, що полягають у керуванні власними ресурсами, які варто пропонувати для вивчення іншим, постійно оновлювати, набуваючи навички організації ведення процесу (Додаток В).

8. Організація освітнього процесу через стимулювання особистісно-орієнтованої спрямованості практичної підготовки всіх учасників експерименту шляхом визнання індивідуальних особистостей студента, а також індивідуалізацію та диференціацію завдань практичної підготовки та надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні занять з народознавства, прояву особистісного потенціалу тощо.

9. Формування професійної готовності, що забезпечує цілісність мотиваційного, операційного, інформаційного та оцінювального компонентів підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

10. Здійснення підготовки до ознайомлення дітей з народознавством в умовах єдності між теоретичною, методичною та науковою підготовкою студентів – майбутніх вихователів.

Сформовані педагогічні умови підготовки студентів до ознайомлення дітей з народознавством являють собою цілісність, яка направлена на забезпечення ефективної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Готовність студентів до ознайомлення дітей з народознавством у закладі дошкільної освіти – це результат спеціальної підготовки, який являє собою інтегровану освіту особистості майбутнього вихователя, яка виникає при об'єднанні мотивів, професійних знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямку професійно-педагогічної діяльності. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком мотиваційного,

інформаційного, операційного та оцінювального компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього вихователя у розв'язанні проблем ознайомлення дітей з народознавством у закладі дошкільної освіти.

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність припущення щодо необхідності впровадження в педагогічний процес закладу вищої освіти авторської методики підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством, основаної на визначених педагогічних умовах.

Метою формувального експерименту була розробка і апробація на основі теоретико-методичної моделі експериментальної методики, спрямованої на підвищення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Досягнення мети експериментальної роботи можливе при виконанні поставлених завдань:

– упровадження в освітній процес організаційно-педагогічних умов удосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у закладі вищої освіти;

– апробація теоретико-методичної моделі формування професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

Реалізація розробленої нами теоретико-методичної моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством передбачала певні етапи цієї роботи:

– *підготовчий* – формування професійного інтересу до педагогічної діяльності з народознавства та прагнення до застосування народознавчих матеріалів упродовж усього освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (формування мотиваційного компонента);

– *теоретичний* – підготовка до моделювання, застосування та впровадження народознавчих матеріалів у професійну діяльність вихователя закладу дошкільної освіти (формування інформаційного компонента);

– *практичний* – формування практичних умінь і навичок застосовувати народознавчі матеріали в умовах професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти (формування операційного компонента);

– *результативний* – формування умінь і навичок оцінювати результати народознавчої роботи, визначати напрями народознавчої діяльності на якісно новому рівні (формування оцінювального компонента).

Зокрема проведенню роботи на підготовчому етапі передував аналіз змісту робочих навчальних планів спеціальності 012 Дошкільна освіта, який дав можливість виявити навчальні дисципліни циклів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін, дисциплін професійної психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, дисциплін самостійного вибору ЗВО та вільного вибору студента, які входили до цих планів, а також розкрити їх потенціал для реалізації основних завдань процесу підготовки студентів до ознайомлення дітей з народознавством.

Варто відзначити, що при організації формувального етапу експерименту було враховано традиції, які склалися на педагогічному факультеті, а підготовка до ознайомлення дітей з народознавством органічно увійшла до загального контексту, доповнюючи, збагачуючи та уточнюючи його.

Зокрема «Вступ до спеціальності», що починає перелік педагогічних дисциплін, які визначені навчальним планом підготовки майбутніх вихователів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, доповнили темою «Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку. Концепція Софії Русової та сьогодення», яка спрямовує студентів на усвідомлення значення національно-патріотичного виховання у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Мета навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки», що є базовою і належить до циклу професійної науково-предметної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта – розкрити скарби виховної мудрості українського та інших народів, проаналізувати основні етапи розвитку

вітчизняної і світової педагогіки, формувати у майбутніх вихователів духовність, національний світогляд, загальнолюдські моральні гуманістичні якості; залучити їх до творчого пошуку; активізувати в них прагнення підвищувати виховну майстерність. Для реалізації дослідницьких завдань означену дисципліну доповнили такою темою, як: «Народні традиції виховання дітей у прадавніх українців», яка ознайомила студентів із джерелами української народної педагогіки, нагромадженим досвідом народу щодо виховання та навчання дітей, його поглядами на мету, завдання й методи виховання молодого покоління, традиційними для українців формами та засобами виховного впливу.

Таке змістове наповнення дисципліни, на нашу думку, робить свій внесок у професійну підготовку майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку із народознавством, допомагає їм глибше засвоїти народну філософію, мораль, систему знань і вірувань, які й утворили основу української народної педагогіки, краще зрозуміти їх цінність для подальшого розвитку української національної освіти.

Навчальну дисципліну «Педагогічна творчість», яка спрямована на поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, а також психологічних знань з педагогічними, на розвиток професійної спрямованості, педагогічного мислення, мотиваційної сфери майбутніх вихователів, збагатили темами: «Народознавча компетентність та професіоналізм вихователя», «Проблема професійної готовності вихователя до народознавчої роботи у закладі дошкільної освіти», які сприяли оволодінню студентами сутністю і основними поняттями, що характеризують народознавчу роботу вихователя; етапами впровадження народознавства у практичну діяльність вихователя; сутністю та компонентами готовності до народознавчої роботи у закладі дошкільної освіти, чинниками та умовами її формування; рівнями, критеріями та структурою готовності до ознайомлення дітей із народознавством; професійними й особистісними якостями педагога до професійної народознавчої роботи тощо.

Оскільки застосування народознавства в освітньому процесі змінює

усталену методику викладання, вважаємо за необхідне виокремити і доповнити дисципліни, які зорієнтовані на методичну підготовку фахівців означеного профілю.

Такими дисциплінами стали, зокрема: «Основи природознавства з методикою», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством», «Теорія та методика співпраці з родинами», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Теорія та методика музичного виховання», «Методика ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям», «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти», «Етнопсихологія» циклу професійної науково-предметної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. За нашими переконаннями, ці дисципліни повинні обов'язково інтегруватися з розділами та темами, які пов'язані з народознавством, і взаємозбагачуватися науково-технічними, педагогічними та методичними досягненнями народознавчої практики в галузі дошкільного виховання.

Так, скажімо, навчальна дисципліна «Дошкільна лінгводидактика» спрямована на психолого-педагогічну і методичну підготовку майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності в системі національної дошкільної освіти. У річищі дослідження її було доповнено темами: «Розвиток мовлення дошкільників засобами народознавства», «Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малих фольклорних жанрів».

Навчальну дисципліну «Теорія та методика співпраці з родинами», яка спрямована на формування в студентів цілісної системи поглядів на сімейне виховання та професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку щодо вмінь ефективно будувати співпрацю з родинами своїх вихованців, збагатили темою: «Українські народні традиції та їх роль у родинному вихованні».

Метою навчальної дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю» є підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення художньо-естетичного виховання і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва і діяльності. Для реалізації дослідницьких завдань означену дисципліну доповнили такою темою, як: «Національне виховання дітей дошкільного віку засобами живопису».

Навчальну дисципліну «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», метою якої є професійна підготовка студентів до організації роботи з розвитку елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, збагатили темою «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з елементами народної математики». Крім того, під час вивчення теми «Методика ознайомлення дошкільників з величинами» ознайомили студентів із питанням «Народні міри вимірювання величин», а в процесі вивчення теми «Методика ознайомлення дошкільників з часом» – із народними прикметами.

Мета навчальної дисципліни «Основи природознавства з методикою», що є базовою і належить до циклу професійної науково-предметної підготовки, – психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх фахівців до використання природи в освітній роботі з дітьми дошкільного віку. Для реалізації дослідницьких завдань означену дисципліну доповнили такою темою, як: «Методика використання народної метеорології у роботі з дітьми дошкільного віку».

Отже, у річищі дослідження ми визначили та доповнили дисципліни циклів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін, дисциплін професійної психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, дисциплін самостійного вибору ЗВО та вільного вибору студента, що мають потенціал для реалізації основних завдань процесу підготовки студентів.

Потрібно зазначити, що на підготовчому етапі учасникам експерименту

було надіслано всі друковані матеріали і надано консультації щодо їх використання. Упродовж експериментальної роботи здійснювався зворотний зв'язок із викладачами, проводилися консультації щодо організації і проведення лекцій, семінарських та практичних занять із предметів народознавчого спрямування, перелік і зміст яких передбачено навчальними планами і робочими програмами з означеного напрямку.

У ході експерименту налагоджувалися і зміцнювалися міждисциплінарні зв'язки шляхом забезпечення послідовності вивчення дисциплін згідно з навчальним планом; безперервності формування практичних умінь і навичок; єдності підходу до формування загальнопедагогічних прийомів діяльності майбутнього вихователя й близьких до проблеми дослідження; формування педагогічної спрямованості мислення, професійного рефлексування, а також навичок педагогічного прогнозування й аналізу педагогічних явищ у діалектичній єдності й взаємозумовленості.

Під час педагогічного експерименту викладачі, які були задіяні в експериментальній роботі, здійснювали планомірне, безперервне й узгоджене впровадження заходів відповідно до розробленої моделі навчання.

Так, скажімо, в умовах опанування навчальних дисциплін поряд із традиційними технологіями використовували інноваційні форми, методи та прийоми навчання. Наприклад, лекційне заняття з навчальної дисципліни «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» на тему «Українська національна іграшка» провели як лекцію-візуалізацію. Вона дала можливість викладачеві використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення, передавати усну інформацію, перетворену у візуальну форму за допомогою мультимедійних засобів навчання.

Підвищенню інтересу студентів до народознавчих проблем сприяє розробка і виконання системи творчих завдань у межах самостійної роботи у формі виступів на семінарських заняттях, розгляд суперечливих ситуацій, особливо при вивченні життя і творчості етнографів України Ф. Вовка,

О. Воропая, М. Грушевського, С. Килимника, Г. Маковій, В. Скуратівського, П. Чубинського, виконання реферативних форм роботи, які обговорюються на семінарах або конференціях, що проводяться у формі прес-конференції або конференції.

Практикували також використання різних видів наочності шляхом її поєднання залежно від змісту пізнавальної інформації. Студентів залучали до розгорнутого коментування кожного фрагмента педагогічної діяльності, що стимулювало систематизацію відповідних народознавчих знань, а також умінь їх донесення вихованцям.

На практичних заняттях під час формувального етапу експерименту студенти в мікрогрупах подавали фрагменти попередньо розроблених занять з народознавства, і згодом наочно демонстрували способи практичної роботи з вихованцями.

Різноманітні форми, методи та прийоми взаємодії учасників освітнього процесу сприяли підвищенню інтересу до народознавства, а також допомогли студентам реалізувати свої знання, виявити свій творчий потенціал відповідно до своїх здібностей, бажань тощо.

Важливе місце на підготовчому етапі було відведено науково-дослідній діяльності студентів, яка полягала в пошуковій діяльності, що виражалася насамперед у самостійному творчому народознавчому дослідженні.

Під час формувального етапу експериментальної програми науково-дослідна робота студентів з народознавства здійснювалася в таких напрямках: науково-дослідна робота як невід'ємний елемент освітнього процесу, що відображено в навчальних планах, навчальних програмах і є обов'язковою для всіх студентів (написання рефератів; виконання лабораторних, практичних, самостійних завдань; виконання завдань дослідного характеру; розробка методичних матеріалів). Науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі є обов'язковою і визначається навчальними планами. Мета цього виду діяльності – виробити науковий світогляд, сприяти опануванню методологією і методами наукового пошуку.

Крім означеної науково-дослідної роботи в межах навчального процесу, студентів залучали до наукового пошуку під час аудиторних занять – лекційних (опрацювання конспектів і посібників), практичних (виконання аудиторних і домашніх завдань), семінарських (робота зі спеціальною літературою) та практичних (підготовка до презентації наукових пошуків).

Так, скажімо, у межах вивчення курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством» студенти поряд з обов'язковим завданням для самостійної роботи виконували індивідуальні науково-дослідні завдання, що передбачало залучення їх в усі етапи наукового народознавчого пошуку та вироблення відповідних народознавчих компетентностей.

Отже, протягом формувального етапу експерименту керівники наукових робіт та студенти зверталися до тем, які з різних ракурсів розглядають народознавчі поняття та особливості їх застосування в роботі з дітьми дошкільного віку.

З метою залучення студентів до науково-дослідної роботи в позанавчальний час на кафедрі початкової та дошкільної освіти організовано науковий гурток «Проблеми національно-патріотичного виховання у сучасному дошкіллі: студії». Гурток налічує 65 студентів 3-4 курсів денної форми навчання. Серед кола наукових інтересів виокремлюються такі теми: «Використання малих фольклорних жанрів у роботі із дітьми дошкільного віку»; «Використання українських народних казок у роботі із дошкільниками»; «Українські обрядові пісні для дітей дошкільного віку»; «Народні ремесла у закладі дошкільної освіти»; «Ознайомлення дітей дошкільного віку з родиною, родоводом»; «Використання української національної іграшки у роботі з дошкільниками»; «Методика ознайомлення дітей із символами України» тощо.

Робота в групі відкрила широкі можливості для розвитку активності й самостійності майбутніх вихователів та сприяла поглибленню набутих знань з народознавства; ознайомленню з передовим педагогічним досвідом народознавчої практики в галузі дошкільного виховання; розширенню

наукового кругозору.

Узагальнюючи, відзначимо, що на підготовчому етапі експериментальної підготовки відбувалася цілеспрямована робота щодо розвитку професійного інтересу та прагнення до застосування народознавства у професійній діяльності студентами – майбутніми вихователями.

Важливим аспектом організації роботи на наступному етапі стало викладання курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством», особливістю є практична орієнтація та достатньо вагомий відсоток самостійної роботи.

Мета курсу – підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до здійснення українознавчого, художньо-естетичного виховання і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку засобами народознавства.

Курс вивчався у VII–VIII семестрах, що дозволяло студентам надалі, у процесі організаційно-методичної практики закріпити отримані знання про народознавство у закладі дошкільної освіти.

Четвертий етап нашого експериментального дослідження мав на меті доведення ефективності розробленої нами теоретико-методичної моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством.

У відповідності до окресленої мети нами визначено такі завдання дослідження:

– виконати повторне вимірювання рівнів сформованості професійної готовності за допомогою діагностичних методик, адекватних тим, які використовувалися в процесі констатувального дослідження.

– проаналізувати динаміку змін рівнів професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством за визначеними компонентами з відповідними їм показниками.

Під час завершального обстеження було проведено дослідження сформованості професійної готовності майбутніх вихователів за визначеними критеріями і показниками, які використовували на початку експериментальної роботи.

Зі студентами педагогічного факультету ми знову провели ректорські контрольні роботи з курсу «Теорія та методика ознайомлення дошкільників із народознавством».

Ми отримали результати, які підтвердили ефективність нашого припущення. Із 28 студентів експериментальної групи 25% продемонстрували високий рівень сформованості професійної готовності, 57% – середній і 18% – низький. У контрольній групі високий рівень сформованості професійної готовності мали 24%, середній – 48%, низький – 28%. Порівняно з початком експериментального дослідження, коли проводився перший етап експерименту, показники сформованості компонентів професійної готовності зросли в обох групах, але в експериментальній групі вони виявилися значно вищими завдяки впровадженню технології формування професійної готовності майбутнього вихователя та педагогічних умов її забезпечення.

Таким чином можна стверджувати, що запропонована технологія підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з народознавством та педагогічні умови її забезпечення найбільший вплив мали на студентів з низьким рівнем підготовки, які, піднялися на більш високий рівень сформованості професійної готовності, і кількість студентів з низьким рівнем різко зменшилась.

Для ретельного вивчення рівня сформованості народознавчих понять у студентів на останньому занятті було проведено підсумкове тестування.

Результати засвідчили, що у групі 61-ПДО (ЕГ) 6 студентів (22%) написали тести на «відмінно», 18 студентів (64%) – на «добре», а 4 студенти (14%) – на «задовільно». Серед майбутніх вихователів групи 62-ПДО (КГ) 4 студенти (14%) написали тести на «відмінно», 18 студентів (62%) – на «добре», а 7 студентів (24%) – на «задовільно».

Аналіз даних дає змогу виявити якісні зміни у студентів, що навчалися в умовах експериментального навчання. Динамічне зростання кількості студентів з високим та середнім рівнем сформованості народознавчих компетентностей дозволяє дійти висновку про ефективність розробленої експериментальної

підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з народознавством.

Також для оцінки рівня сформованості народознавчих понять на одному із занять студентам було запропоновано відповісти на систему запитань народознавчого спрямування, наприклад: Які календарно-обрядові пісні виконують на Великдень? (Веснянки). Яка рослина є символом сили, могутності, довголіття в українців? (Дуб).

Аналіз результатів опитування дозволяє стверджувати про відсутні кількісні зміни, яких досягли студенти. Із 28 студентів експериментальної групи 18% продемонстрували високий рівень сформованості народознавчих компетентностей, 68% – середній і 14% – низький. У контрольній групі високий рівень мали 14%, середній – 48%, низький – 38%.

З метою підтвердження ефективності нашої експериментальної методики ми провели порівняльний аналіз динаміки рівнів професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством у контрольній та експериментальній групах на трьох зрізах:

- I – проведення ректорської контрольної роботи;
- II – проведення підсумкового тестування;
- III – проведення опитування.

Це дало можливість проаналізувати зміну результатів розвитку готовності за компонентами і забезпечило можливість для порівняння кількісних даних до і після апробації розробленої нами моделі.

За результатами проведення ректорської контрольної роботи було складено таблицю динаміки зростання рівнів сформованості професійної готовності в експериментальній та контрольній групах на початку та в кінці експерименту (див. табл. 1.3).

Динаміка зростання рівнів сформованості професійної готовності вихователів за результатами ректорської контрольної роботи в експериментальній та контрольній групах на початку та в кінці експерименту

Рівні сформованості	61-ПДО (ЕГ)		62-ПДО (КГ)	
	28 студентів		29 студентів	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий (%)	21	25	24	24
Середній (%)	47	57	45	48
Низький (%)	32	18	31	28

Аналіз даних дає змогу виявити якісні зміни у студентів, що навчалися в умовах експериментального навчання. Так, з таблиці бачимо, що кількість студентів із високим рівнем готовності досягла 25%, що на 4% більше від попередніх показників; 57% студентів з середнім рівнем, що на 10% перевищило початковий результат. Кількість студентів, які зафіксували низький рівень сформованості досліджуваного явища, зменшилася на 14% та становить 18%.

Динаміку зростання рівнів сформованості професійної готовності вихователів за результатами ректорської контрольної роботи в експериментальній групі відносно контрольної представлено на рис. 1.3.

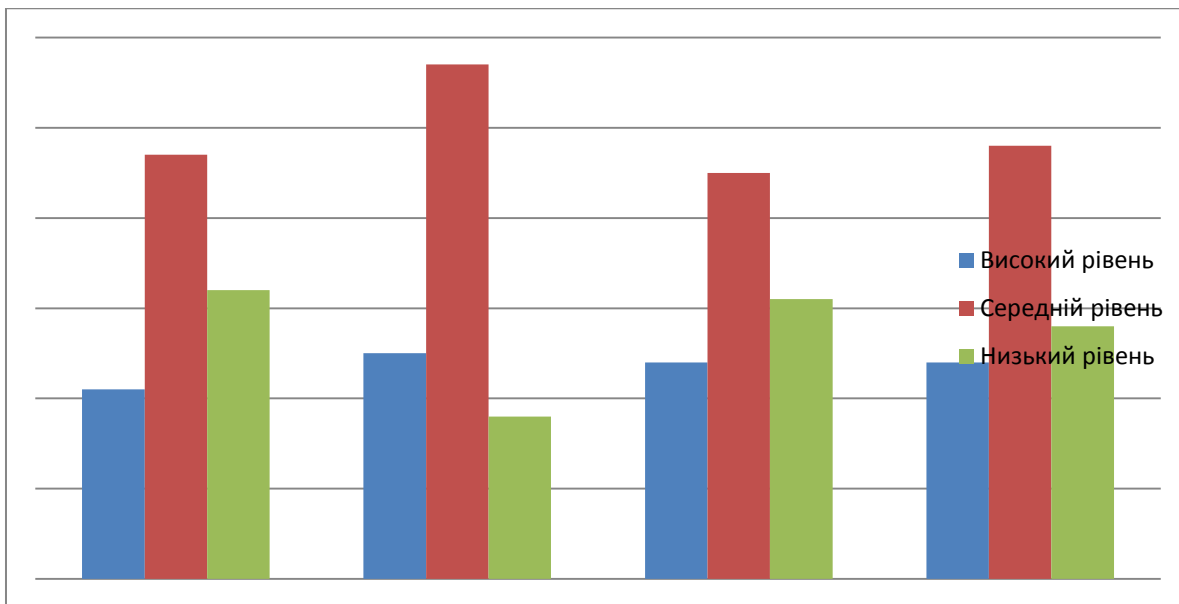


Рис. 1.3. Динаміка зростання рівнів сформованості професійної готовності вихователів за результатами ректорської контрольної роботи в експериментальній та контрольній групах на початку та в кінці експерименту

Порівняльний аналіз експериментальних результатів проведення підсумкового тестування засвідчив позитивні зміни у студентів, що навчались в умовах експериментального навчання. В експериментальній групі відбулося зниження низького рівня – з 29% до 14%, зростання середнього рівня – з 57% до 64% та зростання високого рівня – з 14% до 22%. Динамічне зростання кількості студентів з високим рівнем готовності дозволяє дійти висновку про ефективність розробленої експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із народознавством.

За результатами проведення опитування було з'ясовано, що у студентів експериментальної групи можна спостерігати суттєву динаміку зростання їх рівнів народознавчої компетентності. Так, зокрема, високого рівня сформованості професійної готовності досягли 18% студентів, що на 11% більше від початкових показників; 68% студентів з середнім рівнем, що на 50% перевищувало початковий результат. Кількість студентів, які зафіксували низький рівень сформованості досліджуваного явища, зменшилася на 29% та становить 14%.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної готовності майбутнього вихователя у експериментальній і контрольній групах засвідчив, що впровадження теоретично-методичної моделі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з народознавством та педагогічних умов її реалізації сприяло підвищенню рівнів сформованості професійної готовності майбутнього вихователя. Порівняльний аналіз розподілу студентів за високим, середнім та низьким рівнем сформованості професійної готовності майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством показав, що до експерименту основна частина студентів контрольної та експериментальної груп мали низький рівень сформованості професійної готовності. Високий рівень сформованості виявили лише окремі студенти, котрі, як правило, зустрічалися в кожній навчальній групі і вирізнялися своєю ерудованістю та загальними здібностями. Після проведення педагогічного експерименту розподіл студентів за високим, середнім і низьким рівнем за критеріальними характеристикам суттєво змінився.

Аналіз результатів проведеної нами роботи говорить про те, що цілеспрямоване формування професійної готовності майбутнього вихователя до ознайомлення дітей з народознавством сприяє високій готовності випускника закладу вищої освіти до народознавчої роботи в закладах дошкільної освіти. Зокрема, досягненню ефективних результатів передували проведені лекції-візуалізації, тренінгові заняття, презентації, практичні та лабораторні заняття, круглі столи, залучення студентів до наукової роботи, до участі в олімпіадах, конкурсах педагогічної майстерності тощо. Така робота сприяла свідомому оволодінню майбутніми вихователями системою знань про здійснення українознавчого, художньо-естетичного виховання і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку засобами народознавства, підвищувала інтерес до народознавчої роботи вихователя, активізувала прагнення до опанування передового педагогічного досвіду народознавчої практики в галузі дошкільного виховання, розвивала комунікативність, творчість, виховувала почуття національної гідності, любові до рідного народу, його історії, традицій тощо.

Отже, результати теоретико-експериментального пошуку підтвердили, що впровадження теоретико-методичної моделі в умовах фахової підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у закладі вищої освіти забезпечує ефективність його готовності до ознайомлення дітей дошкільного віку з народознавством.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/2628-14>. (дата звернення: 08.10.2019).

2. Закон України «Про освіту». URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 08.10.2019).

3. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page5>. (дата звернення: 08.10.2019).

4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 08.10.2019).

5. Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю. М. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.

6. Українське народознавство в дошкільному закладі. Програма та довідковий матеріал вихователям дошкільних закладів / за ред. А. М. Богуш. Запоріжжя : ЛПС. Лтд, 2001. 84 с.

7. Богуш А. М. Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 2-5.

8. Ємельянова Н. Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Одеса, 2003. 228 с.

9. Жаровська А. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи над засвоєнням народознавчої лексики. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_65 (дата звернення: 08.10.2019).

10. Лазарович Н. Готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до формування народознавчої компетенції засобами етнорегіональної культури. URL : file:///C:/Users//Downloads/opu_2014_1_9.pdf (дата звернення: 08.10.2019).

11. Лисенко Н. Пріоритети етнопедагогічної діяльності педагога ДНЗ у сучасному інформаційно-креативному просторі. *Освітній простір України*: науковий журнал. Івано-Франківськ, 2014. Випуск 2. С. 155-160.

12. Максимчук Г. М. Етнолінгводидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання молодших школярів етнокультурознавчої лексики. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_69 (дата звернення: 08.10.2019).

13. Плетенецька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільних закладах (на матеріалах народної математики): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1995. 218 с.

14. Струк А. В. Формування лексико-народознавчої компетентності в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів. URL : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_82/part_1/38.pdf (дата звернення: 08.10.2019).

15. Богуш А. М. Мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів до засвоєння дошкільниками народознавчої лексики. URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/2_2011/16.pdf (дата звернення: 08.10.2019).

КИРИЛОВИЧ О. Ф.

**ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЛЯ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА МИСТЕЦТВА**

На початку ХХІ століття європейські держави, визнаючи унікальну роль мистецтв у культурному і творчому розвитку молодого покоління, розглядають дошкільну та шкільну мистецьку освіту як засіб збереження культурної різноманітності і міжкультурного порозуміння в Європі та світі та надають дисциплінам зазначеного циклу статусу обов'язкових у національних курикулах.

У такому контексті школі відводиться роль підготовки дітей до життя у суспільстві зі зростаючою міграцією, міжкультурною взаємодією та мультикультуралізмом, досягненнями в галузі технології та розвитком економіки знань, що робить актуальним такий аспект людської діяльності, як творчість (креативність). Перед шкільною освітою постає завдання допомогти молодим людям самовизначитися і знайти своє місце у суспільстві, сформувати широкий спектр компетентностей, створити умови для розкриття потенціалу учнів і стимулювати їхню творчість. Отже, мистецтва відіграють ключову роль у вихованні молодих європейців та забезпеченні міжкультурного взаєморозуміння на континенті, що робить проблему організації мистецької освіти на всіх освітніх щаблях актуальною як в європейських державах, так і в Україні.

Організація мистецької освіти у дошкільних закладах та школах Європи є предметом дослідження таких зарубіжних фахівців, як А. Бамфорд (Anne Bamford), Л. Бреслер (Liora Bresler), М. Вімер (Michael Wimmer), К. Вітбі (Karen Whitby), М. Дурандо (Marc Durando), Р. Кахл (Reinhard Kahl), С. Койхел (Susanne Keuchel), М. Кохл (MaryAnn F. Kohl), П. Лорд (Pippa Lord), О. ван Мунстер (Ocker van Munster), К. Робінсон (Ken Robinson), К. Шарп (Caroline Sharp), Дж. Таггарт (Geoff Taggart), П. Хагенаарс (Piet Hagenaars), Д. Холт

(David Holt) та ін.

Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських та зарубіжних вчених. У наукових працях Н. Абашкіної, С. Бобракова, Т. Гордієнко, Ю. Кіщенко, Н. Мукан, Г. Ніколаї, О. Олексюка, Н. Попович, А. Соколової, Т. Харченко розкривається зарубіжний досвід професійної підготовки вчителів, зокрема у галузі мистецької освіти. Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало.

Актуальні питання методів та технологій мистецької освіти дітей та учнів загальноосвітніх шкіл і студентської молоді та підготовки майбутнього вихователя і вчителя початкової школи до реалізації завдань професійно-педагогічної та мистецько-освітньої діяльності висвітлюються у наукових та методичних працях зарубіжних вчених країн Європейського Союзу E. Martišauskienė, R. Vitkauskas, Z. Rinkevičius, M. Sieńczewska, D. Sobierańska, M. Radwańska, Y. Figel, D. Venter.

1995 р. – Рада Європи розпочинає масштабний проект, присвячений культурі, творчості та молоді (Culture, Creativity and the Young). Метою проекту заявлено вивчення існуючого стану МО у школах держав-членів Євросоюзу, а також організації позакласних заходів та ступеню залучення професійних митців.

1999 р. – Генеральний директор ЮНЕСКО закликає зацікавлені сторони у сфері культури і МО зробити все необхідне для того, щоб навчання мистецтв набуло особливого місця в освіті кожної дитини, від ясел до останнього року навчання в середній школі.

2005 р. – Рада Європи приймає Рамкову Конвенцію про цінності культурної спадщини для суспільства (Framework Convention on the value of cultural heritage for society), що орієнтує європейські країни на збереження культурних ресурсів, розвиток культурної самобутності, виявлення поваги до різноманітності і заохочення міжкультурного діалогу. Стаття 13 Рамкової

Конвенції підкреслює важливе місце культурної спадщини в рамках МО та рекомендує розвивати міждисциплінарні зв'язки між курсами в різних областях знань.

2006 р. – під час австрійського головування в Раді Європейського Союзу проводиться Міжнародна конференція на тему «Поширення культурної освіти в Європі» (Promoting Cultural Education in Europe), результатом роботи якої стає розробка глосарія для уніфікації визначення поняття «культурна освіта» та інших термінів, пов'язаних з цією галуззю.

2006 р. – ЮНЕСКО у «Дорожній карті мистецької освіти» (Road Map for Arts Education) наголошує на ролі МО у дотриманні прав людини на освіту й участь у культурному житті; розвитку індивідуальних здібностей; підвищенні якості освіти; сприянні вираженню культурного різноманіття [12, с. 3-7].

2006 р. – Лісабонська конференція стає кульмінацією п'ятирічного міжнародного співробітництва між ЮНЕСКО та її партнерами в галузі мистецької освіти. Конференція підтверджує важливість створення умов для розвитку МО у всіх суспільствах.

2006 р. – Європейський Парламент і Рада Європейського Союзу затверджують Рекомендацію щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя (Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC)), до переліку яких включено культурну освіченість і виразність.

2007 р. – Європейська комісія рекомендує державам-членам Євросоюзу надати політичну підтримку МО задля розвитку міжкультурного діалогу, творчості та інновацій (Communication on a European agenda for culture in a globalising).

Питання організації мистецької освіти дітей та учнів загальноосвітніх шкіл і студентської молоді та професійної підготовки майбутнього вихователя докільця та вчителя початкової школи висвітлюються у наукових та методичних працях зарубіжних вчених країн Європейського Союзу. У монографії «Мистецька освіта у вихованні дітей та молодших школярів

загальноосвітньої школи» наголошується на тому, що в мистецькій освіті повинні використовуватися найновіші інформаційно-комунікаційні технології; процес навчання історії мистецтва повинен включати зустрічі з художниками і відвідування об'єктів культурної мистецької спадщини, художня освіта потребує ретельного контролю і координації на європейському рівні, включаючи моніторинг впливу цієї форми освіти на компетентності студентів в Європейському Союзі [8, с. 3].

Заслуговує на увагу монографія словацького діяча культури та єврокомісара Я. Фігеля «Мистецька і культурологічна освіта у країнах Європи». Її розділи розкривають питання організації процесу загальної мистецької освіти. Автор наголошує на тому, що роль, яку відіграє освіта в галузі мистецтва у підвищенні компетентності молоді в двадцять першому столітті, набула широкого визнання в Європі. Європейська комісія висунула проект створення Європейської програми з культури, який у 2007 році затвердила Рада Європейського Союзу. У порядку денному зроблено акценти на вплив художньої освіти у розвитку творчого потенціалу студентів. Стратегічна співпраця ЄС в галузі освіти і підготовки кадрів протягом наступного десятиліття чітко підкреслює важливість ключових компетенцій, у тому числі культурної свідомості і творчості [12, с. 5].

Вихователі дошкілля та чителі художньо-мистецьких дисциплін, відіграють фундаментальну роль у розвитку творчого потенціалу учнів і молоді. Наукові дослідження впливу культури на творчість доводять, що підготовка вихователів та вчителів є однією з важливих умов організації творчого середовища навчання в школах. Удосконалення системи освіти і професійної підготовки вихователів та вчителів – це головна мета програми «Освіта і навчання 2010». У листопаді 2007 року Радою Європейського союзу задекларовано, що «Підготовка педагогів є одним з ключових елементів модернізації європейської освіти і системи навчання» [12, с. 5].

Усе більше країн Європи акцентують важливість розвитку творчого потенціалу учнів (творчості) у рамках шкільної навчальної програми. Однією з

причин такої позиції є розуміння того, що творчий підхід є необхідною умовою економічної конкурентоспроможності робітника, компанії, країни тощо. Технологічна революція, що призвела до посилення конкуренції між державами, підвищила у рази значення інтелектуального капіталу. Для ринку праці сьогодні потрібні фахівці, які вміють продукувати творчі та інноваційні ідеї, реагувати на нові виклики, бути гнучкими у прийнятті рішень і готовими до зміни кар'єри протягом трудового життя. Ці фактори призвели до визнання урядами важливості створення «творчого капіталу» і необхідності розробки навчальних програм і технологій їх реалізації відповідно до сучасних соціально-економічних вимог [9].

Саме на МО у національних курикулах держав-членів ЄС покладається завдання творчого розвитку та естетичного виховання молодих європейців. Проте аналіз освітніх завдань мистецьких дисциплін у початковій школі Євросоюзу демонструє значну розбіжність між країнами у цілях, змісті, формах шкільної та позашкільної МО на рівні МСКО 1. Так, Франція прагне забезпечити можливості для вираження художнього таланту дітей дошкільного віку та учнів. Цілі початкової освіти включають тренування і розвиток інтелекту, чутливості, фізичних та художніх нахилів. Англія підкреслює важливість задоволення естетичних смаків і створення умов для власних досягнень учнів у мистецтвах.

Іспанія зосереджена на розвитку чутливості до мистецтва в рамках підготовки до дорослого життя. У Німеччині на рівні початкової освіти підкреслюється важливість розвитку творчих здібностей дітей і здатності до самостійного навчання, критичного мислення та навчання на власному досвіді. Принципи організації початкової освіти Нідерландів включають стимулювання емоційного, розумового і творчого розвитку школярів. Деякі країни наголошують саме на культурній складовій МО. В Італії перші роки навчання у школі повинні закласти основи культурної грамотності учнів. У Швеції освіта відповідає за трансляцію культурної спадщини від покоління до покоління [14, с. 23–24]. Згідно з поставленими цілями сьогодні країни ЄС, ураховуючи

національну специфіку та європейський контекст, обирають один із варіантів: «мистецька освіта», «культурна освіта» або «креативна освіта».

У більшості країн Європейського Союзу дуже різноманітним є ступінь спеціалізації викладачів навчальних предметів освітньої галузі «Мистецтво» в системі дошкільної та початкової (МСКО 1) і середньої освіти (МСКО 2) [12, с. 75]. У більшості країн навчання мистецтва в закладах дошкільця та початкових школах здійснюється вчителями класоводами. В ряді країн або шкіл можуть прийняти рішення про прийом на роботу вчителів, які мають спеціальну художньо-педагогічну підготовку. Так, до прикладу, у Греції вчителі музики часто викладають музику у закладах дошкільної освіти та початковій школі, але набагато рідше буває, коли справа доходить до образотворчого мистецтва і театру – це залежить від завантаженості вихователів та вчителів початкової школи. В Іспанії, як правило, навчання художньо-мистецьких дисциплін здійснюють вчителі початкової школи («Театр», «Образотворче мистецтво» і «Танець») [12, с. 76].

Освіта і підготовка педагогів предметів освітньої галузі «Мистецтво», як і інших відбувається в кілька етапів: підготовка вчителів до досягнення статусу вчителя і безперервного професійного розвитку. На початковому етапі педагоги художньо-мистецького профілю по проходженню навчання отримують кваліфікацію в одній або двох конкретних предметних областях. Вчителі початкової школи, як правило, також у навчальному плані фахової підготовки опановують дисципліни методико-мистецького спрямування. Педагог художнього профілю підготовки в більшості країн по закінченню навчання отримує ступінь бакалавра або магістра предметних мистецтв: образотворчого, музичного мистецтва, а також викладач професійно-технічних досліджень [12, с. 77].

На сучасному етапі у країнах Євросоюзу існують два основні підходи до організації навчальних програм. У деяких країнах програми структуровані за широкими освітніми галузями (Німеччина, Північна Ірландія, Республіка Ірландія, Нідерланди, Іспанія), в той час як інші країни дотримуються

предметного підходу. Національні курикулуми, укладені за освітніми галузями, неодмінно включають «мистецтво», «мистецьку освіту» або «естетичну освіту», до яких зазвичай відносяться образотворче мистецтво і музика, а в деяких випадках такі предмети, як театр, танець і рідше медіа-мистецтва та архітектура. Незалежно від організаційного підходу, в усіх державах-членах ЄС образотворче мистецтво і музика є невід'ємною частиною навчальних програм дошкільних закладів та початкової школи.

У багатьох європейських країнах центральні уряди відіграють значну роль у підтримці мистецької освіти: в 21 країні ЄС це органи державної влади – принаймні формально – які відповідають за мистецтва та культурну спадщину в початковій та середній освіті. Тільки в декількох країнах (Бельгія, Німеччина, Словенія) відповідальність лежить на регіональних або місцевих органах влади. Принаймні в шести країнах (Австрія, Угорщина, Люксембург, Польща, Швеція та Сполучене Королівство) розвитком мистецької освіти опікуються як центральні, так і місцеві органи влади [16, с. 23].

Проаналізуємо особливості організації мистецької освіти в деяких країнах Європейського Союзу. В Іспанії метою початкової освіти є забезпечення всебічного розвитку учнів, заохочення їх практикувати мистецтва і брати активну участь у культурному житті громади, а також розвинути естетичний смак і навички оцінки мистецтв. На рівні початкової школи мистецька освіта охоплює в основному два напрями: образотворче мистецтво і музику (може включати танець і театр). Зміст циклу розділений на чотири напрями: спостереження образотворчого мистецтва, експресія та художня творчість, аудіювання та інтерпретація музичної творчості. Обов'язковий час, виділений на мистецька освіта, складає приблизно годин на кожен з трьох циклів (два роки) початкової освіти.

У рамках програми культурного розвитку країни (Plan for the Promotion of the Culture Industries) Міністерство культури у співпраці з Міністерством освіти оголосило присудження премій CreArte Awards як публічне визнання діяльності освітніх центрів, що підтримують виконання культурних і творчих

проектів серед дітей [8].

Дослідники зарубіжного досвіду професійної підготовки вихователя та вчителя у галузі мистецтва О. Олексюк, Н. Попович стверджують, що оптимальна взаємодія складових навчальної програми спеціальної поетапної підготовки майбутнього педагога мистецьких дисциплін простежується у функціонуванні кількох найпоширеніших моделей. Так звана «паралельна» модель будується за принципом паралельного взаємовпливу складових навчальної програми впродовж професійної підготовки. Наприклад, у Англії, для одержання диплома бакалавра освіти потрібно пройти програму, розраховану на чотири роки базової підготовки вихователя та вчителя, яка передбачає паралельне вивчення усіх означених компонентів.

У другій моделі – «інтегрований» – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у тісному взаємозв'язку одна з одною, на професійно зорієнтованих темах та через інтеграцію теорії з практикою. Найбільш розповсюдженою означена модель є у скандинавських країнах.

Третя модель – «послідовна» – є найпоширенішою у країнах Західної Європи. Ця модель передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів «послідовних моделей», серед яких вирізняється «цюрихська модель», яка передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців до початку вивчення спеціальних дисциплін та методик їх викладання [10, с. 210].

В європейських країнах є два шляхи для підготовки педагогів мистецьких дисциплін: студенти навчаються у вищих навчальних закладах різних відомств, до прикладу, образотворче мистецтво – в художніх академіях, музичне мистецтво – в консерваторіях. Потім продовжують професійне навчання або вивчають методико-мистецькі дисципліни як частину підготовки вихователів та вчителів педагогічних факультетів. До прикладу, на Кіпрі, вчителі предметів освітньої галузі «Мистецтво», які працюють у дошкільних закладах та

початкових школах вивчають методико-мистецькі дисципліни, як частину підготовки вчителів початкових класів. В той час як вчителі, які готуються викладати в загальноосвітній школі, як правило, отримують ступінь бакалавра з певного різновиду мистецтва: «Музики», «Образотворчого мистецтва». Іспанські вчителі музики, які навчають у початкових школах, готуються в педагогічних коледжах, підготовка вчителів для загальноосвітнього шкільного середовища відбувається у відповідності до послідовної моделі. Для того, щоб стати вчителем образотворчого мистецтва в Ірландії, студенти повинні отримати ступінь бакалавра мистецтва і дизайну, або вони можуть отримати звання магістра образотворчого мистецтва, а також отримати диплом викладача мистецтва і дизайну. Аналогічним чином, в Чехії і Словаччині – студенти можуть стати вчителями мистецьких дисциплін двома способами. Вони можуть вчитися на педагогічних факультетах, або в закладах вищої мистецької освіти, а потім опанувати професійно-педагогічну підготовку вихователів дошкільної та вчителів [12, с. 78].

В більшості європейських країн розроблено національні програми навчання вихователів дошкільної та вчителів початкової школи. У всіх країнах, які мають типові навчальні плани (Ірландія, Франція, Кіпр, Литва, Угорщина, Мальта, Австрія, Румунія, Швеція та Сполучене Королівство – Шотландія), або установи і заклади, які навчають вихователів дошкільної та вчителів початкової школи (Бельгія і Люксембург, Іспанія, Словенія, Словаччина та Фінляндія) образотворче мистецтво і музика є обов'язковими предметами. Театр є обов'язковим в німецькомовній Бельгії, Мальті, Ісландії, Словенії (як частина словенської мови), Словаччині, Фінляндії, Швеції і Сполученому Королівстві – Шотландії. Хореографія є обов'язковим предметом в Бельгії, Ірландії, Швеції та Сполученому Королівстві – Шотландії, а також в рамках фізичної культури поширюється на Кіпрі і Мальті, Австрії, Словенії та Фінляндії.

Сучасні європейські університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вихователів та вчителів. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину

підготовки майбутнього педагога, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. Тут відкрито велику кількість професійних вищих шкіл (Fachhochschule) на зразок спеціалізованих вишів, у яких здійснюється базова підготовка професійних кадрів для різних галузей соціальної сфери. Проте в Німеччині є пріоритетною університетська освіта. Значної популярності в країні набули програми підвищення кваліфікації, які варіюються за широким спектром спеціальностей [3, с. 154].

Модель підготовки педагогічних кадрів у Румунії заснована на чотирирічному навчальному плані. В останнє десятиріччя система вищої педагогічної освіти відкрила можливості для мобільності студентів, передусім внутрідержавної. Провідні науковці вважають, що стратегією вищої педагогічної освіти Румунії є зміна мети, змісту, методів, форм тощо відповідно до завдань Болонського процесу. Завдання нових освітніх програм – це, насамперед, допомога студентам у навчанні, формуванні їхньої здатності до саморефлексії, підвищення дидактичної культури [1, с. 86].

У ряді європейських країн, педагогічні навчальні заклади є автономними. Вони мають різні підходи до побудови програм вивчення предметів художньо-педагогічної підготовки, де ці дисципліни є обов'язковим або факультативними. Інформація про обов'язковий або факультативний характер окремих курсів доступна тільки в декількох країнах. В Естонії образотворче мистецтво і музика є об'єктами факультативної підготовки вихователів та вчителів початкової школи (вони повинні вибрати один з цих предметів). В Ісландії студенти педагогічного факультету повинні вибрати три предмети серед методико-мистецьких: образотворче мистецтво, музика, театр, хореографія, ремесла. Крім того, в Болгарії і Республіці Чехія, хоча вищі навчальні заклади є автономними і тому програми навчання можуть відрізнятися, перспективні викладачі можуть вибрати комплекс предметів спеціалізації серед різновидів мистецтва [10, с. 16].

Вчителі художніх дисциплін у всіх моделях освіти повинні продемонструвати компетентності, пов'язані з конкретною художньою галуззю. Знання мистецтва актуалізовані в послідовній моделі підготовки вчителів.

Наприклад, в Австрії простежується різниця у підготовці студентів художньо-педагогічної освіти в «академічних» школах і студентів педагогічних факультетів. Спеціалісти мистецьких дисциплін – вчителі, які викладають в середніх школах, зазвичай, навчаються в університетах відповідно до послідовної моделі. Вчителі початкової школи навчаються в педагогічних коледжах, де акцент робиться на педагогічних компетентностях, а не на опануванні художніх навичок.

Мистецька освіта не регулюється централізовано в Болгарії та Швеції. Педагогічні та професійно-технічні мистецькі компетентності важливі для педагогів довілля, вихователів та вчителів початкової школи і художніх дисциплін. Вони повинні набути професійних компетентностей навчання предметів мистецтва. Тому в переважній більшості країн, викладачі художніх дисциплін, навіть якщо спочатку навчалися як професійні художники за послідовною моделлю, повинні опанувати зміст і методику професійної підготовки вихователів та вчителів. Це означає, що професійні художники, які мають бажання викладати в державних школах, а не тільки у позашкільних закладах, в ряді країн – наприклад, Греції, Італії, Фінляндії, Словаччини та Словенії, – повинні завершити професійну підготовку вчителів. Виняток становить Греція, де музиканти, які завершили навчання у консерваторії можуть викладати в державних школах без основ педагогічної кваліфікації; Люксембург, де професійні художники можуть викладати в загальноосвітніх школах; Польща, де художники можуть навчати за згодою органу в галузі освіти; Швеція, де школи можуть щоб вирішити, чи можуть навчати професійні художники [12, с. 79].

У ряді країн (Бельгія, Естонія, Ірландія, Латвія, Нідерланди, Фінляндія і Ісландія) дозволено художникам працювати без необхідної педагогічної кваліфікації або підготовки вчителя. Наприклад, коли немає кваліфікованого викладача, професійні художники через деякий час повинні пройти навчання, щоб отримати постійний статус вчителя. В Нідерландах до набуття кваліфікації викладачів художники можуть викладати на основі так званого сертифікату

«Художник у класі». Беручи до уваги підготовку вчителів художньо-педагогічного профілю, у навчальній програмі передбачено проблематику творчого розвитку дитини через предмети художнього змісту навчального плану: «Педагогіка мистецтва», «Історія мистецтва» «Особистісний розвиток художніх навичок і оцінка учнів» (останній тільки для вчителів предметів художніх) [12, с. 132].

Національні програми педагогічної освіти європейських країн передбачають, що повинні підготувати майбутніх вихователів та вчителів, які здатні висловити, розвинути і реалізувати свій естетичний потенціал. Незважаючи на автономію вищої школи в більшості країн, деякі навчальні дисципліни є обов'язковими для вчителів-предметників, які викладають художньо-мистецькі дисципліни в рамках національної навчальної програми. В Австрії вчителям-предметникам, які викладають художньо-мистецькі дисципліни доводиться готуватися в «академічних» школах, пройти поглиблене навчання «Історії мистецтва» і розвивати свої прикладні художні і музичні навички. Вихователі дошкільної та чителі початкової школи не отримують такої ретельної мистецької підготовки.

Підготовка вчителів мистецьких дисциплін є поетапною. Наприклад, в Німеччині, викладається «Педагогіка мистецтва», «Історія мистецтва» «Особистісний розвиток художніх навичок і оцінка учнів». Дані дисципліни навчальної програми необхідні на першому етапі підготовки вчителів. Наступним етапом є практична підготовка. У Франції і Люксембурзі вона здійснюється в аспектах «академічної» школи. Наприклад, «Історію мистецтва» студенти вивчають під час підготовки в університетах. Інші художньо-педагогічні дисципліни, які належать до професійної підготовки вчителів, вивчають після, так званого, конкурсу, конкурсних іспитів, як майбутні вчителі повинні скласти, щоб отримати статус вчителя. Для поглиблення академічних знань і удосконалення педагогічного досвіду можна навчатися у майбутньому [12, с. 81].

Сучасна система французької освіти, педагогічної в тому числі,

формувався протягом двох століть і вважається однією з найбільш передових у світі. У Франції музичне, образотворче, хореографічне мистецтво входять до переліку фундаментальних дисциплін із поглибленим викладанням. Концепція художньої освіти цієї країни ґрунтується на трьох принципах: встановлення зв'язків між культурно-мистецькою сферою та іншими галузями знань, поєднання творчих зусиль вчителів музики і культурних інституцій, створення майданчиків для культурно-мистецької практики учнів. Вчителів мистецьких дисциплін готують не лише як фахівця-музиканта, фахівця-художника, фахівця-хореографа, а й як організатора співпраці з музеями, чії експозиції розглядаються як особливе розвивальне середовище, відкрите для проведення уроків музичного та образотворчого мистецтва. Створені у Франції класи культури в загальноосвітній школі передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, образотворчого мистецтва а й відомих митців як партнерів педагогів, а в ліцеях введені мистецькі дисципліни за вибором [6, с. 112].

Поруч з університетами у цій країні існують спеціалізовані освітні інститути – вищі школи (Ecoles Superieures), вступ до яких, на відміну від університету, вимагає складання досить серйозних конкурсних екзаменів. Цьому передуює дворічна підготовка студентів, які мають ступінь бакалавра. За змістом програма підготовки до конкурсного екзамену «Concourse» нагадує перші два роки загальної вищої освіти [6, с. 125].

Сучасна мистецько-освітня політика Франції базується на можливостях співробітництва Міністерства культури та Міністерства освіти, стверджує дослідниця професійної підготовки вчителя Т. Харченко. При кожній культурній установі державного підпорядкування створено освітню службу, яка опікується партнерськими стосунками з працівниками освіти. Йдеться про співпрацю з окремими митцями-музикантами, художниками, художніми колективами, культурними інституціями, їх використання як баз практик для майбутніх вихователів дошкільця та вчителів мистецьких дисциплін та тих, хто вже працює. Існує служба педагогічних радників та ресурсні центри

регіональних управлінь культурною діяльністю. Класи збагаченого, поглибленого вивчення предметів художньо-естетичного циклу працюють за інтегрованими мистецько-культурними програмами, у навчальних планах яких додатково відводиться 12 годин на рік для ознайомлення із значними мистецькими явищами. Організація діяльності таких класів базується на принципах: встановлення органічної взаємодії між культурно-мистецькою сферою та іншими галузями знань; поєднання творчих зусиль педагогів, митців, культурних інституцій; створення майданчиків для культурно-мистецької практики в різноманітних формах [6, с. 254].

У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вихователів та вчителів, а практична професійна підготовка відбувається у процесі безпосереднього викладання [3, с. 6]. Таким чином, можна говорити про поліваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у питаннях підготовки майбутніх вчителів образотворчого і музичного мистецтва.

На противагу цьому, в Естонії більшість співробітників освіти - майбутні вихователі та вчителі мистецьких дисциплін навчаються професійними художниками. Аналогічним чином, в Іспанії професійні художники можуть брати участь у підготовці майбутніх вчителів. Коли справа торкається підготовки вихователів та вчителів початкової школи до проведення мистецьких дисциплін в початкових класах шкіл Англії, то варто зауважити, що в 2004 році запущено освітній проект «Серця», покликаний зміцнити художні елементи педагогічної освіти загальноосвітньої школи. В 2004-2005 навчальному році шість вищих навчальних закладів в Англії отримали фінансову і практичну підтримку для впровадження нових програм мистецької освіти із залученням професійних художників і музикантів [2, с. 6].

У Польщі нині спостерігаємо посилену увагу до реалізації завдань мистецької освіти. Для реалізації цієї мети польські педагогічні навчальні заклади впроваджують нові спеціальності, оновлюють навчальні плани. Вивчення наукового художньо-педагогічного простору Польщі українською

вченою Г. Ніколаї засвідчило, що в країні систематично проводяться фундаментальні дослідження в межах спеціальних проектів, замовлених Міністерствами освіти та культури і мистецтва, серед яких: «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури», «Музична освіта в Польщі», а також «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва». У межах підготовки вчителя музики пропонуються спеціалізації: інструментальна педагогіка, інструктор-керівник ансамблів, органіст (костельна музика), музичне виховання в ранньошкільній освіті, новітні електронні засоби, рух з музикою – танок – музичний театр, музикотерапія [5, с. 24].

Крім того, музично-педагогічна освіта Польщі у ХХ століття пройшла певні фази розвитку, що в цілому збігаються у хронологічних межах та ознаках з розвитком такої освіти в Україні. Так, перша фаза (початок ХХ ст., «педагогізація» освіти) визначається забезпеченням у Польщі вчительських кадрів з музики підготовкою музикантів, що мали право викладати в загальноосвітній школі лише після отримання додаткової педагогічної кваліфікації. Друга фаза (20-ті–50-ті рр., так зване «омузичування» педагогічної складової освіти) характеризується спрямуванням навчальних програм вчительських семінарій на підготовку класного вчителя (вчителя-класовода), який викладав усі предмети в класі, а відтак програми містили теорію музики, гармонію, гру на музичних інструментах, хоровий та сольний спів, що певною мірою забезпечувало розширену музично-методичну підготовку учнів. Спільним для третьої фази розвитку освіти Польщі та України, що припадає на 60–80-ті рр., є створення організаційних підрозділів, як нового напрямку в системі педагогічної освіти – музичного виховання, виключно для підготовки вчителів музики. Цей період у Польщі вирізняється розвитком «ідеї виховання через мистецтво» як теорії естетичного виховання. Зазначимо, що відкриття в Україні в 1962–63 рр. перших самостійних підрозділів музичнопедагогічної освіти також ознаменували появу нової освітньої музичнопедагогічної галузі. Перетворення четвертої фази (з 90-х рр. ХХ ст.) зумовлені активними

інтеграційними й полікультурними процесами, зокрема, зміною вчителя, що беззаперечно виконує нав'язані програмно-організаційні рішення на творчого та самостійного педагога у визначенні форм щодо музичного виховання у школі, освітня підготовка якого відбувається з урахуванням новітніх вимог сучасного суспільства.

У Польщі підготовка вчительських кадрів з музичного мистецтва здійснюється в університетах, вищих педагогічних школах та академіях, музичних академіях. Причому, в університетах, вищих педагогічних школах та педагогічних академіях надається кваліфікація вчителя музики основної школи (гімназії, ліцею), а в музичних академіях – учителя музики зі спеціалізацією релятивного співу, елементарного музикування К. Орфа, ритміки Ж. Далькроза, аніматора музичної культури тощо. Здійснюється також підготовка студентів за спеціальностями «Початкове навчання» й «Дошкільне виховання» у педагогічних навчальних закладах та університетах. Характерним є опанування спеціальності «Музика» як додаткової (другої) у поєднанні з «Початковим навчанням», «Дошкільним вихованням», «Польською мовою» (іноземними мовами), «Опікунською педагогікою» («Культурноосвітньою педагогікою»), «Історією», «Математикою», «Фізичним вихованням» тощо. У межах спеціальності «Вчитель музики» пропонуються також такі спеціалізації: інструктор-керівник ансамблів, органіст (костьольна музика), інструментальна педагогіка, музикотерапія, рух з музикою – танок – музичний театр тощо [5, с. 23].

Прикметно, що у музично-педагогічній освіті наскрізно, від музичних шкіл до відділів ритміки в музичних академіях, велика увага приділяється ритмічному вихованню (ритміка Е. Далькроза, музичний інструментарій К. Орфа, релятивний спів тощо). Зокрема, важливими для майбутнього учителя музичного мистецтва є не лише вміння вільної імпровізації на фортепіано у різних стилях, створення пластичних інтерпретацій музичних творів, а й організація ритмічного виховання дітей у школах, терапевтичний вплив засобами ритміки на дітей з особливими потребами [5, с. 22]. Наголосимо, що

професійні компетентності майбутніх учителів музики включають: володіння фаховими методиками, що активізує пізнавальний інтерес та збагачує інтелектуальний розвиток учнів; психолого-педагогічні вміння, спрямовані на реалізацію естетично-виховної функції мистецтва та всебічному розвитку учнів; реалізацію індивідуального підходу у навчанні, задоволення індивідуальних навчально-творчих потреб учнів, співпрацю з вчителями, батьками тощо; уміння передавати набуті знання, поглиблювати та інтегрувати їх із знаннями інших галузей; оволодіння та застосування інформаційних технологій у навчанні; поглиблене знання іноземних мов тощо.

Програмні результати навчання передбачають:

– володіння психолого-педагогічними знаннями, що дозволяють розуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та викладання, а також знаннями з дидактики та методики педагогічної діяльності, підкріплені практичним досвідом;

– володіння вміннями й навичками, необхідними для виконання шкільних дидактичних завдань, включаючи самостійну підготовку та адаптацію навчальної програми до потреб і можливостей учнів;

– практичну готовність до виконання професійних завдань;

– здатність удосконалювати власну педагогічну майстерність;

– уміння спілкуватися, застосовуючи різні методики як з суб'єктами педагогічної діяльності, так і з іншими учасниками навчального процесу;

– здатність естетичної чутливості, емпатії, відкритості (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela).

Звернімо увагу, що саме спеціальність «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» серед інших музичних спеціальностей є педагогічною. Тому у рамках Педагогічних студій студенти інших спеціальностей та напрямів можуть отримати педагогічну підготовку після засвоєння ними блоку психолого-педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Музична педагогіка», «Психологія», «Психологія мистецтва» тощо), навчально-дидактичних

(«Музична дидактика», «Методика викладання дисциплін» (залежно від спеціальності), дисциплін за вибором («Вокал», «Композиція з елементами звукового втілення», «Джазова музика», «Музична дидактика з елементами арт-терапії») та проходження педагогічної й навчальної (методичної) практики. (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Наприклад, Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski) налічує 11 факультетів, серед яких Мистецький факультет, що об'єднує Інститут музичного мистецтва та Інститут образотворчого мистецтва. Навчання в Інституті музичного мистецтва (Instytut Muzyki) здійснюється за чотирима напрямками у сферах класичної та популярної музики: методичний (викладання музики), виконавський (спів, гра на інструментах, диригування), творчий (композиція, аранжування) та популяризація (анімація музичної культури).

Студенти спеціальності «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» («Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej») готуються до викладання занять з музичного мистецтва в початковій загальноосвітній школі, дошкільних навчальних та позашкільних закладах, професійних та аматорських вокальних і вокально-інструментальних ансамблях, у сфері анімації та популяризації музичного мистецтва тощо. Випускники отримують кваліфікацію вчителя (викладача), лектора, вокаліста, інструменталіста (органіста), диригента, композитора, звукорежисера, аніматора й організатора у сфері культури та мистецтва тощо (Uniwersytet Zielonogórski: Instytut Muzyki UZ).

Підготовка вчителів музики в Німеччині здійснюється в університетах, вищих педагогічних й музичних школах та вищих школах мистецтв, де велике значення надається поєднанню теорії і практики. Так, навчання охоплює два етапи: навчання в закладі (теоретична підготовка) та стажерська практика в школі (практична підготовка). Перший етап навчання, як теоретична основа для майбутньої практичної діяльності завершується першим державним іспитом, успішне складання якого надає студенту право переходу до практичної

стажерської практики. Підсумком практики, що проходить за межами закладу вищої освіти та включає відвідування уроків у школах, самостійне проведення занять та під керівництвом вчителя-методиста (ментора), додаткове вивчення спеціальних курсів і предметів, окрім проміжного контролю є другий державний іспит, що засвідчує здатність та готовність студента до організації й здійснення навчального процесу як вчителя.

Ще однією особливістю підготовки учительських кадрів у Німеччині є її орієнтація не лише на обрану спеціалізацію (навчальна програма, план, дисципліни тощо), а й на школу чи навчальний заклад (його тип, ступінь тощо), у якому буде працювати майбутній учитель музичного мистецтва (там само). Майбутні вчителі музики вивчають такі навчальні дисципліни, як музична педагогіка, музикознавство, аналіз музичних форм, теорія музики, спів (вокал), хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль, читання партитур, розвиток слуху тощо. Крім індивідуальних, групових, лекційних, семінарських занять студенти беруть активну участь у численних дослідницьких проєктах, наукових й міждисциплінарних семінарах, «круглих столах» тощо.

Отримавши не педагогічну, а музичну освіту (наприклад, у консерваторії) випускник також має право викладати в загальноосвітній школі, проте лише музичні факультативи (кожен учень у Німеччині повинен обрати щонайменше один факультатив). Поширеною є практика опанування студентом спеціальності вчителя музики паралельно з іншою. У структурі змісту освіти майбутнього вчителя музики в Німеччині виокремлюються педагогічний, музично-теоретичний та мистецько-практичний блоки відповідно до спеціалізацій та напрямів підготовки. Наприклад, Університет музики та театру ім. Фелікса Мендельсона Бартольді у Лейпцизі пропонує студентам музичний, співацький і педагогічний напрями, що охоплюють мистецько-практичні, музично-теоретичні та музично-педагогічні блоки спеціалізацій, зокрема ранню музику, фортепіано (диригент), духові ударні інструменти, струнні інструменти (арфа), драматургію, драматичний інститут «Ганс Отто», класичний спів (музичний театр), музикознавство, музичну композицію, популярну музику

(джаз), Інститут церковної освіти та музичну освіту (Hochschule für Musik & Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig). Студенти можуть навчатися на таких факультетах: інструментальна та вокальна педагогіка (сфери діяльності випускників: музичні школи, заклади дозвілля, керівники ансамблів; навчатися музиці можуть люди різного віку); елементарна музична та танцювальна педагогіка (сфери діяльності випускників: музичні й художні школи, загальноосвітні школи, заклади дозвілля й молодіжні центри, мистецькі й культурні товариства, дитячі будинки, будинки престарілих, реабілітаційні центри, музичні центри освіти для дорослих, музичне виховання у церквах, театрах танцю для дорослих і дітей тощо) та викладання музики (шкільна музика).

У концепції художньо-естетичної освіти Франції належна увага приділяється дисциплінам «Музичне мистецтво» і «Пластичне мистецтво». У професійній підготовці вчителя музичного мистецтва важливе місце займає підготовка студента не лише як музиканта-виконавця для викладання інструментального класу в школі, а також як координатора-керівника співпраці з мистецькими інституціями (театрами, філармоніями, концертними залами) й музеями художньо-мистецького профілю, що слугують освітньо-мистецькими майданчиками для проведення шкільних уроків музики на постійній основі.

Така тісна співпраця освітньої та мистецької галузей через «Національні ресурсні центри» дає можливість використовувати культурний простір мистецьких інституцій як навчальний для оптимізації навчання учнів та водночас слугує навчально-мистецькою практикою у різних формах для студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва. Тому пріоритетне значення надається тісному зв'язку загальноосвітньої школи та ЗВО з культурно-мистецькими закладами; творчій співпраці вчителів музичного мистецтва, ЗВО і культурних інституцій для створення мистецьких майданчиків як навчального простору, особливого розвиваючого середовища для учнів та студентів.

В освітній політиці Фінляндії, що є продовженням практики «суспільства

добробуту» (welfare society), підготовка майбутніх учителів із ступенем магістра є одним із важливих напрямів вищої освіти. Учні та студенти розглядаються як творці свого навчання, компетентностей та поглядів на світ.

Навчання й виховання у середній та вищій школі засобами мистецьких дисциплін, що об'єднані у міжкультурні предметні блоки, спрямоване на збереження фінської історичної культурно-мистецької спадщини, що є частиною народної та європейської, виховання толерантності, розвиток міжнародної співпраці та ґрунтується на принципах гнучкої стандартизації, відсутності ранжування навчальних предметів на базові (пріоритетні) й «несерйозні» (другорядні), педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю, довіри і фахової відповідальності, узгодженості, співпраці та комплементарності. У викладанні увага акцентується на знаннях практичного матеріалу, пріоритет надається не досвідченості, а інноваційному мисленню.

Учителів заохочують до використання нових підходів та ідей у викладанні й навчанні, важливим є створення психологічно сприятливого клімату в освітньому середовищі, повага прав і свобод учнів, почуття такту й справедливості. Велике значення відводиться предмету «Музика», як такому, що розвиває обидві півкулі мозку, та який (поряд з «Образотворчим мистецтвом») є обов'язковим у програмі базової (основної) школи. Увага акцентується на грі на музичних інструментах (від сопілки до бас-гітари), якими учні опановують за дев'ять років навчання у школі.

Результатом реформи 2014 р. фінської освіти, яка визнається як відкрита самоорганізована система і вважається взірцем, є перенесення акцентів зі стандартних уроків на міждисциплінарність, співпрацю й командну взаємодію у проектних завданнях «багатодисциплінарних предметів», які групуються у предметні блоки; наявність електронних щоденників, де оцінка є стимулом для ліпшого засвоєння нових знань; відсутність оцінювання до третього класу, з третього по сьомий – лише усне; відсутність практики викликати учня «до дошки»; можливість писати в зошитах олівцем та витирати написане кілька разів; заміна атестації вчителів на щорічний «план професійного розвитку»;

право школі та вчителям самостійно розробляти навчальну програму, обирати підручники й методи навчання тощо (там само).

У Норвегії, де «Мистецтво» є одним із обов'язкових предметів у загальноосвітній школі, а учні на вибір опановують одним із мистецьких напрямів «Мистецтва, ремесла та дизайн» або «Музика, танець і драма», зміст навчання за кожним з них складається з базових (спільних), профільних предметів та за вибором. Тому підготовка майбутніх вчительських кадрів у галузі мистецтва здійснюється також за цими напрямками.

У Великобританії двоступенева (бакалавр, магістр) система підготовки вчителів здійснюється традиційно у закладах вищої освіти (коледжах університетського рівня та педагогічних відділах університетів), де навчальні дисципліни об'єднані у загальноосвітні, спеціальні та професійно-педагогічні блоки. У професійній підготовці майбутнього вчителя увага зосереджується на формуванні моделі, що уміло поєднує функції учителя-керівника, методиста, експерта, спостерігача, організатора, наставника, мотиватора, ініціатора, діагноста, консультанта тощо. Обов'язковим для роботи у школі є статус кваліфікованого вчителя (QTS), що надається лише після складання іспиту з математики, літератури та інформаційних технологій.

Крім того, система вищої педагогічної освіти характеризується демократичністю, тьюторським способом побудови, відсутністю бюрократії та регламентації змісту дисциплін, практичною спрямованістю змісту навчання та належною увагою до педагогічної практики, скороченням лекційного часу (до 25 %) та зосередженістю на самостійній роботі студентів (понад 60 %), персоналізацією навчання, добре розвинутим дистанційним навчанням, тісним співробітництвом між університетом і шкільними учителями, пріоритетністю незалежності та професійних цінностей у понятті «професіоналізм вчителя», акцентом на самовдосконалення системи шляхом щорічних письмових відгуків та взаємних оцінок колег щодо оцінки роботи кожного викладача тощо.

Збільшенню кількості структурних модифікацій підготовки вихователів та вчителів сприяє поширення в країнах Західної Європи модульних навчальних

програм та введення циклічної структури навчальних планів. Суть принципу циклічності полягає в розподілі курсів навчання на досить самостійні періоди, впродовж яких студент здобуває певні знання, уміння й навички з майбутнього фаху. Індивідуалізація та диференціація у процесі неперервної підготовки майбутніх фахівців виявляється у наданні можливості студентам у навчальних закладах деяких країн самим визначати черговість навчальних модулів, що зумовлює багатогранність індивідуальних навчальних планів.

Різноманітність навчальних програм виявляється не тільки в різній структурній побудові, а й у змісті. Наприклад, кількість навчальних годин на педагогічну практику коливається від 0 до 50 % сумарного освітнього часу. Такі самі показники характерні і для інших складових – загальної та спеціальної підготовки. Суттєвими відмінностями характеризується й організація управління та контролю системи педагогічної освіти різних країн: від автономії (Німеччина) до контролю державними національними службами (Агентство педагогічної освіти в Англії) та прямих інструкцій уряду й міністра національної освіти (Франція). Необхідно підкреслити, що взаємодія навчальних закладів, які готують майбутніх вчителів музики, образотворчого мистецтва зі школами різні за ступенем інтенсивності. Водночас процес розвитку неперервної педагогічної освіти різних країн позначений певними закономірностями та спільними тенденціями.

Оглянемо особливості організації мистецької освіти в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. У більшості земель Німеччині мистецька освіта є обов'язковою частиною початкової освіти. Як правило, театр, музика, образотворче мистецтво і ремесла об'єднані в рамках однієї освітньої галузі, хоча музика й образотворче мистецтво також можуть викладатися окремо. Викладання предметів естетичного циклу в школі засноване на принципі наступності і продовжує естетичне виховання, яке діти отримували в дитячому садку.

В Англії та Північній Ірландії згідно з рекомендаціями Національного курикулуму на мистецькі дисципліни відводиться до 5 % навчального часу

програми (1 година на тиждень з кожного предмета циклу для дітей до 7 років і 1,25 години на тиждень з кожного предмета для учнів віком від 7 до 14 років). програми з візуальних мистецтв і музики акцентують важливість участі учнів у мистецтвах і розвиток їхніх навичок розуміти та цінувати мистецтво. Драма є частиною предмета «Англійська мова (говоріння та аудіювання)», а танець вивчається на уроках фізичного виховання. Зазначені дисципліни є обов'язковими для учнів відповідно до 16 років і до 14 років (закінчення базової освіти).

В Угорщині мистецтва у шкільних програмах охоплюють танець і драму, спів і музику, образотворче мистецтво, кіно і медіа-дослідження. Усі ці дисципліни є обов'язковими елементами навчального плану і вивчаються учнями до 16 років. Особливо наголошується важливість реалізації міждисциплінарного підходу у викладанні предметів мистецької освіти. В Ірландії мистецька освіта включає драму, візуальні мистецтва (малювання, фарби та кольори, тканини та матеріали тощо) і музику (танцю навчають на уроках фізичного виховання) і є обов'язковою на рівні МСКО 1. Курикулум початкової освіти Ірландії наголошує на естетичному вимірі кожної освітньої галузі, що, на думку розробників, збагачує навчальний досвід дитини, дозволяє розкрити її унікальність та вроджений творчий потенціал [12, с. 15]. Спеціальними цілями навчальної програми є створення умов для: розвитку уяви і творчих здібностей дітей за допомогою засобів художнього вираження; виховання поваги до культурних відмінностей; здійснення естетичної діяльності, включаючи музику, образотворче мистецтво, танець, драму; формування навичок самовираження через різні види естетичної діяльності; набуття знань і розуміння тіла і руху [12, с. 34–36]. Згідно з рекомендаціями курикулуму на предмети цієї освітньої галузі виділяється 3 години навчального часу на тиждень.

Початкова мистецька освіта в Нідерландах охоплює малювання, ремесла, музику, гру і рух, до яких входять елементи руху / танцю і драма. Останні не викладаються в кожній початковій школі. Завданнями МО для дітей молодшого

шкільного віку є практична діяльність та розвиток критичного мислення і рефлексії у галузі культури. В Італії дисципліна «Мистецтво та образ» була уведена в школі в якості обов'язкової в 2003 році, замінивши «Образну освіту» (Image education) у початкових школах і «Художню освіту» в молодших класах середньої школи. У Швеції театр входить до змісту курсу шведської мови, а танець включено до змісту дисциплін «Музика» і «Спорт». Це обов'язкові освітні галузі для вивчення учнями до кінця базової освіти (16 років) [14, с. 26]. Програми на підтримку музикальної та художньої освіти реалізуються більшістю муніципалітетів через муніципальні музикальні школи та центри культури. Проект «Творча школа» (Skapande skola) надає муніципалітетам та директорам шкіл можливість отримати гранди від шведської Ради у справах культури для реалізації проектів за участю дітей 1–9 класів.

У Словенії мистецька освіта є одним з пріоритетних завдань «Національної програми з культури» (National Programme for Culture) і визначається як креативна освіта та освіта для творчості. Особлива увага приділяється культурній складовій змісту дошкільної освіти, шкільних програм та освітніх програм установ культури. Одним із завдань «Національної програми з культури» є встановлення зв'язків між освітньою та мистецькою підсистемами, об'єднання їх в єдину мережу. З цією метою у 2006 році міністри культури та освіти оголосили 2006/2007 навчальний рік Роком Культури.

Дитячим садкам і початковим школам пропонується зосередити увагу на культурній освіті та спеціальних програмах культурних установ з метою включення їх до планів роботи освітніх закладів. Міністерством культури був створений спеціальний сайт, на якому представлені дані щодо культурних програм для дітей і молоді. Міністерством освіти проводяться спеціальні тренінги та консультації з культурної освіти для вчителів і директорів шкіл.

«Дні культури» для молодших школярів включають як шкільні, так і позашкільні проекти та заходи [7]. У 2008 році міністри культури та освіти Польщі підписали угоду про співпрацю, згідно з якою арт-класи та уроки музики повернулися до школи. Відповідно до нової освітньої програми,

упроваджені з 1 вересня 2009 року, мистецька освіта включає в себе наступні теми: музика, мистецтво, історія музики, історія мистецтва, антична культура, знання про культуру.

Музичні заняття є обов'язковими на рівні МСКО 1. Міністерство освіти визначає лише мінімальну кількість годин за 3 роки навчання в галузі художнього виховання: 30 годин музики, до 30 годин мистецтва, 60 годин арт-класів та 60 годин технічних курсів. Уроки можуть проводитися щотижнево або у форматі художнього проекту. В цілому, у Польщі кількість годин мистецької освіти порівняно низька (наприклад, у 4–6 класах у Польщі кількість годин музики – 170, у Німеччині – 330, у Данії – 670).

У співпраці з Інститутом кіномистецтва і Національним аудіовізуальним видавництвом Міністерство культури Польщі реалізує проект «Шкільна фільмотека» (School Film Library). Проект з музичної освіти «Шкільна фонотека» (School Sound Library) здійснюється у форматі веб-порталу, метою діяльності якого є підвищення рівня музичної освіти в Польщі. Ідея Інтернет-платформи була використана для створення вільного доступу до культурних ресурсів для учнів у містах та селах [5].

У початковій школі Румунії мистецька освіта включає два напрями: музику та образотворче мистецтво. З першого по сьомий клас щотижневий розклад містить 1 урок музики та 1 урок художньої освіти. З 2011/2012 н.р. діє програма «Інша школа» (The different school), у рамках якої кожен навчальний рік протягом одного тижня проводяться неформальні мистецькі заходи з метою заохочення і розвитку художніх талантів учнів. У лютому 2012 року для громадського обговорення було запропоновано новий навчальний план з образотворчого мистецтва і ремесел для підготовчих класів шкіл. У Румунії освітні програми з мистецтв передбачають обов'язкове використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі, особливо в школах із художньої спеціалізацією [6].

Міністерство освіти, науки та молоді Румунії затвердило нову навчальну програму для факультативного курсу з румунської мови, культури і цивілізації,

метою якої є розширення контактів румунських школярів з румунською мовою, культурою і цивілізацією через розвиток комунікативних навичок, інформування про важливі моменти історії румунів, визнання національних культурних цінностей і розвиток власної ідентичності в контексті європейських цінностей [10, с. 95].

Навчальний цикл «Художнє виховання» (*education artistique*) вперше з'явився у програмі початкової школи Франції у 1985 році й охоплював дві дисципліни: «Музичне виховання» та «Пластичні мистецтва». У 1990-х рр. зміст циклу був розширений за рахунок включення архітектури, театру, танцю, аудіовізуальної експресії, циркового мистецтва [2, с. 7]. Художнє виховання у початковій школі здійснюється впродовж всього циклу навчання і побудоване на міждисциплінарній основі з урахуванням структури дисциплін та вікових особливостей учнів.

Змістові лінії освітньої галузі «Художнє виховання» в початковій школі передбачають: опанування мистецьких дисциплін (візуальні мистецтва, музичне виховання), що включені до навчального плану початкової школи; художню діяльність, яка інтегрована в інші навчальні дисципліни (драматизація, театральні вистави і зв'язок із шкільним курсом літератури, мистецтво танцю зі шкільними заняттями фізичного виховання); реалізацію мистецько-культурних проектів [2, с. 9]. З вересня 2008 року на рівні МСКО 1 стало обов'язковим вивчення історії мистецтв. Здобуті знання та вміння учнів не розглядаються як кінцевий етап навчання, а є основою для художньо-творчої діяльності, спілкування школярів з творами мистецтв, розуміння та сприйняття культурного надбання людства в усьому його розмаїтті, сприяють рівному доступу до культури всіх учасників навчального процесу.

Незважаючи на те, що мистецтва є обов'язковою частиною програм початкової школи у країнах ЄС, дослідники зауважують проблему їхнього статусу на практиці. Хоча мистецька освіта офіційно має точно такий же статус, як і інші дисципліни початкової школи, в реальності труднощі оцінювання навчальних досягнень учнів у даній сфері, неадекватна професійна підготовка

вихователів закладів дошкільної освіти і учителів початкових класів до викладання мистецьких дисциплін (особливо музики), селективні іспити наприкінці початкової школи негативно впливають на статус мистецьких предметів. З іншого боку, факти підтверджують, що мистецький профіль навчальних закладів є привабливим для батьків та учнів і через виставки, концерти, шкільні театри, що є важливим аспектом шкільного життя і суспільних відносин, завжди підвищує рейтинг школи [3; 14, с. 28].

Ще одним викликом перед усіма країнами ЄС залишається створення належної системи оцінювання учнів з мистецьких дисциплін. Можливості формальних тестів, що використовуються в деяких країнах, обмежені в оцінці індивідуальності та творчого самовираження учнів. Більшість країн розвивають такі методи оцінювання, як портфоліо, хоча це піднімає питання робочого навантаження вчителів, а також необхідності розробки загальних стандартів. В Англії з вересня 2000 року вчителі керуються дескрипторами 8 рівнів для оцінювання прогресу учнів віком 5–14 років у галузі мистецтва, дизайну, музики та фізкультури (у тому числі танцю). В Іспанії в якості критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з будь-якої дисципліни виступають цілі програми, що повинні бути досягнуті учнями в кінці кожного року навчання і в кінці початкової освіти. Швеція взагалі не практикує формального оцінювання з мистецьких предметів. Хоча з 2008/09 н.р. школи та вчителі офіційно зобов'язані надавати письмові звіти з навчальної успішності кожного учня з кожної дисципліни [10, с. 96].

Одним з головних пріоритетів розвитку на рівні МСКО 1, визначених в усіх країнах Євросоюзу, є також професійна підготовка вчителів. Враховуючи той факт, що у більшості випадків з молодшими школярами працюють учителі загального профілю і що в програмах підготовки вчителів початкової школи час на опанування мистецьких дисциплін є обмежений, закономірною стає ситуація, коли вчителі початкових класів відчують певну некомпетентність у викладанні мистецтв. Тому деякі країни пропонують зацікавленим студентам у рамках загальної професійної підготовки отримати спеціалізацію

«Мистецтва». Тільки в Данії, Німеччині та Латвії викладати предмети мистецька освіта на всіх освітніх рівнях, включаючи МСКО 1, мають право лише фахівці з даної галузі [10, с. 67].

Підтримка викладання мистецтв у школі також може бути здійснена у вигляді методичних рекомендацій до навчальних програм, дидактичних матеріалів і ресурсів для вчителів. Так, у Швеції Національна комп'ютерна мережа для шкіл (the National Computer Net for Schools) має веб-сайт під назвою «Культурне вікно» (The Cultural Window), на якому представлені мистецькі шкільні проекти та приклади успішної співпраці між школами і митцями-професіоналами. Рада мистецтв Англії поширила серед усіх навчальних закладів країни рекомендації щодо шляхів залучення художників і мистецьких організацій до партнерських проектів. У свою чергу Департамент з питань освіти та професійної підготовки (DfEE) та Департамент культури, ЗМІ і спорту (DCMS) опублікували «Погляд на музейну освіту» (A Vision for Museum Education), в якому підсумовуються результати ефективного використання культурних ресурсів школами [14, с. 13].

В Ірландії кожен з розділів Курикулуму початкової школи (1999) супроводжується детальними коментарями для вчителів. В Іспанії Міністерство науки, освіти і спорту розробляє для шкіл керівні принципи навчання кожної освітньої галузі. В останні роки у багатьох країнах Європейського Союзу державна політика в галузі освіти, як правило, спрямована на розширення шкільної автономії, що дає школам (у співпраці з громадами за місцем розташування) більше свободи у прийнятті рішень про свої пріоритети. Це означає, що школи стають відповідальними за їхні індивідуальні профілі, серед яких може бути і мистецька освіта в якості інтегративного елемента шкільного життя (пріоритет музики, драми, танцю, образотворчого мистецтва, мов тощо) [3, с. 7].

Поєднання контекстів шкільної та позашкільної культурної діяльності має великий потенціал для заохочення дітей до творчості й набуття ними досвіду в царині мистецтв. В Англії позашкільні навчальні заходи отримали назву

«підтримка навчання» (study support). Учні групуються за інтересами і, як правило, добре мотивовані. Вони мають можливості експериментувати, вільні від специфічних академічних обмежень. Такі позашкільні проекти є яскравим додатком до навчальної діяльності в школі, але природно вимагають значних зусиль у плануванні, організації та підтримці [14, с. 11].

Отже, роль гуманітарної освіти, зокрема мистецтв, у формуванні компетенцій молодих людей до життя в ХХІ столітті отримала широке визнання на європейському рівні. Основні цілі мистецької освіти, заявлені в національних курикулах, схожі між усіма країнами Євросоюзу: розвиток в учнів художніх навичок і знань, критичної оцінки культурної спадщини; сприяння самовираженню; розуміння власної ідентичності та культурного розмаїття; заохочення творчості. Однак «мистецтво впродовж усього життя» згадується тільки в деяких програмах.

Мистецька освіта у початковій школі виконує покладені на неї функції за допомогою таких видів діяльності, як: опанування знань та вмінь під час занять з мистецьких дисциплін (оволодіння технікою та методикою реалізації мистецьких задумів, котрі збагачують можливості молодших школярів до експресії та художньої чуттєвості); зустрічі з творами мистецтв різних культур та епох; творча практика, яка надає дитині можливість реалізувати власні культурно-мистецькі проекти. До змісту мистецької освіти у більшості країн ЄС включено візуальні мистецтва та музику, менш популярними в програмах початкової школи є ремесла, танець, драма, архітектура, медіа-мистецтва [10, с. 27].

У приблизно половині країн Євросоюзу мінімальний обов'язковий час на вивчення дисциплін мистецької освіти коливається від 50 до 100 годин на рік на рівні МСКО 1 [10, с. 30]. Критерії оцінювання досягнень учнів у мистецькій освіті, як правило, визначаються на рівні школи самими вчителями. Вони встановлюються на основі навчальних завдань, поставлених в навчальній програмі чи за вказівками органів освіти. У початковій школі найбільш розповсюдженою залишається практика словесних коментарів.

У початковій школі країн Євросоюзу в галузі мистецької освіти сьогодні спостерігаються такі тенденції:

- включення мистецької освіти як обов'язкового компоненту до програм початкової освіти;

- домінування образотворчого мистецтва та музики в програмах з мистецької освіти для початкової школи над іншими дисциплінами естетичного циклу (наприклад, драмою і танцем);

- практика двох моделей мистецької освіти на початковому шаблі: об'єднання мистецьких дисциплін в освітню галузь і викладання окремих предметів;

- інтегрування компонентів змісту мистецької освіти у зміст інших дисциплін (історія, література, мови, фізичне виховання тощо);

- збагачення змісту шкільної мистецької освіти, включення вивчення засобів масової інформації (у тому числі кіно, фотографії та цифрового мистецтва) і заохочення учнів і вчителів до використання ІКТ у творчому процесі;

- у результаті сучасних демографічних змін аспект «міжкультурність» стає одним з основних принципів навчання мистецьких дисциплін;

- практична зорієнтованість мистецької освіти;

- використання потенціалу мистецької освіти для створення ситуації успіху у навчанні невстигаючих учнів;

- заохочення шкіл до організації позакласних заходів у галузі мистецтва та співпраці з професійними митцями та закладами культури;

- врахування місцевих культурних особливостей.

У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системо-утворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професій-них якостей учителя. На думку німецького філософа Ю. Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у межах мови, праці та взаємодії. Саме до цих основних видів

діяльності повинен бути підготовлений вихователь і учитель.

Розглядаючи освіту як науку і мистецтво німецькі вчені запевняють, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість їх застосування. Наукова діяльність у Німеччині побудована на основі концепції вищої освіти В. Гумбольдта. Поряд з цим основну увагу в Німеччині звертають на розгалужену систему навчальної практики студентів, котра проходить з поступовим підсиленням: від пасивних спостережень за учнями, складання характеристик, анкетування, відвідування уроків провідних учителів до самостійного проведення уроків.

Уся ця робота спрямована як на вивчення провідного досвіду вчителів-майстрів, так і на формування, на цій основі, індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде поступово наближатись до роботи професіоналів-майстрів. Щодо методів педагогічного діагностування якості освіти, німецький учений К. Інгенкамп обґрунтував розроблені педагогічною діагностикою методичні критерії якості вимірювання, а саме: об'єктивність, надійність, валідність (вірогідність) та дав опис методів наукового дослідження (спостереження, опитування, тестування). Адже саме тестування К. Інгенкамп убачає об'єктивним інструментарієм діагностики.

Цікаві методологічні підходи до дослідження ефективності педагогічної діяльності вчителів запропонував німецький учений, керівник секції педагогіки та психології Ростокського університету професор Г. Грассел. У проведених ним дослідженнях об'єктом є діяльність вчителя, що працює успішно, тобто учителя-майстра. Провідними методами дослідження Г. Грассел обрав:

1) вивчення ступенів впливу вихователя та вчителя на дитячий, учнівський колектив шляхом опитування учнів шкіл;

2) фіксацію оцінки діяльності вихователя і вчителя та її ефективності: самим вихователем і вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками дітей і учнів;

3) оцінку особистості вихователя і вчителя: дітьми, учнями, випускниками школи, самим учителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи,

батьками дітей та учнів;

4) спостереження за діяльністю вихователів та вчителів: у навчальних ситуаціях, у позакласній та позашкільній діяльності;

5) вивчення довільної поведінки вихователя та вчителя: самооцінка, оцінка колегами, керівництвом дошкільного закладу і школи, дітьми, учнями, батьками;

6) аналіз документації, що фіксує діяльність учителя: планів занять, щоденників та іншої навчальнодокументації. Як один з прийомів було використано фотознімки під час уроку.

Дослідження німецьких учених дозволили виокремити нові вимоги, котрі постають перед учителями у сучасній практиці професійної школи, а саме: основу професіоналізму вчителя повинні становити багатоаспектні знання, оптимальні уміння та навички, нові технологічні розробки. Значна увага у підготовці вчителів у зарубіжних країнах приділяється формуванню уміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостановлення.

Отже, можна виокремити основні стратегічні освітні напрямки, котрі є найбільш ефективними у цих країнах та які істотно впливають на підвищення якості освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Усі вищеназвані технологічні напрями тісно пов'язані між собою.

Інтерактивна технологія сприяє використанню діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Інтерактивне навчання сприяє розвитку творчої взаємодії викладача зі студентами, у процесі якої активність педагога не пригнічує творчої активності студентів.

Використання різноманітних інтерактивних методів навчання

(інтерв'ювання, дискусія, “мозкова атака”, круглі столи, метод проектів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів. Основними функціями цієї стратегії доцільно виокремити наступні: комунікативну, інтерактивну та афективну.

Комунікативна функція полягає у встановленні контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі повідомлення, підтриманні взаємозв'язку в процесі педагогічної взаємодії; активному обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, станами), наданні інформації за запитом або отриманні відповіді на запит від партнера; в усвідомленні та фіксації власного місця в системі рольових, ділових, міжособистісних зв'язків спілкування; у здійсненні сугестивного впливу на зміну стану, поведінки, особистісно-сислової та ціннісно-мотиваційної сфери школярів.

Інтерактивна функція педагогічного спілкування – це, перш за все, обмін ідеями, діями та здатність відстоювати свої ідеї, остаточно доводити свою точку зору. Тут доречно нагадати, що між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції. Якщо вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

Афективна функція спілкування полягає в емоційній стимуляції, психологічному розвантаженні, комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афектного ставлення. Відмінності в емоційних відгуках, які різні люди викликають в оточенні, є результатом того, що вони не однаковою мірою можуть вибирати для кожної ситуації, що виникає, адекватний стиль спілкування.

Випускники педагогічних закладів повинні володіти: навичками міжособистісного спілкування, знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у майбутній продуктивній діяльності,

постійно прагнути до підвищення свого науково-методичного рівня, бути готовими до участі в дослідженнях, котрі сприяють удосконаленню практичної діяльності тощо. З цією метою у зарубіжних країнах найбільш широко використовуються технології експериментального та самостійного навчання.

Експериментальна технологія є ефективною в силу того, що вона зорієнтована на діяльність, яка підвищує процес запам'ятовування матеріалу. Методи експериментальної технології (рольові ігри, драматизація, експеримент тощо) сприяють підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть безпосередню участь у вивченні матеріалу. Усі залучені технології повинні бути щільно пов'язані між собою.

Технологія самостійного навчання є поширеною тому, що у кожному конкретному випадку педагог очікує від студента аналізу проблеми, яка поставлена на заняттях, формування висновків і вживання заходів. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учнів, а це саме: індивідуальні дослідницькі проекти, есе, навчання за допомогою комп'ютерних технологій, доповіді тощо. У процесі цієї роботи студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії – як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Найбільш поширеними технологіями доцільно вважати пряму та непряму технології навчання. Пряма технологія сконцентрована на вчителі та ефективна в процесі подачі інформації або послідовного розвитку навичок. Пряма технологія включає різні методи (лекція, мінілекція, практичне виконання вправ, демонстрація, опитування тощо). Непряма технологія сконцентрована на особистості студента, чим і відрізняється від прямої. Але обидві технології можуть доповнювати одна одну. Прикладами методів непрямої технології можуть бути рефлексивна дискусія, формування концепції, нестандартне вирішення проблеми, створення понятійних карт, метод кейсів тощо.

Ця технологія дозволяє учню розвивати креативність і міжособистісні вміння та навички. Як і в інших, у непрямій технології також існують недоліки: її використання забирає більше часу, ніж пряма; це також не є кращим засобом повідомлення нової інформації.

Багато зарубіжних учених стверджують, що якщо вибір професії педагога правильний, то це вже саме по собі забезпечує великі можливості для самореалізації. Необхідними особистісними характеристиками у цьому процесі виступають: професійно-особистісні якості, які відбивають зрілу та збалансовану особистість; уміння працювати (знання предмета, володіння матеріалом, роз'язання завдань); інтелект вищий за середній, любов та прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки, мати гарне здоров'я (розумове та фізичне), любити учнів, бути допитливим, соціально та емоційно зрілим, вірити у цінність та значущість навчання, виховання та розвитку дітей, уміти спілкуватися з людьми, мати необхідні здібності, які потрібні педагогу для роботи з людьми.

Отже, педагог-майстер повинен оволодіти: професійними знаннями, артистичними вміннями, необхідними особистісними якостями та здібностями; уміти не лише відповідати на численні запитання учнів, але й вміти “трішки грати” для того, щоб учні самі знаходили відповідь на поставлені питання; легко говорити та пояснювати, але й знати, як потрібно бути тихим та уважним, коли учні намагаються самостійно висловити свої думки.

Співпраця України і країн Західної Європи та США у сфері педагогічної освіти потребує розробки науковообґрунтованої національної програми з урахуванням існуючих зарубіжних практичних рекомендацій. Аналіз позитивного зарубіжного досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітянської галузі й в Україні, особливо у зв'язку з впровадженням Болонської декларації. Творче використання позитивного зарубіжного досвіду дозволяє уникнути застарілих підходів до професійної майстерності майбутніх учителів та визначити оптимальні шляхи формування цього феномена на основі вивчення сучасного стану цієї проблеми

в Україні. Це дає змогу ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів на всіх етапах їх навчання у вищій школі, що у свою чергу дозволить врахувати ці вимоги до формування професійної майстерності учителів. Зазначені процеси висувають нові вимоги до вихователів і вчителів шкіл, а також потребують керівництва й підтримки на політичному рівні.

На основі аналізу зарубіжного досвіду фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та учителів початкових класів до навчання мистецьких дисциплін у системі початкової, загальної освіти європейських країн було визначено *основні тенденції до:*

- державної підтримки розвитку мистецької освіти в Австрії, Іспанії, Великобританії, Фінляндії та співробітництво Міністерства освіти і Міністерства культури Німеччини, Польщі, Франції;

- зростання ролі неперервності професійної підготовки вихователя та вчителя у галузі мистецької освіти;

- застосування міждисциплінарного підходу до розроблення змісту національних освітніх програм професійно-педагогічної підготовки, який полягає у створенні перехресних шляхів між мистецьким та іншими компонентами навчання студентів;

- поширення явища академічної мобільності, що є своєрідною платформою для створення єдиного європейського освітнього простору;

- домінування компетентнісного підходу у процесі педагогічної підготовки високопрофесійних кадрів;

- активного упровадження інноваційних педагогічних технологій до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи у галузі мистецької освіти;

- удосконалення практичної підготовки шляхом залучення професійних митців, художніх колективів, культурних інституцій, використання їх як баз практик для підготовки майбутніх вихователів дошкільної та учителів до навчання мистецьких дисциплін учнів початкової школи.

Система неперервної фахової підготовки майбутніх вихователів та

вчителів мистецьких дисциплін у ряді європейських країн є основою національного і духовного відродження. Її функціонування спрямоване на забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя, розвиток особистості через освітні інституції, неперервність саморозвитку та самовдосконалення, виховання покоління фахівців, здатних оберігати і примножувати культурно-мистецькі й освітні цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Венгер Дьордь. Педагогическое образование. Ровно : Издательство: Международный экономико-гуманитарный университет им. академика Степана Дем'янчука, 2007. 220 с.

2. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: Монографія. 2-ге вид., доп. К. : Гротеск, 1996. 192 с.

3. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителя до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 1996. 382 с.

4. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету*. Серія: педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 227-231.

5. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Ю. Ніколаї. К., 2008. 43 с.

6. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: [монографія]. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка», 2013. 560 с.

7. Małgorzata Sieńczewska, Dorota Sobierańska, Marta Radwańska. Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Wydawca : Ośrodek Rozwoju Edukacji Aleje Ujazdowskie 28 00-478 Warszawa. 246 s.

8. Martišauskienė E. Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika: mokslo darbai*. 2007. T. 86. P. 14-22.
9. Milerski B. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 2000. 284 s.
10. Popovych N. The role of an integrated approach in music education technology. *European Researcher*. 2014. Vol. (73). № 4-2 (Eng). P. 748-755.
11. Vitkauskas R., Rinkevičius Z., Būsimųjų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo atžvilgiu. *Pedagogika: mokslo darbai*. 2007. T. 85. P. 129-134.
12. Yan Figel *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*. Bruksela: Eurydice, 2009. 104 s.
13. *Primary School Curriculum. Introduction*. Dublin : The Stationary Office, 1999. 80 p.
14. *Road Map for Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century*. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6–9 March 2006. UNESCO, 2006. 26 p.
15. Sharp C. *The Arts, Creativity and Cultural Education : An International Perspective / Caroline Sharp, Joanna Le Mġtais // INCA Thematic Study*. London : INCA, QCA, NFER, 2000. 68 p.
16. *White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity»* launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. Strasbourg : Council of Europe, 2008. 61 p.
17. Wimmer M. *Reflections on the Domain of Arts Education. Contribution to the International Advisory Committee Meeting in Paris zur UNESCO World Conference for Arts Education Seoul Mai 2010*. 103 p.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання актуальної наукової проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання, що дозволило зробити висновки. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти в умовах ступеневого навчання – це засадничі дидактичні підходи: гуманістичний, аксіологічний, міждисциплінарний, особистісно орієнтований, технологічний, діяльнісний, компетентнісний.

На основі аналізу зарубіжного досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти було визначено основні тенденції до: державної підтримки розвитку педагогічної освіти в Австрії, Іспанії, Великобританії, Фінляндії та співробітництво Міністерства освіти і Міністерства культури Німеччини, Польщі, Франції; зростання ролі неперервності професійної підготовки вихователя дошкільця та вчителя початкової школи; застосування міждисциплінарного підходу до розроблення змісту національних освітніх програм професійно-педагогічної підготовки, який полягає у створенні перехресних шляхів між педагогічним та іншими компонентами навчання студентів; поширення явища академічної мобільності, що є своєрідною платформою для створення єдиного європейського освітнього простору; домінування компетентнісного підходу у процесі педагогічної підготовки високопрофесійних кадрів; активного упровадження інноваційних педагогічних технологій до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи; удосконалення практичної підготовки шляхом залучення професійних педагогів, представників культурних інституцій, використання їхніх закладів як баз практик для підготовки майбутніх вихователів дошкільця та учителів початкової школи.

Доведено, що процес удосконалення сучасної системи професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової

школи в умовах упровадження інклюзивної освіти визначається багатьма аспектами: формуванням у майбутнього фахівця дошкільної освіти та початкової школи цілісного уявлення про сутність і головні завдання інклюзивної освіти в Україні; розвиток навичок здійснювати індивідуальний підхід в навчанні й вихованні дітей з особливими потребами; опанування майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти та вчителями початкової школи технологіями розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи чи класу, прийомами міжособистісної взаємодії з батьками дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки, формування навичок розвитку адаптивних можливостей дітей, диференційованого та особистісно-орієнтованого навчання в дошкільній та початковій освіті.

Репрезентовано результативність впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів; запропоновано сучасні методики професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти та систему роботи щодо їх упровадження у практику закладів вищої освіти. Зміст наукового дослідження, викладений у монографії не претендує на висвітленні основних положень проблеми оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи. Подальшого наукового пошуку потребує: багатопланове вдосконалення та розроблення теоретико-методичного супроводу для застосування інноваційних технологій професійно-педагогічної освіти у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти; моделювання інноваційно-освітнього простору закладів вищої освіти з метою їхнього наближення до сучасних реалій педагогічної практики; пропагування просвітницької діяльності в середовищі педагогічних кадрів тощо.

Додаток А

Дослідження стану готовності майбутнього вчителя початкової школи до практичної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища за когнітивним компонентом

Додаток А.1

Опитувальник самооцінки

1. Чи відчуваєте Ви потребу у професійній самоосвіті?
 - А) Так
 - Б) Іноді
 - В) Ні
2. Чи володієте на достатньому рівні знаннями з педагогіки?
 - А) Так
 - Б) Лише з окремих галузей педагогіки
 - В) Ні
3. Чи володієте на достатньому рівні знаннями з психології?
 - А) Так
 - Б) Лише з окремих галузей психології
 - В) Ні
4. Наскільки систематично Ви ознайомлюєтесь з періодичними виданнями психолого-педагогічної літератури?
 - А) Систематично
 - Б) Періодично
 - В) Не ознайомлююсь
5. Чи використовуєте у своїй діяльності передовий педагогічний досвід?
 - А) Постійно
 - Б) Періодично
 - В) Не використовую
6. Ви цікавитесь інноваційними технологіями освітнього процесу?
 - А) Так

Б) Іноді

В) Ні

7. Чи приймаєте активну участь у семінарах, засіданнях круглого столу, студентських наукових конференціях, де обговорюються проблеми і шляхи удосконалення навчально-виховного процесу?

А) Так

Б) Іноді

В) Не бачу в цьому потреби

8. Чи ознайомлюєтесь Ви з діагностичними методиками?

А) Так

Б) Іноді

В) Ні

9. Чи володієте знаннями про особливості інноваційної діяльності, нові технології навчання?

А) Так

Б) Частково

В) Ні

10. Чи володієте Ви на достатньому рівні знаннями про методи педагогічних досліджень та організацію педагогічного експерименту?

А) Так

Б) Частково

В) Ні

Інтерпретація результатів:

За кожну відповідь «А» – 2 бали, «Б» – 1 бал, «В» – 0 балів.

20-16 балів – високий рівень;

15-11 – середній;

10 балів і нижче – низький.

Тестові завдання для перевірки знань студентів щодо змісту, форм та методів інноваційної діяльності

1. У педагогічній інтерпретації інновація означає:

1. Зміну застарілих форм і методів навчання.
2. Переорієнтацію на середнього учня.
3. Масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність
4. **Нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.**

2. Критерій концептуальності - це:

1. Логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.
2. Можливість діагностичного цілепокладання процесу навчання.
3. **Опора на певну наукову концепцію.**
4. Використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки.

3. Критерій візуалізації - це:

1. Логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.
2. Можливість діагностичного цілепокладання процесу навчання.
3. Опора на певну наукову концепцію.
4. **Використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки.**

4. Критерій системності -це:

1. **Логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.**
2. Можливість діагностичного цілепокладання процесу навчання.
3. Опора на певну наукову концепцію.
4. Використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки.

5. Дає змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання:

1. Індивідуальна технологія.
2. **Групова технологія.**
3. Ігрова технологія.
4. Інтерактивна технологія.
5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.
6. Мережева технологія

6. Дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності дитини до його особливостей, слідкувати за кожною дією та операцією при вирішенні конкретних завдань:

1. **Індивідуальна технологія.**
2. Групова технологія.
3. Ігрова технологія.

4. Інтерактивна технологія.
5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.
6. Мережева технологія

7. Мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання:

1. Індивідуальна технологія.
2. Групова технологія.
- 3. Ігрова технологія.**
4. Інтерактивна технологія.
5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.
6. Мережева технологія

8. Навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання:

1. Індивідуальна технологія.
2. Групова технологія.
3. Ігрова технологія.
- 4. Інтерактивна технологія.**
5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.
6. Мережева технологія

9. Призначені для телекомунікаційного спілкування учнів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо:

1. Індивідуальна технологія.
2. Групова технологія.
3. Ігрова технологія.
4. Інтерактивна технологія.
5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.
- 6. Мережева технологія**

10. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація:

1. Індивідуальна технологія.
2. Групова технологія.
3. Ігрова технологія.
4. Інтерактивна технологія.
- 5. Комп'ютерно-інформаційна технологія.**
6. Мережева технологія

11. Основними формами інтерактивної роботи є:

1. Групова робота.
- 2. Навчальна взаємодія у парах і мікрогрупах.**
3. Колективна робота.
4. Індивідуальна робота.
5. Діалогова взаємодія

12. Рефлексія результатів це:

1. Презентація результатів виконання вправи.
2. Об'єднання в групи і (або) розподіл ролей.
- 3. Усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів.**
4. Виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії.

13. На якому з етапів інтерактивного уроку проводиться вступна бесіда (налаштування на вивчення теми):

- 1. I. Організація класу. Етап орієнтації**
2. II. Етап покладання мети.
3. III. Етап проектування.
4. IV. Етап організації виконання плану діяльності.
5. V. Етап контрольної-оцінювальної.

14. На якому з етапів інтерактивного уроку проводиться релаксаційна вправа:

1. I. Організація класу. Етап орієнтації
2. II. Етап покладання мети.
3. III. Етап проектування.
4. IV. Етап організації виконання плану діяльності.
- 5. V. Етап контрольної-оцінювальної.**

15. На якому з етапів інтерактивного уроку проводиться робота з підручником:

1. I. Організація класу. Етап орієнтації
2. II. Етап покладання мети.
3. III. Етап проектування.
- 4. IV. Етап організації виконання плану діяльності.**
5. V. Етап контрольної-оцінювальної.

16. На якому з етапів інтерактивного уроку відбувається складання моделі уроку:

1. I. Організація класу. Етап орієнтації
2. II. Етап покладання мети.
- 3. III. Етап проектування.**

4. IV. Етап організації виконання плану діяльності.
5. V. Етап контрольно-оцінювальний.

17. На якому з етапів інтерактивного уроку проводиться ознайомлення з планом проведення уроку?

1. I. Організація класу. Етап орієнтації
2. **II. Етап покладання мети.**
3. III. Етап проектування.
4. IV. Етап організації виконання плану діяльності.
5. V. Етап контрольно-оцінювальний.

18. Стислі усні або письмові відповіді наприклад, за картками на знання основних понять), завдання типу «продовжити речення», заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему тощо:

1. Тест
2. **Експрес опитування.**
3. Розширене опитування.
4. Контрольна вправа або творче завдання.
5. Ігрові методи оцінювання.
6. Самооцінка.
7. Спостереження.

19. Учні повинні вибрати правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів або знайти «пару» тощо.

1. **Тест**
2. Експрес опитування.
3. Розширене опитування.
4. Контрольна вправа або творче завдання.
5. Ігрові методи оцінювання.
6. Самооцінка.
7. Спостереження.

20. Вчитель пропонує учням усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, із наведенням аргументів, прикладів:

1. Тест
2. Експрес опитування.
3. **Розширене опитування.**
4. Контрольна вправа або творче завдання.
5. Ігрові методи оцінювання.
6. Самооцінка.
7. Спостереження.

21. Педагог вибирає для себе показники, які він буде відстежувати протягом заняття, а також учнів, знання яких треба оцінити:

1. Тест
2. Експрес опитування.
3. Розширене опитування.
4. Контрольна вправа або творче завдання.
5. Ігрові методи оцінювання.
6. Самооцінка.
7. **Спостереження.**

22. Оцінка самими учнями своєї роботи:

1. Тест
2. Експрес опитування.
3. Розширене опитування.
4. Контрольна вправа або творче завдання.
5. Ігрові методи оцінювання.
6. **Самооцінка.**
7. Спостереження.

23. Методи діалогічної взаємодії учасників виховання з метою обміну матеріальними та духовними цінностями:

1. **Імітаційні.**
2. Пізнавальні.
3. Мотиваційні.
4. Регулятивні.

24. Методи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних вмінь і навичок:

1. Імітаційні.
2. **Пізнавальні.**
3. Мотиваційні.
4. Регулятивні.

25. Методи діалогічної взаємодії учасників виховного процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, вчителя, самого себе:

1. Імітаційні.
2. Пізнавальні.
3. **Мотиваційні.**
4. Регулятивні.

26. Методи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників виховання:

1. Імітаційні.
2. Пізнавальні.
3. Мотиваційні.
4. Регулятивні.

27. Вид гри, що полягає у відповідях на усні чи письмові запитання з різних галузей знань:

1. Вікторина.
2. Дебати.
3. Брейн-ринг.
4. Творчі вправи виховного спрямування.
5. Ситуації морального вибору.

28. Крім розвитку творчих здібностей, сприяють підвищенню рівня вихованості молодших школярів:

1. Вікторина.
2. Дебати.
3. Брейн-ринг.
4. Творчі вправи виховного спрямування.
5. Ситуації морального вибору.

29. Інтерактивний метод виховання, спрямований на визначення рівня загальної обізнаності учня в різних галузях науки, розвиток комунікативних навичок, вміння працювати в команді, виховання поваги до опонента:

1. Вікторина.
2. Дебати.
3. Брейн-ринг.
4. Творчі вправи виховного спрямування.
5. Ситуації морального вибору.

30. Яка з інтерактивних виховних ігор дає змогу пройти через елемент «підвищення» кожному учневі:

1. Обмін думками.
2. Захист проекту.
3. Ситуації морального вибору.
4. Чарівний стілець.
5. Встановлюємо правила.

31. Передбачає висунення та обговорення цікавої й актуальної проблематики:

1. Обмін думками.
2. Захист проекту.
3. Ситуації морального вибору.
4. Чарівний стілець.
5. Встановлюємо правила.

32. В ній учень виявляє себе як індивідуальність, яка здатна не лише оцінювати дійсність, але й проектувати в ній певні зміни з метою покращення життя:

1. Обмін думками.
2. Захист проекту.
3. Ситуації морального вибору.
4. Чарівний стілець.
5. Встановлюємо правила.

33. Цей метод використовується при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість дітям взяти участь у передачі своїх знань однокласникам.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
4. Мікрофон
5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес

34. Варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
4. Два-чотири-всі разом
5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес
8. Мікрофон

35. Навчає дітей виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стильній формі, переконуючи інших.

1. Карусель

2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
4. Мікрофон
5. Робота в парах
6. Робота в групах
- 7. Метод прес**
8. Мозковий штурм

36. Ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість, який досягається шляхом вільного вираження думок всіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень із конкретної теми.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
- 4. Мозковий штурм**
5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес
8. Мікрофон

37. Робота за такою методикою дає змогу учням вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
4. Мікрофон
5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес
- 8. Незакінчені речення**

38. Є різновидом роботи в малих групах. Ця форма роботи дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями висловлюватися та активно слухати.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь
4. Мікрофон
- 5. Робота в парах**
6. Робота в групах
7. Метод прес

39. Ця технологія є різновидом загальногрупового обговорення. Вона надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на питання або висловлюючи свою думку чи позицію.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь

4. Мікрофон

5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес

40. Цей варіант навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників у активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Цю технологію застосовують для інтенсивної перевірки обсягу й глибини набутих знань.

1. Карусель
2. Займи позицію
3. Навчаючись - вчусь

4. Мікрофон

5. Робота в парах
6. Робота в групах
7. Метод прес
8. Мікрофон

Додаток Б

Додаток Б.1

Методика «Мотивація навчання у вузі» (авт.Т.І.Ільїна)

При створенні даної методики використані інші відомі методики. У ній є три шкали:

- «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість);
- «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформуванню професійно важливих якостей);
- «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків).

В опитувальник для маскування автор методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються.

Інструкція. Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгода знаком «-» з нижченаведеними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію. Ю. Я досить посередній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати кращим.

10. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
11. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
12. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.
13. При слухній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
14. Моє чудовий час життя – студентські роки.
15. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
16. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
17. При можливості я вчинив би в інший вуз.
18. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.
19. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
20. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
21. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
22. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
23. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
24. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.
25. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
26. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.
27. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
28. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з неменшим інтересом.
29. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.
30. Я дуже захоплюється людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.

31. Занепокоєння про іспит або роботі, яка не виконано в строк, часто заважає мені спати.

32. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.

33. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

34. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.

35. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

36. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.

37. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

38. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.

39. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.

40. Мене дуже непокоять можливі невдачі.

41. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.

42. Мій вибір даного вузу остаточний.

43. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.

44. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

45. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.

46. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

47. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

48. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

49. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальником

Шкала «придбання знань»: за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бали; за п. 17 - 3,6 бали; за п. 26 - 2,4 бали; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бали; за п. 42 - 1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією»: за згоду за п. 9 - 1 бал; за п. 31 - 2 бали; за п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; за п. 48 - 1 бал і за п. 49 - бал. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома»: за незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бала ; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по п. 5, 13 , 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Переважання мотивів по перших двох шкалах свідчить про адекватне виборі студентом професії та задоволеності нею.

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

**Дослідження стану готовності майбутнього вчителя початкових класів до
практичної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом**

Просимо Вас дати щирі відповіді на питання анкети, мета якої дослідити Ваше ставлення до навчання. Висновки, зроблені за результатами анкетування, будуть мати важливе наукове значення. В анкеті є запитання, на які треба дати конкретну відповідь; відповісти своїми словами.

Будемо щиро вдячні Вам за відповідь.

1. Чи бажаєте Ви у майбутньому бути педагогом-інноватором?

А) так;

Б) ні;

В) ще не визначився/ не визначилась.

2. Чи плануєте Ви застосовувати інноваційні технології навчання у майбутній професійній діяльності?

А) так, планую;

Б) ні, буду застосовувати традиційні методики;

В) не можу сказати однозначно.

3. На Вашу думку, інноваційні технології допомагають учням краще засвоювати навчальний матеріал?

А) так, впевнений у цьому;

Б) ні, навпаки заважають;

В) не завжди допомагають / в залежності від навчального матеріалу .

4. Як Ви відносите до педагогів, які застосовують лише традиційні технології, професійно не розвиваються?

А) негативно, педагогу потрібно завжди розвиватись;

Б) позитивно, не вбачаю у цьому нічого страшного ;

В) нейтрально, це особиста справа кожного педагога.

5. Чи цікаво Вам дізнаватись про педагогічні новації та експерименти у процесі навчання?

- А) так, це дійсно пізнавально;
- Б) ні, не знаходжу у цьому щось цікаве;
- В) важко відповісти.

6. Чим для Вас приваблива інноваційна педагогічна діяльність?

- А) особистим та професійним розвитком;
- Б) взагалі не приваблива;
- В) визнанням з боку колег та керівництва навчального закладу.

6. Чи плануєте Ви дізнаватись про нові технології навчання з різних ресурсів (конференцій, методичних посібників, журналів, форумів тощо) у майбутній професійній діяльності?

- А) планую, цікавлюсь зараз;
- Б) ні, мені достатньо набутих знань у ЗВО;
- В) не знаю чи вистачить на це часу/ бажання.

7. Чи хотіли б Ви створити авторську технологію (метод, прийом) навчання?

- А) звичайно, я хотіла б / хотів би, щоб інші дізнались про мої досягнення;
- Б) мені це не потрібно;
- В) не впевнена / не впевнений, що у мене вийде.

8. Які Ваші внутрішні протиріччя / сумніви заважають Вам створювати щось нове?

А) нічого не заважає, я завжди відкритий / відкрита до нового і не боюсь невдач;

Б) невпевненість у позитивному результаті, або у тому, що це буде краще старого;

В) заважають сумніви, чи зможу я бути успішною / успішним в інноваційній діяльності.

9. У майбутній професійній діяльності я...

- А) сучасний педагог-інноватор;

Б) звичайний середньостатистичний вчитель;

В) не визнався / не визначилась.

10. Професія вчителя, на мою думку, обов'язково передбачає:

А) постійне самовдосконалення;

Б) володіння певним обсягом знань;

В) любов до дітей.

Обробка результатів.

Для визначення результатів необхідно підрахувати суму набраних балів відповідно до таблиці:

Відповідь	Бал
А)	2
Б)	0
В)	1

0–5 балів – адаптивний рівень; студент не бажає застосовувати інноваційні технології навчання; пасивний до інновацій; не виявляє зацікавленості до професійного розвитку;

6–14 балів – модулюючий рівень; майбутній педагог нейтрально ставиться до інноваційних технологій; переважає невизначеність стосовно майбутньої професії; інноваційній діяльності заважають сумніви, невпевненість в собі;

15–20 балів – творчий рівень; студент відкритий до нового, не боїться невдач; бажає застосовувати інноваційні технології навчання; професійно розвиватись.

Додаток В

Дослідження стану готовності майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної діяльності за операційним критерієм

ОПИТУВАЛЬНИК

*Шановні студенти! Прохання оцінити сформованість у вас перерахованих
нижче умінь за 5-бальною шкалою:*

5 балів: означені уміння мають систематичний прояв;

4 бали: перелічені уміння мають прояв, однак не в кожній ситуації;

3 бали: означені уміння мають фрагментарне виявлення;

*2 бали: уміння мають елементарний вияв – проявляються лише в одиничних
випадках;*

1 бал: виявлені уміння фактично відсутні.

Організаційні уміння:

- 1) встановлювати професійно-ділові стосунки з студентами, викладачами, адміністрацією факультету;
- 2) організувати гуманні, довірливі взаємостосунки з дошкільниками під час педагогічної практики у дошкільних закладах освіти;
- 3) організувати різні види діяльності з дошкільниками: ігрову, трудову, експериментально-пошукову; виховну, індивідуальну діяльність;
- 4) надавати допомогу одногрупникам в організації різних видів діяльності;
- 5) використовувати у своїй діяльності інноваційний педагогічний досвід, досвід колег, традиції школи, міста, регіону;
- 6) організувати свій робочий час.

Методичні уміння:

- 1) володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності;
- 2) застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності педагогічної діяльності;
- 3) використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу і оцінювати їх ефективність;

- 4) діагностувати рівень вихованості і розвитку особистості дошкільника;
- 5) діагностувати свою професійну компетентність;
- 6) отримувати інформацію про особливості взаємостосунків студентів.

Проективні уміння:

- 1) планувати діяльність з урахуванням вимог професіограми і кваліфікаційної характеристики вихователя ДНЗ;
- 2) планувати діяльність і прогнозувати її результати;
- 3) визначати близькі, середні та далекі перспективи власного професійного становлення;
- 4) конструювати діяльність з урахуванням рівня інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку дошкільників;
- 5) розробляти плани конкретних професійно орієнтованих ситуацій;
- 6) конструювати взаємодію з вихователями – учасниками освітнього процесу в умовах ДНЗ і прогнозувати його результативність.

Інтерпретація результатів:

Сума балів:

80-90 балів – високий рівень

65-79 балів – середній рівень

65 балів і нижче – низький рівень

Навчальне видання

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ**

МОНОГРАФІЯ

Підп. до др. 25.05.2021. Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсет.
Друк цифр. Гарнітура Times. Обл. вид. арк. 32,6.
Ум. друк. арк. 32,6. Тираж 300 прим.

Борова В. Є., Ілюк Л. В., Кирилович О. Ф., Красовська О. О., Максимчук Н. С., Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Мисько І. П., Міськова Н. М., Пагута Т. І., Петрук О. М., Сойко І. М., Хом'як О. А., Шкабаріна М. А. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання. Монографія / за заг. ред. О. О. Красовська. – Рівне : О. Зень, 2021. – 560 с.

Видавець: О. Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн. Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
0362-24-45-09, 068-025-067-4;
olegzen@ukr.net

Друк: VPM-ПОЛІГРАФ
33000, м. Рівне, вул. Буковинська, 3
rivne.print@gmail.com