

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології  
Кафедра дошкільної і початкової освіти

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА  
ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
В СУЧАСНОМУ ІННОВАЦІЙНОМУ  
ПРОСТОРИ**

Монографія

Суми – 2021

УДК 373.2/.091+373.2/.3.016:001.895

Т 33

*Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
(протокол № 12 від 31 травня 2021 р.)*

**Рецензенти:**

- Т.О. Пушкарьова** – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектної діяльності Інституту модернізації змісту освіти, м. Київ;
- Л.Я. Бірюк** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- С.О. Бадер** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Наукові редактори:**

- О. В. Лобова** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;
- С. М. Кондратюк** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Т33 Теорія та методика дошкільної і початкової освіти в сучасному інноваційному просторі:** [монографія] / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2021 – 362 с.

ISBN 978-617-7487-94-3

DOI 10.24139/978-617-7487-94-3/2021/mon

У монографії представлено результати широкого кола актуальних наукових пошуків вітчизняних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. У підрозділах видання розкрито педагогічні стратегії, теоретичні та методичні основи виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; визначено різноманітні психолого-педагогічні аспекти дошкільної та початкової освіти; схарактеризовано актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у сучасному педагогічному просторі.

Видання адресовано широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і студентам відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

**УДК 373.2/.091+373.2/.3.016:001.895**

© Колектив авторів, 2021

© ФОП Цьома С.П., 2021

© СумДПУ імені А.С. Макаренка 2021

ISBN 978-617-7487-94-3

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	<b>8</b>
<b>Гаврило О. І.</b> <i>ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК МЕТОД ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ</i> .....	<b>8</b>
<b>Кондратюк С.М., Полянничко А.О.</b> <i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i> .....	<b>25</b>
<b>Шаповалова О.В.</b> <i>РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i> .....	<b>40</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	<b>57</b>
<b>Бондаренко Г.Л., Ващенко О.М.</b> <i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> .	<b>57</b>
<b>Данько Н.П.</b> <i>МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> .....	<b>76</b>
<b>Колишкіна А. П.</b> <i>ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</i> .....	<b>95</b>
<b>Павлуценко Н. М., Іонова І. М.</b> <i>ГЕНДЕРНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ПРОТИЛЕЖНОЇ СТАТІ</i> .....	<b>118</b>
<b>Парфілова С. Л.</b> <i>УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АНАЛОГІЇ</i> .....	<b>136</b>

**РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 154**

**Білер О.С.**

*РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСІБ  
ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ  
ШКОЛИ УПРОДОВЖ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 154*

**Бутенко В. Г.**

*ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ВИХОВАТЕЛІВ В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ  
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 177*

**Васько О.О.**

*ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..... 194*

**Врадій К.М.**

*ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНИЙ НАПРЯМ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ... 212*

**Крившенко Л.М.**

*ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НЕВЕРБАЛЬНОГО  
СПІЛКУВАННЯ ..... 230*

**Мішедченко В.В.**

*ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... 249*

**Мозуль І. В.**

*ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО  
ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ  
ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 266*

**Пушкар Л.В.**

*МОДЕЛЬ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 286*

**Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І.**

*ХУДОЖНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ ТА ЙОГО РОЛЬ В ОСВІТЬОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ  
ПЕРШОГО СТУПЕНЯ ..... 303*

**Ткаченко О. М.**

*ЗМІСТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У  
ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... 321*

**Харькова Є.Д.**

*ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ  
ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ..... 340*

## ВСТУП

Траєкторії сучасних зрушень в економічних, політичних, соціальних і, як наслідок, культурологічних площинах вимагають від освітньої галузі вчасного та відповідного реагування. Тому що освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури нашого народу та відтворення продуктивних сил суспільства. Саме дошкільна та початкова освітні ланки беруть на себе відповідальність за бажані позитивні перетворення уявлень про цілі, смисли, цінності, зміни в людині, структурі суспільства, життєзабезпечуваних інноваційних технологіях.

До необхідності нового бачення розвинення науково-освітнього простору ведуть не тільки швидкі темпи соціальних та політичних змін, але й стрімке розвинення інформаційних і комунікативних технологій. Тому актуальними залишаються проблеми пошуків та впровадження інноваційних форм і засобів навчання й виховання молоді, оновлення педагогічних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти та закладів загальної середньої освіти (початкова школа). Результати оригінальних теоретичних та експериментальних досліджень, а також варіанти вирішення цих та інших питань пропонує авторський колектив монографії.

Перший розділ книги присвячено висвітленню психолого-педагогічних та соціальних аспектів виховання дітей дошкільного віку. Розкрито вагомість реалізації принципів оновленого змісту дошкільної освіти через втілення методу проєктів як найбільш ефективного в екологічному вихованні дітей дошкільного віку. Окреслено соціально-педагогічний супровід розвитку дитини дошкільного віку як необхідного компоненту сприяння успішного її зростання. Виокремлено значення музичної діяльності в процесі розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку.

У другому розділі розкрито питання теорії та практики освітньої діяльності в початковій школі, а саме: організаційно-методичні засади формування соціальної складової здоров'я молодших школярів; методика інтегрованого навчання музики молодших школярів; теорія і практика формування екологічної поведінки учнів початкових класів; гендерні та психолого-педагогічні аспекти виховання ціннісного ставлення дітей молодшого шкільного віку до представників протилежної статі; увиразнення мовлення молодших школярів засобами аналогії.

Сучасні тенденції підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти в умовах закладів вищої освіти окреслено у третьому

розділі. Порушено питання формування різних площин професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: естетичної, музичної, природознавчої, комунікативної та етнопедагогічної, а також музично-педагогічної культури. Представлено сучасні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Досліджено проблему художньо-виховного потенціалу учителя початкових класів та висвітлено засоби підвищення якості освітнього процесу в закладах дошкільної та початкової освіти.

Трансляція досвіду цивілізації та виховання нового покоління відбувається в умовах перманентних викликів перед науковцями та освітянами. Характерною особливістю сучасної освітньої політики є колосальні інноваційні трансформації. Розкриті в монографії педагогічні стратегії обумовлюють забезпечення реалізації цієї політики та уможливають вирішення сучасних та перспективних завдань усіма учасниками освітнього процесу.

# РОЗДІЛ 1

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Гаврило О. І.**

*кандидат біологічних наук, доцент  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

### ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК МЕТОД ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

У сучасному суспільстві відбувається переосмислення особистості дитини, цілей її виховання і, відповідно, виникає необхідність забезпечення нових підходів до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Різні форми організації діяльності в закладах створюють сприятливі умови для реалізації педагогічної ініціативи, упровадження наукових доробок, утілення принципів оновленого змісту дошкільної освіти. Заклади дошкільної освіти з метою реформування і вдосконалення освітнього процесу, реалізації вимог і завдань Базового компонента дошкільної освіти щодо навчання і розвитку особистості використовують спеціалізовані програми, альтернативні методики та спадщину видатних педагогів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що проблема екологічного виховання дошкільників стоїть надзвичайно гостро у наш час. У пошуках психолого-педагогічних основ екологічного виховання дітей дошкільного віку ми відштовхувалися від психолого-педагогічних положень про те, що екологічна освіта і виховання є джерелом змісту загальної освіти. Теоретичні засади екологічного виховання розроблялися і зараз розробляються багатьма педагогами (Г. Волошина, Н. Гавриш, А. Захлебний, Н. Пустовіт, З. Плохій, В. Сухомлинський та ін). Нами було визначено, що існує ряд підходів до визначення сутності екологічного виховання. Проте, на нашу думку, спільним у них є розуміння його як системи взаємопов'язаних форм, методів і засобів впливу на свідомість і поведінку дитини з метою формування в неї відповідних знань, ціннісних орієнтацій, установок та принципів поведінки у довкіллі. Екологічне виховання – це чітко організований психолого-педагогічний процес, спрямований на формування



відповідального ставлення до навколишнього середовища та усвідомлення нерозривного зв'язку людини і природи.

Складність проблеми реалізації екологічного виховання і освіти полягає в тому, щоб сформувати у дітей дошкільного віку мотивацію до пізнавальної діяльності в галузі вивчення природного середовища, активну позицію щодо збереження довкілля, вміння взаємодіяти з партнерами по вивченню й перетворенню найближчого середовища. Специфіка пізнавальної активності дошкільника полягає у тому, що дитина прагне до самостійної продуктивної діяльності, яка приносить їм задоволення від виконаної роботи та спільної праці в колективі. Отже, виникає необхідність теоретичного аналізу проєктної діяльності та переосмислення можливості її використання у екологічному вихованні дітей дошкільного віку, що дозволить активно включати їх у пізнавальний процес, сприятиме розвитку навичок самостійного опрацювання проблеми, зацікавить у зборі необхідної та додаткової інформації.

Змістовий аналіз екологічного виховання дозволяє констатувати, що його цілісність забезпечена специфікою функціонування складових:

- цілісності педагогічної системи;
- системи «людина-суспільство-природа»;
- цілісності педагогічних технологій, що проявляється в єдності інтелектуальних, емоційно-ціннісних та діяльнісних аспектів пізнання світу природи.

Зупинимось на діяльнісній стороні екологічного виховання. Згідно з таким розумінням, до категорії «екологічна діяльність» ми відносимо лише ті дії дитини, які обумовлено її потребами в екологічно орієнтованій діяльності в природі за умови усвідомлення цінності природного довкілля як цілісної системи. За таких умов процес формування екологічної культури має бути спрямований на: 1) формування потреб особистості, адекватних потребам суспільства в галузі взаємодії з природою; 2) формування умінь і навичок, що дозволяють реалізувати ці потреби у відповідній діяльності. Щоб формувати прагнення дитини до постійного активного пізнання навколишньої дійсності, потрібно вдаватись до практики особистісно-орієнтованого навчання і виховання через практичну діяльність, прикладом якої є проєктна діяльність. Сучасна педагогічна наука розглядає проєктування в освітній галузі як створення цілісної системи виховання, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату.

Проблема екологічного виховання дітей дошкільного віку вивчалася в різних аспектах, зокрема: аналіз змісту екологічної освіти

та виховання в сучасній педагогіці здійснено А. Захлебним, І. Зверевим, Н. Лисенко, Г. Пустовіт, І. Суравегіною, Н. Яришевою та багатьма іншими. Формування екологічної культури, ціннісного ставлення до природи, екологічно мотивованої поведінки дітей розглядали О. Колонькова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, С. Скрипник, І. Трубнік. Методологічне трактування ряду принципів положень екологічної освіти, шляхи реалізації її мети і завдань можна знайти в працях педагогів: Г. Васильєвої, К. Золотової, А. Галєєвої, С. Глазачова, Т. Куликової, М. Лучич, Н. Лисенко, М. Марковської, П. Саморукової, С. Ніколаєвої, З. Плохій, І. Хайдурової. Поради з систематизації знань екологічного змісту розробляють Н. Коваль, А. Нарочна, А. Плешаков. Науковцями детально обґрунтовані завдання ознайомлення дітей з природою в закладі дошкільної освіти, визначені основні вікові особливості сприймання та пізнання природи дітьми дошкільного віку, розкриті форми та методи освітньої роботи, спрямованої на вивчення природи вихованцями. У методиці ознайомлення дітей з природою детально розробляються такі практичні методи, як дидактичні ігри, праця в природі, елементарні досліди з об'єктами і явищами неживої та живої природи (А. Богуш, О. Дроган, Н. Гавриш, М. Колесник, Н. Горобаха). В останні десятиріччя широке застосування в практиці роботи знаходять екологічні тренінги (вони по суті є різновидом ігрового методу) та метод проєктів, який багато науковців називають проєктною діяльністю або просто проєктуванням.

Теоретичне обґрунтування методу проєктів здійснили відомі науковці В. Зверєва, А. Моїсеєв, В. Лазарєв, Г. Селевко, І. Сисоєва, М. Поташник. Особливості використання методу проєктів у вихованні дошкільників відображені в наукових працях Г. Ващенко, М. Веракси, Т. Піроженко, О. Євдокімової. Категоріальні ознаки поняття «проєкт» досліджували С. Кримський, А. Моїсеєв, Є. Полат, О. Пометун та інші.

Наприклад, Л. Забродська, Л. Новіцька, О. Онопрієнко, А. Цимбалару розглядають проєктування як самостійний вид діяльності, що передбачає наявність таких етапів як прогнозування (спеціально організоване дослідження, спрямоване на отримання інформації про об'єкт), планування (визначення плану діяльності, в процесі реалізації якого не передбачається отримати суттєвих змін та відкриттів), конструювання (створення реального об'єкта за певною моделлю з певним рівнем деталізації технологічного характеру діяльності в контексті результативного його виконання), моделювання (конструювання майбутнього середовища, створення моделі – ідеального образу реального об'єкта) [18].

Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати метод проєктів як найбільш ефективний у екологічному вихованні дітей дошкільного віку.

Спочатку з'ясуємо визначення дефініцій «проєкт», «проєктний метод», «технологія» у сучасних дослідженнях науковців. Поняття «проєкт» запозичено з латинської (projection) й означає «кинутий уперед задум» [1], тому, якщо говорити коротко, то проєкт – це задум (проблема, завдання) разом з необхідними засобами його реалізації з метою досягнення бажаного результату [13]. Його застосовують у різних галузях науки, а отже, він має кілька визначень. Якщо брати широке значення, то «проєкт» визначається як сукупність документальних матеріалів для зведення майбутньої будівлі або архітектурного комплексу; план, задум якої-небудь дії; прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкта, стан [9, с. 32].

Варто вказати на різноплановість поглядів науковців у визначенні поняття «проєкт». За К. Кантором (філософ і мистецтвознавець), проєкт – це вияв творчої активності людської свідомості, «через який у культурі здійснюють діяльнісний перехід від небуття до буття» [11, с. 125]. Також проєкт – це послідовна діяльність, що виконується для досягнення реальної мети та розв'язання життєвої проблеми (Р. Уоткінс). У сучасному розумінні проєкт – це намір, який буде здійснено в майбутньому; сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального роду теоретичного і практичного продукту [17, с. 15]. За Л. Ващенко, проєкт – це інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем [цит. за 13], а за визначенням О. Пометун – це цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини [25]; на думку А. Моїсеєва, проєкт – форма побудови цілеспрямованої діяльності [цит. за 22]; а С. Кримського – систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів [14].

Проаналізувавши зазначене вище, ми дотримуємося думки, що проєкт – це система дій, які плануються та реалізуються, а також забезпечення умов і засобів досягнення поставлених завдань та мети.

На думку науковців і педагогів Г. Беленької, М. Веракси, А. Богуш, О. Білан, М. Остроценко та ін., найбільш вдалим методом у екологічній освіті дітей, який відкриває великі можливості практичної взаємодії дошкільника з навколишнім світом, є метод проєктів, як прийнято у науково-методичній літературі називати проєктну діяльність вихованців. У зв'язку з цим, метод проєктів набуває все більшої актуальності,

оскільки покликаний скорегувати, розширити і активізувати освітній процес [2; 3; 5; 10].

Методами навчання С. Гончаренко називає «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вихователя й дітей, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [7, с. 206]. В основі такого розуміння лежить положення Л. Виготського про «зону найближчого розвитку», тобто періоди в життєдіяльності дитини, коли вона під керівництвом дорослого засвоює нові галузі довкілля, набуває нових знань, умінь і навичок [6, с. 126].

Ми погоджуємося з думкою А. Богуш і Н. Гавриш, що методи ознайомлення дітей із довкіллям – це способи спільної роботи тих, хто навчає, і тих, кого навчають [3, с. 126]. У екологічному вихованні існує низка методів, що виокремлюються відомими педагогами: методи продуктивного навчання (А. Хуторський); метод моделювання (Н. Ветлугіна, Д. Ельконін, М. Поддьяков); метод спостереження (Б. Ананьєва, Т. Зеніна, Н. Лисенко); метод розглядання предметів довкілля, екскурсії-огляди (Є. Тихеева); метод проєктів (В. Маршицька, Т. Піроженко, І. Сергєєв, Н. Токаренко). У підходах до екологічного виховання науковці радять використовувати ті методи, які активізують діяльність у природі, тобто, пошуково-дослідницькі. Саме вони створюють проблемні ситуації, які максимально наближені до реальних умов функціонування природи. У таких ситуаціях діти пізнають не лише об'єкти і явища, а й низку взаємозалежностей, що функціонують у природному довкіллі: часові, послідовні, причинно-наслідкові. Саме таким методом є метод проєктів, який дозволяє дітям пізнавати довкілля безпосередньо і опосередковано, переживати задоволення від одержаних результатів, досліджувати і видозмінювати об'єкти живої та неживої природи, створювати явища і процеси за допомогою спеціального обладнання і дидактичних матеріалів та орієнтований на виявлення нових колективних форм навчальної діяльності в розвивальному навчанні й націлений на активізацію творчих можливостей особистості [15].

Метод проєктів виник у 20-ті роки 20-го століття у США. Уперше обґрунтували цей метод американські педагоги, що прихильно ставились до нього, і стверджували, що він підвищує у дітей цікавість до навчання і найкраще готує їх до самостійного життя. Американські (проф. Е. Колінгс, проф. В. Г. Кілпатрик, педагог і філософ Дж. Дьюї) та англійські педагоги (С. Редді, Г. Спенсер) вказували на те, що ніякі вправи не дадуть того, що зможе дати практична робота. Педагогічні погляди філософа і педагога Дж. Дьюї, який спочатку ввів поняття «метод проблем», можна розглядати як теоретичну базу методу

проектів, в основі якої висвітлені ідеї організації активного навчання, через доцільну діяльність дитини, враховуючи її особисту зацікавленість саме в цій галузі знань. Обґрунтування методу проектів як такого маємо в роботах американського професора В. Г. Кілпатрика ще на початку 20 століття. Педагог визначає цей метод, як цільовий акт, як діяльність «від усього серця», «все із життя, все для життя», що з визначеною метою відбувається в певних суспільних умовах. На думку В. Г. Кілпатрика, проблема повинна поставати з життєвих ситуацій, а з предметами вивчення дитина повинна бути знайома, більше того – зацікавлена в них. Для розв'язання проблеми виконавцю потрібно застосувати отримані знання, або в ж вони з'являються ході її вирішення [12, с. 43].

З погляду американських учених, метод проектів – поняття досить широке, під нього можна підвести будь-яку роботу дітей, яку вони проводять свідомо та із задоволенням [17]. Серед них проекти, що можна використовувати у дошкільному навчанні і вихованні, так звані «домашні проекти», які часто пов'язані з ручною працею, зокрема, в домашньому господарстві.

Ознайомившись із поглядами зарубіжних педагогів на метод проектів, ми мусимо відзначити занадто широке розуміння сутності цього методу вітчизняними науковцями. Поняття «проекткування» увійшло до педагогічної термінології України в 70-ті роки 20-го століття завдяки В. Краєвському. За визначеннями педагогів, воно має декілька значень: текст документа (проекту концепції, стандарту освіти, програми); як сукупність заходів, об'єднаних однією програмою; як діяльність, спрямовану на створення (планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта чи моделі [10; 14; 17; 19; 20].

Проектна діяльність, або проектування – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює основи творчого саморозвитку та самореалізації дітей, формує всі необхідні життєві компетенції. Проектування у закладах дошкільної освіти вивчається такими педагогами як Г. Беленька, Г. Ісаєва, М. Веракса, А. Богуш, О. Білан, М. Острошенко та ін.

Українські науковці тлумачать значення проектування у навчанні по-різному. В. Сисоєва розглядає метод проектів як педагогічну технологію, яка дозволяє активно впроваджувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, а дитині – ефективніше адаптуватися до нових умов, особливо зараз, коли інформатизація суспільства відбувається надто швидко [26, с. 74]. Н. Горобаха стверджує, що цей метод активізує різні види практичної діяльності дітей, зокрема, дослідної, праці та гри; який передбачає самостійне здобуття нових

знань на основі закріплення та уточнення уже наявних, вправління у виробленні певних навичок та вмінь, вияв ставлення до природи та екологічно доцільної поведінки [8].

Т. Супрун розглядає метод проєктів як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію педагога й дитини з навколишнім середовищем, об'єднання навчання з активною діяльністю дітей [28]; Л. Новіцька зазначає, що це проєктна технологія, яка відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в навчанні [18].

Спрямованість на результат проєктування стосується спроможності дітей не тільки сприймати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, орієнтири духовної самореалізації особистості. За визначенням Г. Падалко, провідними елементами навчальної творчої діяльності є: логічне мислення, емоційні переживання, творча уява, проте головним залишається «озброєння дітей інструментарієм для вирішення проблем, пошуку і дослідів у різних життєвих ситуаціях» [3].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури щодо поняття «проєктування» свідчить, що воно розглядається і як проєктна діяльність, і як проєктна технологія, і як «метод проєктів», які по суті є тотожними, адже спрямовані на здобуття знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою. Сьогодні у нашій країні відбувається відродження методу проєктів як у школах, так і у закладах дошкільної освіти в процесі ознайомлення дітей з довкіллям.

З'ясуємо також сутність поняття «технологія», або «проєктна технологія». Технологія навчання відрізняється від методики. Поняття «технологія навчання» розуміють як «порядок, логічність і послідовність викладання змісту навчального матеріалу відповідно до поставленої мети; алгоритм спільної діяльності вихователя та дітей на занятті, узгодженість їх дій, яка досягається завдяки раціональному вибору та реалізації сукупності способів і засобів викладання і учіння» [24, с. 37]. Однак навчальне проєктування не є принципово новою технологією. Теоретичне обґрунтування проєктної технології пропонують відомі науковці І. Єрмакова, В. Зверев, А. Моїсєєв, М. Острошенко, О. Пехота, В. Лазарев, С. Сисоева та ін.

Ми погоджуємося з думкою науковців (І. Єрмакова, Т. Супрун, М. Кларин, В. Крисаченко, Л. Швайка) про те, що проєктна технологія спрямована на особистісно зорієнтоване навчання і виховання дітей, оскільки центральною фігурою проєктування є дитина, навіть якщо ми маємо на увазі метод проєктів як взаємодію вихованця і педагога відповідно до визначення, даного вище. Проєктну технологію Г. Костюк розглядав як невід'ємний складник синергетичної моделі освіти, яка

характеризується співпрацею двох або декількох самоорганізованих систем, що взаємодіють одна із одною. Як автор технології психолого-педагогічного проектування у роботі з дошкільниками, Г. Костюк акцентує увагу на тому, що «педагог – це людина, яка тримає в руках завтрашній день, майбутнє країни». Він надає практичні поради педагогам щодо використання даної технології як засобу практичної реалізації завдань гуманізації та демократизації освітнього процесу.

Оскільки ми розглядаємо проекти у екологічному вихованні, то доцільно з'ясувати і сутність «виховного проекту». На думку В. Поддьякова, педагогічний виховний проект – мотивований цілеспрямований засіб зміни педагогічної діяльності й упорядкування професійної виховної діяльності, а також комплект документів, які відображають мету, логіку проектування, склад, структуру об'єкта проектування, ресурсне забезпечення процесу реалізації проекту [23, с. 59].

Потрібно зазначити, що робота над проектом – це вільний вибір дитини з урахуванням її інтересів. Проте вчити дітей планувати власні дії, передбачаючи їх можливі наслідки, вправляти в умінні домовлятися, переконливо доводити власну думку, співпрацювати з однолітками повинен вихователь.

У основу методу проектів покладена ідея про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат, який виходить при вирішенні тієї або іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Цей компонент стосується спроможності дітей не тільки сприймати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, орієнтири духовної самореалізації особистості. Плануючи цілі проектної діяльності у екологічному вихованні, вихователь має враховувати, чи вони відповідають стандартам освіти, чи досяжні для дітей певної вікової категорії, конкретні й доступні для виконання дітьми, відповідають вимогам сучасності. Правильний добір методів відповідно до мети й змісту навчання, вікових особливостей дітей сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброює їх уміннями й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд [16, с. 206].

Отже, в контексті даного дослідження під проектною діяльністю ми розуміємо систему дій до активного залучення дітей дошкільного віку у вирішенні складних життєвих питань.

Плануючи цілі проектної діяльності, вихователь має враховувати, чи вони відповідають стандартам освіти, досяжні для дітей певної вікової категорії, конкретні й доступні для виконання дітьми, чи відповідають вимогам сучасності.

Виходячи з досліджень М. Барабаш, В. Баштаник, О. Білан, А. Богуш, Е. Гірусова, Н. Горопахи, А. Потіна та ін., ми можемо виділити завдання проєкту як педагогічного методу: сприяти підвищенню особистої впевненості кожного учасника проєкту; розвивати комунікативні компетентності; забезпечити умови для розвитку критичного мислення дітей; формувати й розвивати уміння пошуку способів вирішення проблеми; розвивати у дитини дослідницькі уміння, спостережливість, уміння висувати гіпотези, узагальнювати.

Навчальне проєктування саме дітей дошкільного віку, за дослідженнями С. Сисоєвої, має свої суттєві ознаки й переваги, а саме: підвищення мотивації до навчання; активізація пізнавальної діяльності; самостійна робота; включення елементів дослідно-пошукової діяльності; інтерактивна взаємодія учасників проєкту; стабільний рівень навчання; розвиток навичок оцінювальної (самооцінювальної) діяльності; активна участь у проєктах та творчих пошуках [26]. У ході проєктування діяльність дітей завжди орієнтована на самостійну роботу, для якої виділяється певний час, що залежить від віку виконавця проєкту, зацікавленості в діяльності та багатьох інших факторів. Це особливий вид пізнавальної діяльності та її результат, що характеризується певними ознаками: наявність соціально значущого завдання; планування дій щодо розв'язання проблеми; пошук інформації, яку потім буде оброблено й осмислено; створення продукту, що є результатом цієї діяльності; презентація продукту [3].

Із аналізу науково-педагогічної літератури, зокрема праць Є. Полат, В. Маршицької, Н. Токаренко, А. Цимбалару можемо визначити такі види проєктів:

- 1) за характером домінуючої в проєкті діяльності: пошуковий; дослідницький; інформаційний; творчий; ігровий; конструкційний; практико-орієнтований;
- 2) за мірою реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметний проєкт (у рамках однієї області знань); міжпредметний проєкт (на межі різних областей); позапредметний проєкт;
- 3) за характером координації проєкту: безпосередній (жорсткий чи гнучкий); опосередкований, прихований (неявний);
- 4) за характером контактів: серед учасників однієї групи, відділу, закладу, міста, регіону;
- 5) за складом учасників проєкту: індивідуальний; колективний: парний, груповий, масовий;
- 6) за характером партнерських відносин між учасниками проєктної діяльності: кооперативні, змагальні, конкурсні;



7) за тривалістю виконання проєкту: довготривалий; середньої тривалості – від тижня до місяця; короткостроковий [20; 24].

На нашу думку, у дошкільному закладі, коли відбувається пробудження інтересу і любові до природи, пізнання її через конкретні об'єкти та явища, доцільно використовувати експериментально-дослідницькі проєкти. Саме вони, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу дитини, можуть викликати в неї бажання спілкуватися і взаємодіяти з довкіллям.

Для нас є також цікавою класифікація проєктів, яка запропонована Є. Полат: практико-орієнтовані, дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові [24, с. 75].

Вибір тематики проєктування залежить від багатьох факторів: вік дітей, особливості оточення закладу дошкільної освіти, програмові вимоги, інтереси самих вихованців. Головне, не можна забувати, що виконання проєкту вимагає вирішення практичних завдань, з якими діти зустрічаються повсякдень, але не замислюються над ними; тому такі завдання стимулюють розвиток творчого мислення дитини. Варіанти тем проєктів можуть бути такі: «Рослини нашого краю», «Українські народні символи», «Золота осінь в дитсадку», «Вода – джерело життя», «Папір – наше багатство», які слугують творчому розвитку та колективній співпраці вихованців.

Як стверджує Г. Беленька, експериментально-дослідницька діяльність дошкільника в природі є основою емпіричного пізнання довкілля, джерелом знань та стимулом до розвитку пізнавального інтересу. Розпочинається вона в ранньому віці і продовжується все життя людини. Найбільшого значення набуває в період інтенсивного освоєння дитиною середовища та набуття нею життєвої компетентності – у віці від 3 до 10 років. Тому першими дослідженнями можуть бути такі проєкти, що дають можливість вивчити себе і найближче оточення: «Пізнай себе», «Світ води», «Дихання і здоров'я», «Таємниця гілочки».

Творчі проєкти потребують від дітей добре сформованих попередніх знань з теми, які в ході виконання поглиблюються і розширюються, переходячи в практичне русло. Дослідна діяльність у проєкті вимагає формулювання гіпотези, а значить, усвідомлення проблеми і шляхів її вирішення. У творчих проєктах допустиме не достатньо чітке дотримання структури, оскільки досягнення мети може йти не завжди за планом, творчий процес «веде» за собою.

Для реалізації завдань екологічного виховання через свою програму «Наш дім – природа», Н. Рижова пропонує проєкту технологію, яка, на її думку, забезпечить системність та результативність і

сприятиме творчому розвитку. Прикладом таких проєктів можуть бути: «Мої пернаті друзі», «Екологічна казка», «Абетка здоров'я». Для них головне – кінцевий результат як продукт творчої діяльності (газета, свято, відеофільм). Творчі проєкти допомагають дітям зануритись у світ поезії, пізнати красу та особливості казки, усвідомити почуття та переживання героїв.

У закладах дошкільної освіти досить часто використовуються рольові, або ігрові проєкти. У ігрових проєктах домінує ігрова діяльність, в ході якої учасники приймають на себе певні ролі у грі, театралізації. Як і ігрова діяльність, такі проєкти теж не можуть бути регламентовані рамками структури; послідовність етапів і діяльності визначається тими ролями, які «одягають» учасники. Це можуть бути літературні чи вигадані казкові персонажі, які взаємодіють з оточуючим середовищем. Ступінь творчості високий, але у зв'язку з тим, що ігрова діяльність є провідною, то перевага надається їй. Приклади таких проєктів: «Робінзонада», «Вулицями рідного міста», «Подорож до казкового лісу», «Поезії осіннього листочка», «Снігова казка» тощо.

На нашу думку, з дошкільниками можна часто застосовувати короткотривалі практико-орієнтовані проєкти, у яких повинен бути матеріальний результат, що забезпечує виконання усіх завдань проєкту. Ось тут повинен бути чітко визначений план, розроблена структура, дані вказівки усім учасникам, висновки та оформлення творчого продукту у вигляді запланованого на початку результату.

Досить поширеними у дитячому садку є ознайомлювально-інформаційні проєкти, які спрямовані на збір інформації і накопичення знань про певний об'єкт чи явище. За допомогою методів порівняння, аналізу, узагальнення інформації діти реалізують проєкт, орієнтуючись на соціальні потреби. Прикладом таких проєктів можуть бути: «Моє родинне дерево», «Бабусині вишиванки», «Червона книга України».

Як ми зазначали, проєктна діяльність дошкільників є інтегрованою освітньою діяльністю, завдяки цьому у дітей формується цілісне бачення картини світу. Ця діяльність дітей виявляється у різних видах проєктів по-різному, але найчастіше вона максимально різноманітна, на відміну від традиційних форм освітньої роботи. Однак тут звичайно один із видів діяльності визначає здатність до перетворення природної дійсності на якісно новому рівні і домінує над іншими. Проте, навіть об'єктивно цінна для суспільства діяльність може не вплинути позитивно на вихованця, якщо вона не має для нього особистісного змісту. Адже діяльність – це не будь-який процес, а забезпечення потреб людини як матеріальних, так і особистісних. Так, у дослідницьких проєктах головним є предмет дослідження, над яким

діти експериментують, досліджують, спостерігають за змінами, і, досягаючи результату, здійснюють розвиток своїх вмінь і здібностей.

Великою перевагою методу проєктів над іншими методами є не тільки зміна діяльності вихованців, а й зміна позиції вихователя – він перетворюється з носія готових знань в організатора пізнавальної діяльності дітей, помічника-консультанта, який не нав'язує свою думку, а спрямовує роботу дітей у потрібне русло, намагаючись підвести дитину до усвідомлення необхідності певного виду діяльності, навчити не боятися мислити творчо, нестандартно. Для цього треба дуже обережно, знаючи особливості і можливості кожної дитини, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід. Особливого значення набуває координування і коригування роботи над проєктом, до яких залучаються вихователі, батьки, громадськість.

Ми дійшли висновку, що, приймаючи рішення використовувати проєктування в освітньому процесі, педагог повинен орієнтуватися на зону актуального і найближчого розвитку вихованців: здійснення відомих способів діяльності у вивченні й перетворенні навколишнього середовища; досвід творчої, пошукової діяльності в екологічній галузі; досвід ставлення дітей до світу природи, один до одного, адже проєктування націлене не на інтеграцію наявних знань дітей, а на застосування тих, що є, і придбання нових.

Змінюються і види самостійної діяльності – перевага надається пошуковій, дослідницькій, творчій; і форми та методи роботи, які спрямовані на розвиток пізнавальної активності дітей.

Добираючи тематику й види проєктної діяльності, вихователь повинен допомогти дітям:

- розвинути здатність спостерігати, фіксувати спостереження малюнком, образним висловом, художнім твором;
- спираючись на власний досвід дитини у сприйманні навколишнього світу, навчити відчувати його своєрідність, багатство форм, змісту, звуків рідної землі;
- розвинути уяву як основу творчої діяльності;
- допомогти в опануванні процесів мислення (вміння бачити предмет, виділяти найбільш вагомні ознаки, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);
- планувати хід дослідження, висловлювати гіпотези, обґрунтовувати доцільність тих чи інших прийомів і засобів;
- вчити здійснювати рефлексію.

На думку Г. Ващенко, метод проєктів забезпечує пристосування форм, змісту та методів роботи з екологічного виховання до особливостей дитячої природи [цит. за 13]. Формами екологічної

роботи можуть бути: прокладання екологічних стежинок; розробка екскурсій і маршрутів у природу; оформлення календаря природи; організація і проведення оглядів-конкурсів дитячих робіт на екологічну тематику – поробок, малюнків; екологічні свята і заняття. Вихователю важливо продумати таку організацію роботи, яка була б цікавою для дітей, при якій діти мали б змогу спостерігати за природою, грати в природі, досліджувати її.

Саме дослідження різних варіантів розв'язання проблеми, наявність мотивів і адресного характеру продуктів проєкту відрізняє дану діяльність від іншої продуктивної діяльності.

Виходячи із досліджень, ми визначили, яку екологічну мету можна реалізувати завдяки проєктній діяльності, а саме: освітню, розвивальну, соціалізуючу, виховну.

**Освітня** мета полягає в тому, щоб розкрити значення живої природи для екологічного виховання дошкільників; визначити основні шляхи та методи екологічного виховання засобами природи.

**Розвивальна** мета передбачає: розвиток здібностей ціннісного ставлення до природи, людини; уміння передавати свої почуття від спілкування з природою; розвиток творчих здібностей, пам'яті, уваги, уяви тощо.

**Соціалізуюча** визначає: становлення дитини як суб'єкта життєдіяльності; взаємозв'язок дитини з природою, людиною і природою; збереження дитячої субкультури; створення умов для духовного розвитку особистості.

**Виховна** мета полягає у вихованні емоційно-ціннісного, гуманного ставлення дітей до природи; вихованні естетичного смаку, чуйності, людяності, милосердя [3].

Із досліджень Р. Тян, Б. Холод і В. Ткаченко ми дізналися, що проєкт має ряд властивостей, які допомагають методично правильно організувати роботу з його реалізації:

- проєкт виникає, існує і розвивається у певному оточенні, яке називають зовнішнім середовищем;
- склад проєкту не залишається незмінним у процесі його реалізації та розвитку, у ньому можуть з'являтися нові елементи (об'єкти), а з нього деякі видаляються;
- проєкт, як і будь-яка система, може бути поділений на елементи, що потребують певних зв'язків [27, с. 10].

Жоден проєкт не буде успішним, якщо не забезпечені певні умови його організації і здійснення. До таких умов належать:

- урахування бажань і досвіду учасників проєкту – вихователя і дітей;

- наявність проблеми, інтригуючий початок, виділення протиріччя;
- співробітництво вихователя і дітей, зацікавленість вихователя дитячими проблемами, заняттями;
- свобода дітей у вираженні власної думки, виборі діяльності;
- наявність інформаційної та матеріальної бази;
- знання методики організації проєктної діяльності дітей [27].

Проєктування з дітьми може відбуватися у таких формах.

**Індивідуальна.** Під час організації індивідуальних проєктів потрібно ставити завдання, які не тільки передбачають отримання знань про об'єкт, а, що найважливіше – розвиток мисленневих операцій, зміцнення й розширення пізнавальних можливостей виконавця, емоційно-вольовий розвиток й формування цілеспрямованості. Організація індивідуальних досліджень потребує особливої підготовки вихованців, оскільки обмеженість знань та самоконтролю може змусити дитину припинити діяльність і не отримати результат. Інструкції та вказівки є необхідними в керівництві діяльністю дошкільника. Цієї роботи дитина повинна навчитися ще в закладі дошкільної освіти.

**Парна.** Роботу в парах можна використовувати на будь-якому етапі засвоєння знань під час проєктування: первинне ознайомлення, закріплення, перевірка результативності методу дослідження об'єкту. Дует навчає дітей домовлятися, співпрацювати, радитися, і тільки після цього висловлюватися. Дані вміння не досить добре розвинені у дошкільників, тому парна робота вносить вклад у формування соціальних навичок дитини.

**Групова.** Групове навчання визнано найулюбленишим у педагогів, тому що поєднує переваги усіх інших форм. Діти відчують себе впевненіше поруч з іншими, в той же час можуть проявити свої індивідуальні риси, отримуючи знання від однолітків прямо в ході виконання завдань. Найважливішим тут є навчання діловому спілкуванню з іншими дітьми [3].

Таким чином, екологічне виховання на базі проєктування є ефективним за головної умови – коли воно здійснюється з урахуванням специфіки і можливостей дітей дошкільного віку.

Чіткість організації проєктування визначається дотриманням і продумуванням кожного етапу – від постановки мети до отримання вихідних даних проєкту. Аналіз наукових розробок дає можливість виділити певні етапи в підготовці та проведенні проєкту. За результатами дослідження Т. Піроженко ми виділяємо такі етапи проєкту:

- 1) підготовка до проєкту, постановка проблеми;

- 2) обговорення проблеми, визначення мети, завдань, плану роботи, кінцевого продукту;
- 3) робота над проектом за планом, уточнення та корекція плану в ході реалізації задуму;
- 4) презентація продуктів діяльності;
- 5) аналіз роботи над проектом та постановка нової проблеми [21].

Щоб підготуватися до реалізації проекту, вихователю потрібно:

- 1) визначити тему проекту на основі вивчення інтересів дітей;
- 2) розробити орієнтовний хід проекту, визначивши ролі усіх учасників освітнього процесу в його реалізації;
- 3) ознайомити батьків із темою проекту;
- 4) створити умови для вирішення проблеми, необхідної для реалізації проектної діяльності;
- 5) організувати збір інформаційного матеріалу з теми проекту;
- 6) за необхідності залучити фахівців (музичного керівника, лікаря, психолога);
- 7) визначити кінцевий продукт проекту та форму його презентації [4].

У кінці проекту, на думку М. Веракси, корисно провести самоаналіз. Автор пропонує питання для самоаналізу:

- З чого все починалося?
- Як виникла ідея?
- Як інші поставились до неї?
- Що вдалося, а що ні?
- Які відчували проблеми?
- Завдяки чому вдалося їх розв'язати?
- Що більше здивувало? Вразило? Тішило?
- Що далось легко? Важко? Чому?
- Які зміни відбулися у житті вашої групи після проекту?
- Скільки дітей проявили себе активними і творчими?
- Чи вільно висловлювали діти свої бажання? Що їх спонукало чи заважало?
- Які прийоми і методи були більш вдалимими в реалізації проекту? [5].

Таким чином, аналізуючи переваги організації проектування у дошкільному навчальному закладі, можна дійти висновку, що такий підхід до пізнавальної діяльності дітей сприяє гармонійному розвитку особистості дитини через власний інтерес та співробітництво з вихователем, а також підвищує фахову майстерність самого вихователя. Із аналізу досліджень з питання організації проектування в галузі екологічного виховання ми можемо відмітити позитивні моменти проектної діяльності для дітей:

- знання, набуті в ході реалізації проєкту, є особистим досягненням учасників, формуються на емпіричному рівні, міцно закріплюються і можуть бути використані у власному досвіді;
- відбувається засвоєння способів мисленнєвих операцій, методів дослідження і виконання певних практичних дій, планування і передбачення результату;
- діти набувають комунікативних навичок: уміння домовлятися, приймати чужу точку зору, співпрацювати, радитись, яку позицію обрати, щоб вона принесла результат.

Отже, як бачимо з визначень, проєктування (проєктна діяльність, метод проєктів, проєкт, проєктна технологія) відрізняється своєю визначеною структурою, може відбуватися у різних формах, вимагає послідовного виконання чітко визначених правил і завжди має очікуваний результат.

Проєктування дає змогу широко охопити всі види діяльності дитини, оскільки акумулює в собі пізнавальну, ігрову та творчу діяльність, охоплює всі аспекти життєдіяльності дітей у дошкільному закладі і вдома. За допомогою проєктів вихователь може досягти успіху у розв'язанні багатьох проблем екологічного виховання дошкільників. Проте, слід пам'ятати, що проєкт тільки тоді буде проєктом, якщо діти усвідомлять сенс власної діяльності, а вихователь зберігатиме позицію консультанта, помічника, а не нав'язуватиме свою думку у вирішенні проблеми. Вважаємо, що активне впровадження проєктної діяльності у сучасних дошкільних закладах освіти буде перспективним найближчим часом, що є потребою суспільства, вимогою часу, яка спрямована на забезпечення адекватності освітнього процесу та його результатів до сучасних вимог.

Проєктування також орієнтоване на відносини «дитина – дорослий», які будуються на співпраці – це спілкування на рівних, де педагог виконує роль організатора, диригента діяльності, використовуючи проблемні завдання пізнавального, практичного, художньо-образного та естетичного, соціально-значущого змісту.

Проведене нами теоретичне дослідження використання проєктування в екологічному вихованні дітей дошкільного віку показало, що на думку як зарубіжних, так і вітчизняних педагогів проєкти можна і потрібно застосовувати навіть у екологічному вихованні дошкільників, адже вони здатні до практичної роботи як такої, що може приносити задоволення і результат. Така діяльність для них стане незвичайною грою, привчатиме дитину до здійснення поставленої мети і набуття певних знань і умінь. Враховуючи відносно недавнє впровадження у практику закладів дошкільної освіти методу проєктів, відкривається

широке поле для розробки теорії проектування дітей дошкільного віку, його тематики та оптимального керівництва цією діяльністю.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агейкіна Р. В. Екологічне виховання: досвід організації. *Виховна робота в школі*. 2005. № 4, квітень. С. 3-13.
2. Беленька Г. В. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 7-10.
3. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. К. : Видавничий дім «Слово», 2008. 408 с.
4. Буракова Ю. Д. Проектні технології у дошкільному навчальному закладі. Харків : Вид-во «Основа», 2009. 204 с.
5. Веракса М., Веракса О. Організація проектної діяльності у дитячому садку: творчі проекти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 2. С. 31-36.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций. М. : АПН СССР, 1960. 298 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей: посібник для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів. Рівне : Волинські обереги, 2001. 212 с.
9. Екологічна енциклопедія: у 3-х т. / редкол.: А. В. Толстоухов (гол. ред.) та ін. К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2008. Т. 3: О-Я. 472 с.
10. Інновації в дошкільній освіті: програми, технології, проекти, ідеї, досвід : посібник на допомогу дошкільним працівникам / Авт.-упоряд.: Л. В. Калуська, М. В. Остроценко. К. : Мандрівець, 2010. 376 с.
11. Кантор К. О промышленном проектировании, дизайне и идее тотального проектирования. *Научно-технический прогресс и искусство* : симпозиум, ноябрь 1970 г. М., 1971. С.124-128.
12. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л. : Брокгауз – Эфрон. 1925. 45 с.
13. Кондратюк С. М. Актуальні проблеми початкової освіти: психолого-педагогічні та методичні аспекти : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої, С. М. Кондратюк. Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. 396 с.
14. Кримський С. Б. Проект і проектування у сучасній цивілізації. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник / Кер. авт. кол. С. М. Шевцов, наук. кер. І. Г. Єрмаков. К. : Департамент, 2003. 500 с.
15. Лисенко Н. В. Еко-еко: дошкільник пізнає світ природи : навч.-методичний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 352 с.
16. Мельничук С. Г. Педагогіка : навч. посіб. для студ.вищ. навч. закладів. К.: Слово. 2012. 285 с.
17. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу / Уклад. Л. А. Швайка. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 203 с.
18. Новіцька Л. Моделювання проектної технології в умовах навчально-виховного комплексу. *Дошкільний навчальний заклад*. 2008. № 2 (14). С. 14.
19. Освітні технології : навч.-методичний посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. К. : А. С. К., 2001. 256 с.
20. Педагогічне проектування / Авт.-упоряд. А. Цимбалару. К. : Шкільний Світ, 2009. (Бібліотека «Шкільний світ»). 128 с.



21. Піроженко Т. О. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : метод. рекомендації / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова та ін.; за ред. Т. О. Піроженко. К. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 120 с.
22. Плохий З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч. метод. посібн. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». К. : Світич, 2010. С.117.
23. Поддьяков Н. Проектное обучение в педагогике : учебн. пособие. Брянск : Издательство БГПУ, 2001. 224 с.
24. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе обучения. М. : Академия, 2000. 171 с.
25. Пометун О. М. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 9. С. 60-65.
26. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 1 (5). С.73-78.
27. Тян Р. Б., Холод Б. І., Ткаченко В. А. Управління проектами : навч. посібник, вид.3-е доп. / За ред. Р. Б. Тян Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 224 с.
28. Черевко Л. А. Виховання екологічної свідомості. *Екологічний вісник*. 2001. № 2. С. 9.

#### **Кондратюк С.М.**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
директор Навчально-наукового  
інституту педагогіки і психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка,*

#### **Полянничко А.О.**

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

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Перспективні тенденції розвитку українського суспільства безпосередньо тісно пов'язані з розвитком особистості і індивідуальності кожної людини. З огляду на це, очевидно, що освіта дитини в період дошкільного дитинства стає базисом для оптимальної соціалізації індивіда, в ній намічені перспективи для ефективного процесу соціального пізнання зростаючого молодого покоління.

Важливим напрямком соціалізації та виховання дитини дошкільного віку – є соціально-педагогічний супровід, суттєвою характеристикою якого є створення умов формування гармонійної особистості дитини, збагачення його індивідуального досвіду позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, розвиток в них

соціальних потреб, формування соціальних вмінь та навичок, формування готовності працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації.

У сучасній психолого-педагогічній практиці частіше зустрічається поняття «педагогічний супровід». Питання супроводу розглядаються у роботах О. Деркача, Г. Бардієр, І. Зязюна, І. Ромазан, Т. Череднікової, М. Бітянової, М. Полянського, О. Савченко, С. Сисоєвої, хоч як терміни, які означають соціально-педагогічну підтримку, в літературі пропонується «сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровина, Е. Верник, М. Сметанський, М. Фіцула та ін.) [16, с. 5].

Етимологічно поняття «супровід», «сприяння», «спільне пересування», «іти поруч» близькі одних одному. «Супроводжувати, проходити – значить йти разом у часі супутника або провідника» – визначено в Тлумачному словнику. У словнику В. Даля супровід трактується як дія за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводів, проводжати, іти слідом». Супроводжувати, прямувати – значить проходити шлях з будь-яким супутником або провідником [16, с. 5].

Виходячи із цього, можна більш детально розглянути та проаналізувати поняття «соціальний супровід», як різновид надання соціальних послуг. Визначення цієї форми соціальної роботи в українській практиці бере початок з 1998 р., коли на етапі соціального експерименту зі створення прийомних сімей в Запорізькій області Державним інститутом проблем сім'ї та молоді (тоді Українським інститутом соціальних досліджень) було впроваджено модель соціальної підтримки сім'ї, яка бере на виховання дитину, позбавлену батьківського піклування [9].

В основу методики соціального супроводу закладено модель «ведення випадку», що широко використовується в практиці соціальної роботи різних країн (care management – у Великій Британії, case management – у США). В Україні дана соціально-педагогічна модель набула широкого впровадження в роботі з різними категоріями клієнтів. Соціальний супровід прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного типу є обов'язковим атрибутом функціонування таких сімей, закріпленим на законодавчому рівні, проте до цього часу не існує чітких вимог щодо його практичної реалізації. Подальший розвиток інститутів сімейного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, таких як прийомна сім'я та дитячий будинок сімейного типу, потребує чіткої регламентації технології здійснення соціального супроводу [6].

Більшість дослідників оцінюють соціальний супровід як оптимальну форму соціальної підтримки людини, яка потрапила у несприятливу життєву ситуацію (О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрочко, С.Я. Харченко та ін.). У процесі соціального супроводу клієнта забезпечується, перш за все, ефект соціального розвитку – досягнення оптимальної форми соціальної компетентності, яка робить людину здатною впливати на свої життєві обставини і на саму себе (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. Г. Жаровцева, О. Л. Кононко, І. П. Рогальська, Т. І. Поніманська, Р. І. Пріма).

У тлумачних словниках супровід трактується як «перебування разом з кимось, знаходячись поруч, ведучи кудись чи йдучи за кимось» (С. Ожегов) [11]. У словнику В. Даля знаходимо тлумачення супроводу, як «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводжання, проводжати, слідувати» [4]. Отже, первинно етимологія цього слова передбачає взаємодію різних суб'єктів, які можуть перебувати в суб'єкт-об'єктних або в суб'єкт-суб'єктних відносинах. При аналізі поняття «супровід» важливим також є те, що суб'єктом або носієм проблеми розвитку дитини є не тільки вона сама, але і її батьки та педагоги [12, с. 302].

У науковій літературі та законодавстві України поняття «соціальний супровід» має різні тлумачення, що дає змогу віднести його до різних форм соціальної роботи й ускладнює концептуалізацію цього поняття. Так, у Законах України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.) та «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005 р.) термін «соціальний супровід» визначається як вид соціальної роботи. Відповідно до «Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах» соціальний супровід є формою соціальної підтримки [1].

Дослідниці Н. Комарова та І. Пеша вважають, що соціальний супровід є різновидом надання соціальних послуг [6, с. 49]. У соціальній педагогіці термін «соціальний супровід» або «соціальне супроводження» вживається як «вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки...» [3].

На думку Т. Серга, «соціальний супровід – це технологізована практична діяльність соціального працівника, що являє собою сукупність прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності для досягнення певних змін у соціальному становищі та самопочутті клієнта. Основними складовими

цієї діяльності є її суб'єкти, об'єкти, принципи та зміст, який складається з надання визначених видів комплексних соціальних послуг і використання всього інструментарію соціальної роботи. У найбільш загальному вигляді типову технологію соціального супроводу будь-якого клієнта можна подати таким чином: вивчити і діагностувати ситуацію клієнта, розробити план вирішення проблеми, узгодити його з клієнтом, реалізувати адекватні заходи, оцінити їх результати [14].

Отже, соціальний супровід – є одним із ефективних видів соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [15, с. 21].

Реалізація соціального супроводу передбачає взаємодію соціального працівника та клієнта. При розробці плану соціального супроводу, який визначає послідовність дій, спрямованих на покращення ситуації, враховуються питання, які мають вирішуватися самим клієнтом. Такий підхід формує відповідальність за кінцевий результат не лише спеціалістів, а й особи, що потребує допомоги, запобігає формуванню у клієнта уявлення про діяльність працівника [6].

На прикладі соціально-педагогічного супроводу прийомних сімей опишемо процес соціально-педагогічного супроводу загалом.

В основі соціального супроводу лежить оцінка та планування послуг. Елементом цього процесу повинна бути індивідуальна оцінка потреб прийомної дитини та сім'ї для визначення конкретного типу та рівня соціальної допомоги.

Основними завданнями соціального супроводу є:

- ефективного використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої адаптації сім'ї і дитини-вихованця з метою вирішення проблем останньої;
- надання допомоги батькам для того, щоб у подальшому вони могли вирішувати проблеми шляхом мобілізації власних ресурсів;
- забезпечення партнерських стосунків між сім'єю, соціальною службою, іншими державними і громадськими установами для комплексного забезпечення прав прийомної дитини.

Реалізація соціального супроводу прийомної сім'ї передбачає:

- 1) базову оцінку стану здоров'я, рівня психологічного та емоційного розвитку, знань дитини;
- 2) складання плану соціального супроводу дитини;
- 3) відвідування сім'ї, контактування з батьками та дитиною;
- 4) надання допомоги прийомним батькам щодо розв'язання проблем;

- 5) періодичну оцінку ефективності реалізації соціального супроводу;
- 6) коригування плану соціального супроводу;
- 7) надання інформації службам у справах неповнолітніх до щорічного звіту;
- 8) планування виходу дитини із сім'ї [7].

Структура плану соціального супроводу визначена, виходячи з основних проблемних питань: адаптація дитини до умов сімейного життя; здоров'я; контакт з біологічними батьками, родичами; освіта та навчання; особливості характеру; соціальні проблеми; фізичний розвиток; юридичні питання тощо.

План соціального супроводу розробляється на основі інформації про індивідуальні потреби конкретної дитини і має включати ті позиції, які є актуальними на відповідний термін реалізації соціального супроводу.

У плані соціального супроводу фіксуються такі положення:

- конкретне питання, яке має бути вирішено (проведення медичного обстеження дитини, пошук біологічних родичів, організація оздоровлення, влаштування дитини до дитячого садка тощо);
- що необхідно зробити для його вирішення;
- особа, яка відповідає за розв'язання проблеми (соціальний працівник, батьки, дільничний педіатр та ін.);
- термін розв'язання проблеми;
- примітка щодо виконання або певні зауваження [7].

Вихідним положенням для створення системи соціально-педагогічного супроводу є системно-синергетичний підхід, у логіці якого розвиток людини розуміється як вибір і засвоєння суб'єктом тих чи інших дій. В основі реалізації закладеного в людині потенціалу лежить подолання суперечностей, які зумовлені неможливістю подальшого його функціонування на тій самій основі. Моменти розв'язання суперечностей можна схарактеризувати як визначені точки с відомого і без свідомого вибору шляху розв'язання. Можливість вибору шляху суб'єктом зумовлена тією обставиною, що в кожній подібній точці у нього є не один можливий шлях розв'язання, а багато таких. Тобто людина, яка змінює систему, переходить із однієї системи в іншу, зазвичай володіє відносно великим чи лом «рівнів свободи», що визначає множинність шляхів і напрямків її розвитку як час тини системи. Можливість, а почасти і необхідність зовнішнього втручання в ситуацію розв'язання проблеми, створює основи для побудови системи соціально-педагогічного супроводу, базованої на ідеї педагогічної підтримки [16, с. 6].

Під соціально-педагогічним супроводом, О. Шпак та Н. Угляренко розуміють «систему педагогічних дій суб'єкта процесу з нейтралізації передбачуваних труднощів (помилки), надання оперативної допомоги (навчання) і проведення рефлексії» [16, с. 6].

На їхню думку, можна виділити три основні види соціально-педагогічного супроводу: 1) попередження виникнення проблеми; 2) навчання носія проблеми методу розв'язання проблем у процесі розв'язання неадекватної ситуації; 3) екстрена допомога в неадекватній ситуації. Такий видовий підхід дозволяє суб'єктам соціально-педагогічного супроводу:

- прогнозувати деякий майбутній стан, майбутню конструкцію педагогічної діяльності;
- прослідкувати події у зворотному порядку;
- вибрати найоптимальніші шляхи розв'язання проблем;
- планувати колективні дії ;
- цілісно представляти об'єкти педагогічної діяльності;
- долати конфлікт між організованим і спонтанним мисленням [16, с. 7].

Л. В. Мардахаєв виділяє такі рівні соціально-педагогічного супроводу людини:

- загальне соціально-педагогічний супровід життєдіяльності, що представляє собою загальну організацію соціально-педагогічної взаємодії конкретної людини з оточуючими його людьми, стимулювання реалізації ним основних функцій, що визначають його статус і роль в соціумі, а також потреби соціалізації;
- спрямований супровід, що виникає при необхідності вирішення приватних проблем, труднощів в процесі реалізації людиною соціальної ролі на даному етапі, наприклад, навчання в школі, коледжі або вузі, його адаптації та самореалізації у виробничій сфері, вихованні дитини та ін. (Наприклад, медичне, психологічне, фінансове, соціально-педагогічне та інше супровід);
- соціально-педагогічний супровід конкретної людини в ситуації розвитку при виникненні у нього проблем і труднощів, які він не може вирішити самостійно [8, с. 6].

Таким чином, науковці охарактеризували соціально-педагогічний супровід як:

- 1) один із видів педагогічної підтримки як цілісної і комплексної системи, яка здійснюється у період входження молодого педагогічного працівника в педагогічну діяльність;
- 2) інтегративна технологія, метою і результатом якої є створення умов для активізації внутрішнього потенціалу випускника педагогічного ВНЗ;

3) процес взаємовідносин між носієм проблеми і тим, хто надає підтримку. Розумна і цілеспрямована система організації і процесуального забезпечення соціально-педагогічного супроводу – це якісне зростання педагогічних навчально-виховних закладів, моральне ствердження кадрового забезпечення виконання складних освітянських завдань з формування громадян, гідних її величності і святості України с. 10.

Вивчаючи питання соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей дошкільного віку, І. Рогальська-Яблонська зазначила, що «педагогічно виважена соціалізація дитини-дошкільника органічно вбудована у педагогічний процес дошкільного навчального закладу і в узагальненому вигляді є системою соціально-педагогічного супроводу, що дозволяє розв'язати наявні завдання та проблеми у процесі соціалізації та досягти поставлених цілей соціалізації на етапі дошкільного дитинства. Соціально-педагогічний супровід соціалізації дитини-дошкільника відображає професійну інтерпретацію педагогом соціальної ситуації розвитку дитини, перетворення її у чинник соціально-особистісного становлення вихованця» [13].

Діяльність фахівців дошкільного навчального закладу, які забезпечують супровід соціалізації особистості, «спрямована на забезпечення двох узгоджених процесів: індивідуальний супровід дитини в освітньому процесі певної вікової групи і системне супроводження, яке спрямоване на превентивно-пропедевтичну або профілактично-корекційну роботу усієї вікової групи (або системи у цілому)» [2, с. 49].

Соціально-педагогічний супровід соціалізації є процесом особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує, спрямованим на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації-індивідуалізації на засадах гуманістичної тенденції, яка відповідає реальному статусу сучасного дошкільного дитинства, що уможливорює педагогічно виважену соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві [13].

Система соціально-педагогічного супроводу містить такі структурні елементи:

- мета і завдання;
- пріоритетні напрями та зміст діяльності дорослих з дітьми;
- способи взаємодії дорослих з дітьми на основі гуманістичної позиції вихователів, соціальних педагогів, психологів, батьків та інших суб'єктів супроводу;
- розгортання процесу у часі та просторі через поетапну реалізацію;
- критерії ефективності соціалізації як результату.

Таким чином, І. Рогальська-Яблонська визначила, що стратегічна ціль супроводу залежить від мети соціалізації особистості. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості, прилучаючи її до соціокультурних цінностей, створює духовний і предметний простір виховання як механізм для самореалізації особистості, перетворення її на самодостатній соціальний організм, надаючи тим самим вихованню реального змісту. У протилежному випадку процес соціалізації позбавляється гуманістичного сенсу і стає засобом психологічного насилля, розвитку конформізму, слухняності, уніфікації, нівелювання людського «Я» [13].

Соціально-педагогічний супровід дітей у закладі дошкільної освіти можна розглядати з позиції і соціально-педагогічної роботи з батьками та вихователями.

У зв'язку з тим, що не в кожному дошкільному закладі є посада соціального педагога, його функції бере на себе вихователь. Так соціально-педагогічна робота з батьками дошкільника передбачає:

- діагностику мікроклімату родини;
- профілактику насильства в сім'ї;
- роботу з батьками дітей з особливими потребами;
- педагогічну просвіту батьків;
- профілактику сімейного благополуччя;
- допомогу у співпраці з різними соціальними інститутами;
- допомогу у вихованні дитини.

В основі цієї роботи лежать наступні принципи: обгунтованості; цілеспрямованості; системності; доцільності; плановості; послідовності; взаємодоповнюваності.

Аналіз наукової літератури показує, що соціально-педагогічний супровід є частиною процесу педагогічного супроводу, пов'язаного з вирішенням соціальних проблем дитини педагогічними засобами. Л. В. Мардахаєв вважає, що соціально-педагогічний супровід - це спільний рух супроводжуваного і супроводжуючого, спрямоване на поетапне взаємодія, що сприяє осмисленню супроводжується своїх можливостей і перспектив їх розвитку [10]. Виходячи з даного, соціально-педагогічний супровід виступає як процес. Однак соціально-педагогічний супровід можна розглядати і як комплексний метод, який представляє собою послідовну реалізацію наступних кроків: діагностика проблеми; пошук рішень; вибір оптимального варіанту рішення; первинна допомога під час реалізації плану рішення.

Специфіка соціально-педагогічного супроводу залежить від особливостей супроводжуваного і його соціальних проблем.



Соціально-педагогічна робота з дітьми у закладі дошкільної освіти передбачає: діагностику розвитку дитини; профілактичну роботу; формування здорового способу життя; корекційну роботу; психотерапевтичну та реабілітаційну роботу, соціальний патронаж дітей.

Вагомий блок соціально-педагогічної роботи в дошкільному закладі – це адаптація до умов нового соціального інституту. Початок відвідування дошкільного закладу – це не лише нові умови життя та харчування, а й нові контакти, нове середовище, взаємини, обов'язки. Це дуже напружений період, який потребує великих затрат як з боку дитини, так і з боку педагогів [5].

Аналіз наукових розвідок дозволяє визначити соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку, який ми вбачаємо як систему професійної діяльності суб'єктів соціально-педагогічного супроводу направлена на створення соціально-педагогічних умов для ефективного навчання, виховання та розвитку дітей в середовищі закладу дошкільної освіти.

Суб'єктами соціально-педагогічного супроводу дітей у закладі дошкільної освіти є:

- завідувач закладу дошкільної освіти (здійснює координацію планування та проведення заходів, які передбачені програмами соціально-педагогічного супроводу через педагогічні наради);
- вихователь-методист закладу дошкільної освіти (здійснює координацію планування та проведення заходів, які передбачені програмою соціально-педагогічного супроводу через методичні об'єднання),
- соціальний педагог (здійснює соціально-педагогічне забезпечення соціально-педагогічного супроводу дітей – розробляє та проводить заходи превентивного та профілактичного характеру, в тому числі здійснює підготовку до проведення батьківських зборів, педагогічних нарад, формує правову та соціальну культуру дітей, педагогів, батьків, впроваджує інтерактивні методи роботи з ними; надає потрібну соціально-педагогічну консультативну допомогу; розробляє та впроваджує соціальні проекти з урахуванням особливості роботи з дітьми та різними типами сімей; вживає заходів відносно своєчасного виявлення та систематичного обліку дітей або сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, та причин, що призвели до цих обставин, проводити соціальні дослідження, соціальну паспортизацію дітей);
- практичний психолог (здійснює психологічне забезпечення соціально-педагогічного супроводу сім'ї – проводити психолого-

педагогічну діагностику, психологічну експертизу, психологічне консультування; розробляє та впроваджує колекційні програми з урахуванням особливої роботи з різними типами сімей; розробляє та проводить заходи превентивного та профілактичного характеру; формує психологічну культуру дітей);

- вихователь (здійснює соціально-педагогічний супровід дітей та сім'ї, проводить превентивну, профілактично-просвітницьку та правозахисну роботу з дітьми та їх сім'ями).

Соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку відбувається поетапно: підготовчий етап, етап здійснення соціально-педагогічного супроводу, завершення соціально-педагогічного супроводу. На першому етапі педагог вивчає ситуацію, виявляє проблеми, які виникли у дітей у педагогічному процесі закладу дошкільної освіти, встановлює контакти з дітьми, діагностує, визначає способи взаємодії з дітьми та розробляє план дій. При плануванні роботи педагог збирає та аналізує інформацію щодо стану розвитку особистості у дошкільних закладах та сім'ї та визначає мету системи соціально-педагогічного супроводу особистості дитини на етапі дошкільного дитинства. Оформляє все документально у своєму індивідуальному плані. На основному етапі педагог здійснює безпосередньо роботу з дітьми дошкільного віку спрямовану на розвиток соціально та індивідуально значущих показників соціального становлення дитини дошкільного віку в аспекті її соціалізації. Проводить індивідуальну роботу з дітьми, бесіди. На завершальному етапі соціально-педагогічного супроводу дитини дошкільного віку оцінює всю пророблену роботу та припиняє її.

Слід зазначити, що при підсумковому оцінюванні педагогом здійснюється аналіз результатів впровадження соціально-педагогічного супроводу дітей завдяки порівнянню досягнутих результатів з визначеними критеріями розвитку особистості у дошкільному дитинстві.

Отже, соціально-педагогічний супровід розвитку дитини дошкільного віку розглядається як необхідний компонент сприяння успішному розвитку дитини, який знижує ризик виникнення порушень у розвитку дітей на даному віковому етапі, що вимагають підбір та застосування в подальшому відповідних методів та форм роботи з дітьми.

Враховуючи це, нами проведено дослідно-експериментальну роботу щодо соціально-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі. Для дослідження були використані такі методи: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, метод аналізу.

За допомогою методу педагогічного спостереження ми проаналізували рівень індивідуального розвитку дітей дошкільного віку. Педагогічне спостереження – основний метод вивчення індивідуальних відмінностей дитини, особливостей сімейного виховання, що дає можливість побачити дитину в різних ситуаціях спілкування, видах діяльності, допомагає виявити пріоритети зацікавлень, рівні працездатності, пізнавальної активності тощо.

Виважене, психологічно грамотне проведення спостережень передбачало:

- чітке визначення мети спостережень;
- проведення спостережень у звичайних для дитини умовах, в яких природна дитяча сутність розкривається найповніше;
- зосередження уваги на одній дитині протягом декількох днів;
- проведення спостережень систематично і в різних сферах життєдіяльності;
- зменшення питомої ваги спостережень, що проводяться з усією групою дітей одночасно;
- ведення записів у щоденниках або протоколах спостережень;
- відображення в записах максимально об'єктивних вражень спостерігача;
- проведення аналізу записів;
- фіксацію узагальнених вражень у психологічних портретах дитини або психологічних паспортах групи дітей.

Основною метою педагогічного спостереження за дітьми є вивчення вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини в найбільш характерних ситуаціях життєдіяльності. Вивчення дитини повинно бути максимально наближеним до її природного життя, спиратися на використання дидактичного матеріалу, що застосовується зазвичай у роботі з дітьми (іграшки, предмети, дитячі книжки, малюнки), базуватися на спільних із вихователем видах діяльності (бесіда, гра, малювання, конструювання та ін.).

Вихователь може змоделювати такі ситуації, в яких дитина має самостійно вибрати будь-яку діяльність (малювання чи гру, читання чи біг та ін.), матеріал і засоби (нові або добре знайомі), вид і тему гри (рухлива або сюжетна, дидактична або творча), ролі в грі (головної або другорядної). Ситуації прийняття рішення (морального вибору) можуть бути такими: товаришу важко застібнути ґудзика – допоможе чи ні?; не вистачило іграшок – забере в іншого, поскаржиться вихователю, добере щось натомість.

Відтак за дітьми спостерігали в групі, на свіжому повітрі, у різний час дня, протягом двох місяців. Збір, запис та організація спостережень представлені у відповідних картках.

Також нами було проведено опитування вихователів з метою дослідження необхідності організації соціально-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку у закладі дошкільної освіти. Результати опитування показали, що в закладі дошкільної освіти здебільшого вся робота спрямована на повноцінний і всебічний розвиток дітей, проте для більш ефективної роботи з дітьми дошкільного віку в процесі їхнього розвитку слід організувати соціально-педагогічний супровід дітей, який буде спрямований на гармонійний їхній розвиток в умовах закладу дошкільної освіти.

Саме проведений констатувальний етап експерименту забезпечив максимально можливе врахування особливостей розвитку дітей дошкільного віку (індивідуальний розвиток, тип темпераменту) під час розробки та впровадження програми соціально-педагогічного супроводу.

Соціально-педагогічний супровід дитини здійснюється відповідно до плану, який складається для дітей і періодично коригується. План соціально-педагогічного супроводу – це програма діяльності фахівців, які надають соціальні послуги, членів сім'ї спрямованої на створення необхідних умов для оптимального розвитку дитини її навчання та виховання.

План соціально-педагогічного супроводу вміщує комплекс послуг, конкретні заходи, що здійснюються з метою створення оптимальних умов виховання та розвитку дитини у сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Структура плану соціально-педагогічного супроводу визначена із врахуванням основних проблемних питань: адаптація дитини до умов закладу дошкільної освіти; здоров'я; контакти з батьками; особливості характеру; соціальні проблеми; фізичний розвиток тощо.

Як зазначалось наріже, соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку відбувається поетапно: підготовчий етап, етап здійснення соціально-педагогічного супроводу, завершення соціально-педагогічного супроводу. На першому етапі ми вивчили ситуацію, виявили рівні індивідуального розвитку дітей п'яти років, тип їхнього темпераменту. Встановивши контакти з дітьми, підібрали оптимальні та ефективні методи та форми роботи з дітьми, а також визначили способи взаємодії з ними та розробили план дій. При плануванні роботи ми в індивідуальному плані зазначили мету та завдання соціально-педагогічного супроводу.

Метою соціально-педагогічного супроводу є пошук форм та методів для гармонійного та всебічного розвитку дитини у закладі дошкільної освіти.

Нами були визначені наступні завдання соціально-педагогічного супроводу дітей у закладі дошкільної освіти:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід дітей;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та само-реалізуватись, а не формувати попередньо задані здібності;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя.

Нами було визначено, що ефективність соціально-педагогічного супроводу залежить від таких педагогічних умов:

1. Створення сприятливих соціокультурних умов розвитку дитячої індивідуальності, що забезпечується через підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків, покращення їх взаємодії, переорієнтації стилю спілкування дорослих із дітьми від фронтального до індивідуалізованого, створення атмосфери взаєморозуміння, формування поваги до дитячої унікальності, позитивного ставлення до своєрідності кожної дитини.
2. Індивідуалізація виховання і навчання шляхом комплексного вивчення та врахування індивідуальних відмінностей дитини. Здійснюється через педагогічне керівництво різними видами дитячої діяльності та відображується в процесі створення і реалізації варіативних освітніх програм.
3. Введення системи заходів, спрямованих на розвиток системоутворювальних якостей індивідуальності, що забезпечується збагаченням повсякденного життя дітей виховними психологічними ситуаціями, спрямованими на формування цих властивостей (ситуаціями вибору, прийняття рішень, обговорень, планування, постановки та досягнення мети, розв'язання винахідницьких та проблемних задач, успіху визнання, самооцінювання тощо).

А відтак, план соціально-педагогічного супроводу спрямований на забезпечення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини з урахуванням її унікальності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей.

Для гармонійного розвитку дитини під час соціально-педагогічного супроводу в умовах закладу дошкільної освіти мають значення методи та форми навчання та виховання дітей дошкільного віку. Методи та форми навчання та виховання дітей повинні бути комплексними, соціально виправданими, педагогічно доцільними.

У навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти використовуються такі основні форми організації дітей: спеціально

організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей, педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності педагога.

Нами були визначені такі ефективні методи, які спрямовані на індивідуалізацію, як власний приклад, позитивний приклад інших дітей, співучасть вихователя, взаємодопомога, заохочення та радість від успіху.

Переорієнтація навчально-виховного процесу в сучасному закладі дошкільної освіти на розвиток дитячої особистості надає особливої ваги таким формам організації життєдіяльності дошкільника як його самостійна діяльність та індивідуальна робота з ним.

Самостійна діяльність дітей організується в усіх вікових групах щодня в першій та другій половині дня. Протягом дня поєднуються різні за змістовою направленістю її види (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.) та поступово залучаються до участі в них всі діти даної групи. Зміст та рівень самостійної діяльності дітей залежать від їхнього досвіду, запасу знань, умінь і навичок, рівня розвитку творчої уяви, самостійності, ініціативи, організаторських здібностей, а також від наявної матеріальної бази та якості педагогічного керівництва. Організоване проведення цієї форми роботи забезпечується як безпосереднім, так і опосередкованим керівництвом з боку вихователя.

Індивідуальна робота з дітьми як самостійна організаційна форма проводиться з дітьми всіх вікових груп у вільні години (під час ранкового прийому, прогулянок тощо) в приміщеннях і на свіжому повітрі. Вона організується з метою активізації пасивних дітей, додаткових занять з окремими дітьми (новенькими, тими, що часто пропускають через хворобу, інші причини та гірше засвоюють програмовий матеріал під час фронтальної роботи).

Ефективною формою стало індивідуальне заняття, яке є однією зі складових в організації ефективної індивідуальної роботи в практиці роботи закладу дошкільної освіти, що має досить велику наповненість груп.

Індивідуальні заняття проводилися з дітьми, якщо вони відмовляються включатися до спільної групової діяльності, яким притаманна уповільненість сприймання, низька працездатність у результаті особливостей типу вищої нервової системи. Під час

проведення занять з такими дітьми ми пам'ятали про тривалість занять та загальний обсяг навантаження, що отримує дитина, завдання повинні бути гнучкими, помірними, відповідними можливостям дитини. Слід зазначити, що індивідуальні заняття були бажаними для багатьох дітей, що підвищувало ефективність діяльності вихователя.

Таким чином, можемо зробити висновок, що соціально-педагогічний супровід розвитку дитини дошкільного віку – це необхідний компонент сприяння успішному розвитку дитини, який знижує ризик виникнення порушень у розвитку дітей на даному віковому етапі, що вимагають підбір та застосування в подальшому відповідних методів та форм роботи з дітьми.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С.П, Майборода Г.Я. (2002) Соціальна педагогіка. 268 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [Текст]. М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К.: 2008. 430 с.
3. Безпалько О.В. (2003) Соціальна педагогіка: в схемах і таблицях: Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 134 с.
4. Даль В. Сопровождают. Режим доступа: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=38555>
5. Кисельова О.І. (2009) Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. 21 с.
6. Комарова Н.М., Пеша І.В. Соціальний супровід як форма соціальної допомоги сім'ям, які взяли на виховання дитину-сироту. Режим доступу: [https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/49-58\\_\\_no-2\\_\\_vol-13\\_\\_2006\\_\\_UKR.pdf](https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/04/49-58__no-2__vol-13__2006__UKR.pdf)
7. Литвиненко С.А. (2005) Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 40 с.
8. Мардахаев Л.В. (2010) Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст]. Педагогическое образование и наука. № 6. С. 4–11.
9. Міщенко Н.І. (2012) Соціально-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців засобами студентської субкультури// Соціальна педагогіка: теорія і практика: зб. наук. пр. Л.: № 2. С. 78-85.
10. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведе- ний / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: 2002. 192 с
11. Ожегов С. Сопровождают. Режим доступа: <http://www.ozhegov.com/words/33752.shtml>
12. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под. ред. Л.М. Шипицыной. М.: 2003. 528 с.
13. Рогальська-Яблонська І.П. (2013) Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. № 47. С. 180-187. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2013\\_47\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_47_30)

14. Серга Т.О. (2011) Теоретичні засади соціального супроводу як технології соціальної роботи. Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики: зб. наук. пр. / Класич. приват. у-т ; [голов. ред. : О. Л. Скін]. Запоріжжя: Вип. 52. С. 222–228.
15. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. / Г.М. Бевз, Л.С. Волинець, А.Й. Капська та ін. К.: 2000. 127с.
16. Шпак Олександр, Угляренко Надія (2005) Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. Молодь і ринок. № 5(15), С. 5–10. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7592/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7.pdf>

**Шаповалова О.В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна українська держава потребує особистості із збагаченим рівнем духовності і самобутності, культури, інтенсивнішого прояву актуалізувати в першу чергу творчий потенціал. Саме тому у дошкільному віці закладається фундамент людини, формується творче сприйняття, первинна система моральних і духовних цінностей. Важливим аспектом цього складного і багатогранного процесу є розвиток творчого самовираження, оскільки він дає змогу дитині виявити і реалізувати свої здібності у просторі культури, брати участь у створенні цього простору самостійно, реалізувати своє «вище Я». Одним із новоутворень є виникнення готовності дитини до взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми та усвідомлення себе самою. У зв'язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку.

Доцільність звернення до обраної проблематики підтверджується положеннями законів України «Про освіту» (2017р.), «Про дошкільну освіту (2001р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа (2016р.), «Базового компонента дошкільної освіти» (2021 р.), програмами розвитку дітей дошкільного віку, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, форм і методів формування творчо-



комунікативної компетенції.

Останнім часом у галузі педагогіки та психології висвітлюються питання особистісної самореалізації та самовираження, реалізувати себе переважно у творчих різновидах діяльності. Дефініція самовираження особистості трактується як процес впровадження активної життєвої позиції, реалізації природного потенціалу. Зокрема, у працях науковців (В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, С. Сисоєвої) розглядаються питання педагогічного керування процесом творчості дітей. У сучасних дослідженнях проблем індивідуальної особистісної самореалізації, самовираження (А. Аніщук, О. Баришевої, Т. Бігільдевої, Л. Березовської, О. Дронової, Н. Гавриш, В. Зарицької, С. Нечай, Н. Корчакової, Л. Середюк та інших) подано, що істотним едифікатором розвитку зростаючої особистості є її участь у різнобічних видах творчої діяльності. Дуже велике значення у цьому ракурсі має музична діяльність як засіб самовираження дитини (А. Алієв, Н. Ветлугіна, О. Лобова, Л. Масол, В. Медушевський, В. Петрушин та інші).

Зрозуміти дефініцію «самовираження», його значущості та з'ясувати вікові особливості цього процесу дають змогу дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі педагогіки і психології – Р. Бернса, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, Р. Нємова, В. М'ясищева, Л. Сохань, А. Маслоу, К. Роджерса. Науковці впроваджують проблему реалізації особистістю свого потенціалу, наголошують, що процес особистісного вираження є головною основою самоствердження та самореалізації людини в житті.

Здійснити ґрунтовний аналіз досліджуваної проблеми дають змогу наукові розвідки Б. Ананєва та І. Джидарян. За Б. Ананєвим, кожна людина відповідно до власних особливостей самостійно обирає напрями активності та індивідуальності. Таким чином, активність буття особистості є узагальненим ціннісним способом задоволення нею необхідних потреб, першочерговими з яких є прагнення бути визнаною суспільством, виразити саме свою особистість [2, с. 40].

Особливістю для нашого дослідження є типологія способів самовираження людини, яку запропонував Д. Узнадзе. За висновками науковця, існує чотири способи самовираження, а саме такі як:

- перший спосіб, завдяки якому людина у зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває ніби, – себе «виплескує»;
- другий спосіб, який надає важкість зовнішнього вираження внутрішнього світу: людині необхідно немовби щось подолати та докласти для цього певних зусиль;
- третій, парадоксальний спосіб: людині притаманна несподівана

поведінка – протилежна в однакових і подібна у різних ситуаціях;

- четвертий спосіб, за якого особистість увесь час залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише «приспосовується» до ситуації, зважаючи на неї.

Таким чином, здійснивши аналіз наукових доробок, присвячених дослідженню проблеми, можна підсумувати, що важливу роль у процесі самовираження особистості відіграє в першу чергу самоповага як значуща умова максимальної активності особистості, продуктивності діяльності, ініціативи, реалізації власного творчого потенціалу.

Досліджуючи проблеми розвитку особистості, І. Бех зауважує, що зміст «образу особистості» відображає те, що людина вважає в собі найбільш значущим, те, що на її думку, може відрізнити її від інших. Розвинений «образ Я» виявляється системою особистісних цінностей, кожен з яких можна вважати конкретним. Як вважає вчений, з формування первинних «образів Я», в якому особливе значення має виникнення і розвиток мовлення, розпочинається розвиток особистості [5].

У науковця знаходимо пояснення наступних ключових дефініцій – самоствердження, самореалізація, самовираження. Самоствердження як прагнення до високої оцінки й самооцінки, зауважує І. Бех, стимулює людину до самовдосконалення, самовиховання, обумовлює відповідні прояви у певних поведінкових ситуаціях, аналізу діяльності. За словами фахівця, самоствердження може виражатися як у суспільно корисній поведінці, прагненні усім сподобатися, так і в протиставленні своїх ціннісних орієнтацій. Важливе місце у структурі міжособистісних відносин, належить процесу самопрезентації – тактичному представленню своєї особистості стосовно соціально і культурно прийнятих способів дій і поведінки, що ґрунтується на використанні певних стратегій, розроблених для формування думки навколишніх про себе і часто вихованець зацікавлений у тому, щоб показати найкращі особистісні якості, ініціативу і приховати негативні. Одним із засобів самопрезентації, наголошує вчений, може бути побудова особистістю найбільш прийнятної і раціональної програми задумів щодо наближення до значущої особи та пристосування до схвалюваних якостей і цінностей [4, с. 178].

Дуже цікавою на нашу думку є міркування В. Сухомлинського, за словами якого творчість – це не підсумок знань та умінь, а особлива значимість інтелекту, зв'язок між інтелектуальним життям особистості та проявом її сил в активній сучасній діяльності, в якій розкривається духовний світ особистості. Таким чином, педагог-

новатор акцентує увагу на важливості творчості у процесі розвитку зростаючої особистості.

Проведений науковий аналіз дає змогу зробити певні висновки, що в основі творчого самовираження особистості є її прагнення, бажання виявити та об'єктивувати своє «Я» у процесі різних видів діяльності. Отже, спираючись на здобуток фахівців, під *творчим самовираженням* можна розуміти активне намагання людини реалізувати своє «Я» через удосконалення себе, шляхом прояву та розвитку своїх особистісних можливостей і здібностей, створення нових художніх образів, творів та дій.

Творче самовираження особистості має прояви у різних видах діяльності, особливе місце з-поміж яких належить музичній.

Суттєвого значення набуває питання творчого самовираження особистості для раннього онтогенезу. Оскільки, на думку психологів-новаторів Л. Виготського, О. Запорожця, зростаюча особистість у процесі пізнання навколишнього світу відчуває потребу, бажання вільного творчого вираження свого «Я», а в такий спосіб самовиражаючись, діти дошкільного віку можуть більше пізнавати себе та відкривають для оточуючих нове про свою асертивність.

Важливість проблеми посилює усвідомлення ролі дітей дошкільного віку у процесі розвитку особистості дитини, які визначаємо у табл. 1.1. За твердженням фахівців, етапи формування особистості як самостійного суб'єкта зумовлені такими чинниками, а саме:

Таблиця 1.1. Етапи формування особистості

1	оволодінням дошкільником власним тілом, виникнення у них довільних рухів у контексті формування перших предметних дій: ходю, самостійним пересуванням, що породжують певну самостійність стосовно інших;
2	усвідомленням здатності до різних самостійних дій та рішень, зародженням самосвідомості, перших уявлень та знань про власне «Я»;
3	розвитком мовлення як форми існування свідомості.

Отже, процес становлення особистості виокремлює як невід'ємний компонент формування її свідомості та самосвідомості. Хоча, як зазначають сучасні психологи [13, с. 15], особистість не можна зводити лише до її самосвідомості, до її «Я», проте не можна відривати їх одне від одного.

Для вивчення особливості творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку у власному науковому пошуку послуговуємося дослідженнями фахівців, у яких розкрито основні аспекти проблеми розвитку самосвідомості зростаючої особистості. Зокрема, виникнення самосвідомості пов'язане з тактильними відчуттями, інтуїтивним почуттям власного існування (В. Бехтерєв), з відділенням немовля від матері наприкінці першого року життя (М. Лісіна), із диференціацією зовнішніх і внутрішніх відчуттів на перших тижнях життя (І. Сеченов, П. Чамата), з усвідомленням своєї самостійності, довільності рухів, можливістю мовленнєвого самовираження у 2–3 роки (Л. Виготський, С. Рубінштейн), із здатністю виразити своє емоційне ставлення до довкілля (В. Мясищев), із виникненням емпатії, засвоєнням чужої точки зору (Д. Ельконін), із рефлексією та моральною самооцінкою (Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон).

Як визначалося вище, походження прагнення особистості виразити себе пов'язане із її самооцінкою. Тому вважаємо розглянути це поняття детальніше. Розуміння самооцінки, пояснення її структури відображені у дослідженнях М. Лісіної, яка, вивчаючи структуру самосвідомості в руслі генезису спілкування, виокремила дві її основні складові: когнітивну й афективну. Когнітивна підструктура в першу чергу зачіпає проблему самопізнання; афективна підструктура відображає особливості механізмів формування самооцінки дитини. Розглядаючи процес формування дитиною уявлення про себе і цілісного образу свого «Я», науковець висловила думку про його структуру. На переконання фахівця, є усі підстави виокремити в структурі образу, з одного боку, власні, конкретні уявлення суб'єкта про свої здібності та можливості, а з іншого – «центральне утворення», на якому конвертуються усі власні уявлення суб'єкта про себе.

Таким чином, М. Лісіна виокремила самооцінку від елементів уявлення, від знання про себе, наголошуючи, що необхідно розрізнити абсолютну й відносну самооцінки, у зв'язку з тим, що абсолютна самооцінка виражає ставлення дошкільника до себе стосовно інших, є переживанням того, чи люблять його взагалі, без порівняння з іншими. Відносна самооцінка виражає ставлення дитини до себе, порівняно з навколишніми, переважно з однолітками. Завдяки спілкуванню дошкільника з дорослими й однолітками, наголошує вчена, формується неповторна своєрідність внутрішнього світу, виникає образ – «особистість», який стає відносно стійким утворенням і відображено у табл. 1.2. [13].

У контексті нашого дослідження доречно розглянути етапи творчої діяльності зростаючої особистості такі як:

Таблиця 1.2. Етапи творчої діяльності

<i>Перший етап</i>	Становлення «первинної креативності» як загальної творчої здібності або наслідування (копіювання готового) – простежується наслідування значущого дорослого як креативного взірця (є основним механізмом розвитку креативності). Потрапляючи в нову ситуацію, дитина репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослими для бажаного результату.
<i>Другий етап</i>	Творче наслідування, внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у пропоновані іншими схему дій, зразок, ідею – перша заявка про себе, своє бажання самовияву. Саме на цій стадії дитина ознайомлюється з різними варіантами інноваційної діяльності, визначає свої переваги, відповідно до власних нахилів та вмій.
<i>Третій етап</i>	Репродуктивна творчість, уміння взяти за основу пропоновану схему, ідею, але істотно переробити її, внести зміни, додати щось нове, своєрідне. Ця стратегія характерна для дошкільників-креативів.
<i>Четвертий етап</i>	Справжня творчість, створення нового, вона недоступна дошкільникові, адже створити оригінальну ідею можна лише на вершині свого креативного розвитку та в сфері своїх інтересів, здібностей

Доцільно також показати характерні ознаки творчості дітей. Досліджуючи питання креативності Дж. Гілфорд та Е. Торенс подали ознаки, що притаманні творчості дітей, зокрема: оригінальність, здатність по-новому нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці виявляється в ігровій та художній діяльності; семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення виявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів; образна адаптивна гнучкість як найтиповіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості розумової активності [10].

Підкреслюючи пріоритетність емоційної сфери зростаючої особистості, О. Запорожець, Л. Парамонова зазначають, що ознакою творчості дошкільників є притаманна діяльності дитини емоційність, прагнення шукати й багато разів апробувати та отримувати втіху, набагато більшу від процесу, аніж від результату [12].

І. Лернер наголошує, що характерними ознаками творчої особистості є:

- можливість й спосіб продукування ідей;
- самостійне перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію;
- віднаходження нових функцій предмета;
- виявлення проблеми у стандартній ситуації;

- бачення структури об'єкта;
- здатність до альтернативних рішень;
- комбінування раніше засвоєних способів діяльності з новими.

Наведені характерні ознаки проявів творчості сучасної особистості враховувалися при визначенні критеріїв і показників у нашій роботі.

Проаналізувавши особливість процесу творчості дитини Н. Гавриш зазначає, що творчі доробки у будь-якій діяльності зумовлені певним рівнем компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Творчість пов'язана із самостійно народженим оригінальним задумом, добиранням оригінальних засобів його реалізації та створенням нового унікального творчого продукту. Зокрема, науковець підкреслює велику роль, яку відіграє мовлення в цьому процесі, незалежно від змісту і предмета творчої діяльності [8, с. 25].

У старшому дошкільному віці основним структурним компонентом розвитку творчості дитини стає проблемність, яка забезпечує постійний потяг дитини до нового та виявляється у пошуку невідповідностей у власній постановці нових запитань і проблем. Виокремлюючи різні аспекти творчості дітей 5-6 року, фахівці висловлюють загальну думку про синкретизм (поєднання або злиття несумісних і не порівнюваних образів мислення та поглядів) як особливу властивість, що передбачає набуття дитиною нового особистісного досвіду. Категорія самовираження відіграє важливу роль у розвитку потенційних творчих можливостей дитини та становить собою її «саморух». Дорослий, створюючи умови для самовираження дитини, пробуджує тим самим у неї творчу активність [12].

Для з'ясування особливостей творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності значущим є здобуток науковців А. Аніщук, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронової, дослідницькі інтереси яких зосереджені навколо зазначеної проблеми. Експериментальні дані досліджень зазначених фахівців було враховано у нашому дослідженні.

Заслуговують на увагу обґрунтовані О. Дроновою педагогічні технології розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтесорі. Структурними компонентами художнього самовираження науковець називає: «присвоєння» дитиною культурних норм і художнього досвіду та його «об'єктивацію»; навчання дітей віком 5-6 років доступним способом самовивчення, самоідентифікації для формування образу «Я – художник». Розвитком дитини є її власний рух до своєї унікальності, а саме власна праця дитини, активність допомагають досягти інтелектуального зростання, аналізу і фізичної досконалості. Дитина-

дошкільник діє переважно через органи і відчуття, переходячи від одного рівня складності до іншого. О. Дронова зазначає, що «здивування» є пріоритетом до розвитку мислення [11, с. 108-109].

Особливість творчого мовленнєвого самовираження дітей дошкільного віку розкрито у наукових працях Н. Гавриш. На думку фахівця, мовленнєво-творча діяльність дошкільника задовольняє його головну потребу в самоствердженні та самореалізації. Мовленнєво-творча діяльність виступає засобом самовираження зростаючої особистості. Н. Гавриш зазначає, що мовленнєва творчість дитини має прояви у спілкуванні з однолітками і дорослими через самопрезентування і фантазування – у «щиросердності, відвертості творчих поривань, ініціативності, емоційному запалі» [8].

У працях А. Богуш, Л. Березовської обґрунтовано визначення поняття «творче мовленнєве самовираження дошкільників», сутність якого полягає у вмінні дитини розкрити своє «Я», у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність. Особливість цього уміння полягає, за зауваженням авторів, у передаванні через засоби художньої виразності своїх емоцій і почуттів, настрою і переживань, власних думок і фантазії, уміння шляхом творчого пошуку віднаходити нове вирішення певної проблеми, здатність творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями. Визначаючи творче мовленнєве самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях, науковець наголошує, що під мовленнєвою казковою ситуацією слід розуміти подію, яка виникає між дітьми у процесі творчого відображення змісту знайомої казки і супроводжується монологом чи діалогом, ігровими діями, розподілом ролей, застосуванням дітьми мовних і немовних засобів виразності, які, у свою чергу, виступають засобом їх творчого самовираження [6].

На нашу думку, заслуговують на увагу результати дослідницької роботи А. Аніщук. Фахівець, досліджуючи мовленнєве самовираження дітей дошкільного віку у процесі життєдіяльності, надає перевагу мовленнєвому розвитку дошкільників, який охоплює вміння висловлюватися, передавати словом різноманітні життєві враження, думки, почуття, ставлення. А. Аніщук під поняттям «мовленнєве самовираження» розуміє вміння дитини заявити про себе, тобто виразити свої думки, наміри, бажання, ставлення за допомогою мовленнєвих засобів та форм, а також оцінити ставлення до себе інших, виявити власну індивідуальність у добиранні мовленнєвих конструкцій, творчо використовувати засоби художньої виразності.

На думку А. Аніщук, у мовленнєвому самовираженні дошкільників можна виділити наступні аспекти такі як:

- прагнення дитини виразити своє «Я»;
- уміння заявити про себе собі самій та іншим людям;
- здатність оформити мовленнєві конструкції (щоб були виразними, доступними, адекватними, змістовними, творчими, емоційно забарвленими) [3].

Проведений аналіз наукових доробок засвідчив, що розвиток особистості дошкільника пов'язаний зі зміною його ставлення до навколишнього світу та самого себе, зокрема кожна зміна виступає новим етапом у розвитку свідомості та самосвідомості дитини. Наявність самосвідомості й саморегуляції поведінки є показником становлення у дітей уже на етапі дошкільного дитинства елементарних ракурсів «Я – концепції». Це слугує підставою зазначити, що процес творчого самовираження дошкільника у різних видах художньо-творчої діяльності, у тому числі і в музичній, пов'язаний з розвитком самосвідомості зростаючої особистості.

Згідно проведеного аналізу наукових праць у галузі естетики, психології, педагогіки та інших наук, основою творчого самовираження старших дошкільників є мистецтво як інструмент збагачення її потенціалу і досвіду.

На думку О. Кононко, мистецтво виступає як основний компонент обраної сфери діяльності, а відображення в ньому об'єктивних властивостей матеріальної дійсності потрібно пов'язувати з вираженням суб'єктивно-особистісного, внутрішнього, духовного життя людини. Коли ми звертаємося до мистецтва, це означає отримувати своєрідний камертон, що дає змогу визначити на різних вікових етапах стадії та якість звучання емоційної культури людини, розвиток її емоційно-чуттєвої сфери, сенсорного досвіду, закладання духовно-моральних цінностей, без яких гармонійний всебічний розвиток особистості, реалізація нею свого творчого і естетичного потенціалу неможливі [14].

За науковим досвідом О. Рудницької, особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлена тим, що художній твір, одночасно, відображає дійсність й оцінює зображуване, прагнучи виявити його значимість та сутність. Безпосередньо під впливом художніх образів почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної сутності. Коли дитина має можливість спілкуватися з мистецтвом, відбувається ототожнення внутрішнього і зовнішнього, логічного змісту мистецького твору й аналогічної сфери самосвідомості особистості, непередбаченого суб'єктивного почуття, смислової предметності розвитку мистецтва.



Маємо можливість зазначити, що пізнання мистецтва вводить людину безпосередньо у світ емоцій та переживань, слухання музики, зокрема читання літературних творів, споглядання живопису передбачають виникнення емоцій. Навколишній світ відтворений у художніх образах, демонструється через чуттєво-емоційне ставлення до нього митця, який викликає своїм твором певні почуття та переживання особистості у сучасному житті.

Зрозуміти роль мистецтва у процесі особистісного розвитку дозволяє міркування Н. Миропольської, згідно якого твори мистецтва передають найтонші, надчутливі емоції людини. За слова автора «мистецтво через переживання художніх образів дає можливість ...знайти свою справжність, себе...» Реалізуючи не лише конкретні прояви життя, але й переживання, прагнення, почуття та настрої, що подані своєрідними засобами мистецтва. Вплив мистецьких творів на розвиток особистості, на її думку, відбувається внаслідок переживання нею так би мовити, життя іншого, його емоцій і почуттів, тим самим спонукаючи людину порівнювати, співставляти, робити самостійні висновки» [15, с. 18].

Особливим і яскравим видом з-поміж інших мистецтв є музика. Музичне мистецтво, за словами В. Сухомлинського, виховує насамперед не музиканта, а людину: навчання музики є засобом, а виховання музикою – метою. На думку педагога, музика є найдивовижнішим, найвитонченішим засобом залучення дітей до добра, краси та людяності: «музика – могутнє джерело думки, могутній засіб самовиховання, саме вона здатна пробудити енергію навіть у найінертніших дітей, впливає на клітини дитячої матерії якоюсь чудодійною силою».

Саме музичне мистецтво, в якому переживання, почуття та ідеї виражаються ритмічно та інтонаційно організованими звуками, за висновками фахівців Н. Ветлугіна, О. Лобова, А. Сохор та інших, є найемоційнішим за своєю суттю, оскільки може безпосередньо передавати багатогранну гаму емоцій і почуттів, яскравих вражень. Досліджуючи сучасні аспекти музичного мистецтва, фахівці висловлюють спільну думку, що саме музика є тим видом мистецтва, яке дає людині у всій своїй образності пізнати об'єктивні і суб'єктивні сторони дійсності; специфічна форма суспільної свідомості, що узагальнює та відображає багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу у чуттєвих образах [7].

Виокремлюючи особливості музики, потрібно зазначити, що цей вид мистецтва має здатність передавати, наприклад, на відміну від образотворчого мистецтва, зміну настрою, переживань, динаміку

емоційних почуттів. Кожний музичний твір має так звану «почуттєву програму», яка розгортається в будь-якому часі. Властивість музики, за висновками науковців, є здатність зображувати і виражати. Виразність є відображенням внутрішнього світу, переживань митця, без виразності мистецтво не можливе. Вираження притаманне музиці завжди, а властивість зображувати має допоміжне значення, зображення в музиці пов'язане з імітацією за допомогою звуків різних явищ дійсності (співу птахів, шуму морських хвиль, звуків лісу), яскравий приклад «Пісня жайворонка» П. Чайковського. Таким чином, властивість зображення притаманна не всім музичним творам, водночас музика завжди виражає настрій, думки, зумовлює узагальнення, які виникають завдяки емоційному сприйманню звуків, мелодії – коли слухач простежує розвиток, зіставляє різні образи. Музичний твір як ні котрий інший володіє здатністю виражати внутрішній світ особистості загалом.

В розрізі вище наведеного особливої ваги набувають висновки С. Рубінштейна. Вчений, надаючи значущості даного виду мистецтва особливо наголошував, що музичні твори не виражають переживання, а є суб'єктивним вираженням «того, хто переживає», його особистісної суті і уявлень.

Вказуючи на значущість музики, С. Науменко підкреслює, що саме через музичне мистецтво дитина збагачує свій емоційний досвід [16, с. 45]. Погоджуючись із попередньою думкою, Є. Шарапова додає, що величезний розвивальний потенціал музики полягає у задоволенні, яке отримують діти від тілесного вираження власних емоційних переживань.

Підкреслюючи виховний потенціал музики, Ю. Алієв висловлює в першу чергу, що музика як вид мистецтва в цілому виконує нічим іншим не замінну педагогічну, організаційну, виховну функцію. Остання полягає в тому, що цей вид мистецтва має спроможність додавати реальний новий опит дитини «впорядкованим досвідом», уявним чи «віртуальним» життям. За Ю. Алієвим, без цього «впорядкованого досвіду», як досліджує практика, неможливо повноцінно розвивати дитячу свідомість: без залучення до мистецтва – цього компасу, що веде життєвим шляхом, практично неможливе повноцінне буття зростаючої сучасної особистості. На думку науковця, йдеться про формування ціннісного ставлення. Природа художніх й особистісних цінностей виявляється у тому, що вони виступають як головний для особистості засобом орієнтації у світі, але не когнітивна (пізнавальна) і не аксіологічна (ціннісна), а зовсім інша – емоційна орієнтація («переживання»).

Ю. Алієв наголошує: якщо кінцева мета музичного твору – вираження ідеї, то найвищим виховним впливом музичного мистецтва є ідейний вплив, і не в примітивному, а, що важливо, у високому, духовному, особистісному сенсі. Немає другого мистецтва, за його словами, яке б так впливало на емоції, підкорюючи їх собі. Дозволяємо пояснити це тим, що мова музики аналогічна мовним інтонаціям і жестам, оскільки головне завдання жестів – виразити почуття і емоції. Узагальнюючи та примножуючи виразні можливості інтонації і ритму, імпровізації, музика володіє сильним емоційним впливом на зростаючу особистість, слугує способом самовираження [1].

Зробивши аналіз праць науковців, який повною мірою засвідчив, що музика серед інших видів мистецтв допомагає зростаючій особистості зрозуміти краще саму себе, пізнати доквілля, сприяти складні закони людського сьогодення. Особливою властивістю музики є її здатність виражати почуття, емоції, ставлення зростаючої особистості до себе та своїх однолітків.

У даних дослідженнях виокремлюємо, що виразність у музиці можна виявити у процесі визначення основних музичних характеристик – динаміки, темпу, ритму, які у музичній педагогіці називають засобами музичної виразності. Вираження пов'язане з передачею характеру музичного образу, настрою, емоцій, воно – суб'єктивне, тобто залежить від індивідуальності, особистісних якостей того, хто сприймає музику. Виразити за допомогою музики можна характер, почуття, емоції, ставлення. «Вираження» та «виразність» у музиці можуть бути взаємопов'язані – якщо характеризувати дитину під час сприймання та виконання музики, то в неї можуть бути виразними рухи, дії, міміка, мова, а якщо стверджувати, що вона «виразна», то виразити – означає виявити, реалізувати себе в рухах, діях, мові свою особистісну сутність. Таким чином, в контексті нашого дослідження вираження маємо можливість пов'язати з творчістю, що проявляється у різних видах музичної діяльності.

Пізнання музичного мистецтва з огляду на його специфіку відбувається в процесі його сприймання. Пізнання музики не обмежується тільки емоціями. Осмислення емоційно-образного змісту музики поглиблює, диференціює її сприймання, впливає на творчу активність дитини, що відбувається у внутрішньому плані так і супроводжується зовнішніми діями.

Досвід участі у музичній діяльності дає можливість старшому дошкільнику вибирати найбільш успішні способи своєї реалізації: слухача (здібність оцінити музику і виразити результати власного сприймання); виконавця музичних творів (танцівника, співака тощо);

митця, (імпровізатора, автора музичної гри). У старшому дошкільному віці глибина емоційного переживання виражається в здатності інтерпретувати не стільки зображувальний музичний ряд, стільки нюанси настрою, характерів, що виражені у музиці [9].

Музична діяльність дітей старшого дошкільного віку можна визначити як способи, засоби пізнання музичного мистецтва, а через нього навколишнього світу і самої себе у процесі чого здійснюється розвиток особистості дитини, що виокремлюємо у табл. 1.3. Музична діяльність дошкільників значно складніша, а ніж у дорослої людини, яка займається одним із видів музичної діяльності (або слухає, або виконує, або створює). На відміну цього дитина є учасником усіх її видів одночасно, адже особливою відмінністю музичної діяльності дітей дошкільного віку фахівці називають її синкретичність.

Згідно періодизації розвитку дитини, становлення музичної діяльності проходить в певній послідовності:

Таблиця 1.3. Становлення музичної діяльності у дітей

<i>Перша фаза</i>	Музично-предметна діяльність (інтерес до предметів, що видають звуки, накопичення досвіду маніпулювання ними)
<i>Друга фаза</i>	Музично-ігрова діяльність (музика стає джерелом збагачення емоційного досвіду, соціального ставлення в грі і спілкуванні)
<i>Третя фаза</i>	Музично-художня діяльність (дитину починає цікавити порядок з процесом і результат діяльності, емоційний досвід дозволяє їй творчо інтерпретувати музичні твори)

Повністю приймаємо висловлювання Н. Ветлугіної про те, що першою групою, яка поєднує дитину і мистецтво, є діяльність. Музика слугує «поштовхом» до творчості, але лише за умови адекватності сприймання музичних творів. У науковому дослідженні виходимо з того, що дошкільникам притаманна велика емоційність – якщо вони захоплені музичним твором, зацікавлені ним, то у них виникає бажання творчої самореалізації в танці, співі та інших видах музичної діяльності (творчо відобразити музику у малюнку, танці). За словами Н. Ветлугіної, дитина сприймає музику вже тоді, коли ще не може долучитися до інших видів мистецтва. Сприймання одного і того ж образу різними дітьми може радикально відрізнятись за силою впливу на слухачів. Впровадження засобів музичної виразності складна для дошкільника, і саме тому допомога у виявленні основних музичних характеристик закладена в самому сприйманні музики, позитивній позиції слухача.

Н. Ветлугіна виокремлювала що у процесі музикування та імпровізації для дитини, на відміну від дорослого, важливий не результат, а сам процес цієї діяльності. Основна відмінна якість,

зазначає автор, це виразність, під якою розуміється здатність безпосередньо і щиро виразити емоційний зміст музики, зберігаючи при цьому своєрідність й індивідуальність у співі, рухах, передаючи чистоту первинних інтонацій, точність руху [7].

Старші дошкільники здатні розрізняти емоційне забарвлення музики та виразні інтонації, найтонші нюанси настрою. Сприймаючи музичний твір, дитина вступає у співтворчість з автором, оцінює художній образ твору. За висновком О. Радиної, у процесі музичної діяльності дошкільник пізнає музичне мистецтво, а через нього – докільця та самого себе, завдяки чому відбувається гармонійний розвиток дитячої особистості. У процесі діяльності, завдяки відомостям загального характеру про музику як вид мистецтва, дитини отримує знання про музичні жанри, композиторів, музичні інструменти, способи виконання, засоби музичної виразності. Кожен із видів музичної діяльності має свою специфіку, передбачає опанування дітьми способами діяльності, без яких вона не може відбуватися. На думку фахівця, усі види музичної діяльності взаємопов'язані, взаємодіють між собою та мають творчий характер, оскільки за психологічним механізмом «пов'язані з уявою, індивідуальним перетворенням на основі музичного та життєвого досвіду суб'єкта».

Музична діяльність має три основні різновиди: сприймання, виконання і творення. Кожний вид (слухання, спів, музичні рухи, танці, музичні ігри, гра на музичних інструментах) сприяє сприйманню та передачі дошкільниками музичного образу в рухах, жестах, діях, міміці, що стимулює виникнення позитивних емоцій. Це виявляється в здатності щиро й безпосередньо виражати емоційний зміст музики, створювати музичний образ, добираючи для цього адекватні образно-виражальні засоби. Старші дошкільники проявляють активність в сприйманні та інтерпретації музики, що проявляється в намаганнях передати художній образ в музично-ритмічних рухах, виборі музичного інструменту, відображенні музичних вражень на малюнку, у вірші, бажанні використати у музично-художній театралізації. Таким чином, завдяки різним видам музичної діяльності, їх поєднанню, у дітей виникає можливість виявити себе, об'єктивувати «Я», власну індивідуальність, здібності, уподобання.

Важливими компонентами музичної компетентності вихователя і музичного керівника вважаємо творчі вміння виконавської і словесної інтерпретації музики. Професіоналізм у роботі неможливий без постійної підтримки рівня виконавської майстерності, який визначає ступінь сприйняття дітьми музичного твору, а значить і реалізацію «тріади»: композитор-виконавець-слухач. Сучасному спеціалісту

дошкільної освіти, як вихователю, так і музичному керівнику, недостатньо тільки самому володіти цими якостями, важливо ще вміти їх передавати (вселяти, демонструвати) – як дітям, так і дорослим. Постійне спілкування з дітьми вимагає особливого діалогу між педагогом і вихованцем, а суттю його стане сама музика. Особливого значення набуває сказане, з огляду на розвиток музично-імпрівізаторських проявів у дітей.

Визначним фактором творчого мислення є фантазія. Адже музикант без фантазії – «прісний» музикант. Адже тільки фантазія допомагає дитині намалювати гарну музичну картину, що є стимулом до вивчення та виконання твору. Загалом, фантазія – це здатність людської свідомості до внутрішнього бачення предметів дійсності та створення на цій основі художніх явищ.

Так фантазуючи, дошкільник малює оригінальні образи і у взаємозв'язку з творчим мисленням являє собою основу людської творчості. Для того, щоб політ фантазії чи уяви відбувався з легкістю. Потрібно мати гарну опору для відштовхування. Цією опорою може бути виконавська практика, відвідування різноманітних концертів та читання художньої літератури. У виконавському мистецтві творчу фантазію зможе проявити той, хто володіє більшим досвідом, знає більше різнохарактерної музики, більшу кількість музичних творів.

Творча активність старшого дошкільника охоплює царину значущих для нього музичних явищ. Дитяча музична творчість є за своєю суттю синтетичною діяльністю та може мати прояви у різних видах. Важливо зауважити, що критеріями її успішності є не кінцевий продукт, а наявність емоційного змісту, виразності самого образу, його реалізація, варіативність, оригінальність. Усі види музичної діяльності, у процесі яких «відбувається активна робота почуттів, думок», виступають особливими способами самореалізації зростаючої особистості [1, с.15].

Отже, музична діяльність відіграє особливу роль у всебічному, гармонійному розвитку, котра визначається специфікою музики як виду мистецтва, а з іншого боку, особливістю дошкільного віку. Фахівці не виокремлюють якусь певну функцію музики – це пов'язано з тим, що даний вид мистецтва наділений унікальними можливостями, а розвиток творчого потенціалу особистості, її самовираження та самореалізація засобами музики є лише однією із її функцій.

Музична діяльність як особливий вид виховання допомагає зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, осягнути складні закони сьогодення. Базуючись на сучасних інноваціях та позиціях фахівців, можна зробити висновок, що завдяки емоційному змістові музика об'єктивує, посилює прагнення дошкільника виразити себе.

На основі системності та послідовності *творче самовираження дошкільників у музичній діяльності* визначено як прагнення і здатність дитини старшого дошкільного віку об'єктивувати своє «Я»: виразити власні думки, почуття, бажання, ставлення адекватними образно-виражальними засобами в процесі різних видів музичної діяльності (слухання, співу, танців, імпровізації, музичних ігор та рухів, гри на музичних інструментах).

Отже, базуючись на наукових положеннях, можна констатувати, що розвиток особистісної дитини у процесі музичної діяльності виступає елементом творчого самовираження. Специфіка музики визначається емоційним забарвленням музичних образів. Приєднуватись до музичного мистецтва через музичну діяльність, дитина дошкільного віку не залишається байдужою, вона співпереживає музичному образу, прагне виразити себе, власні емоції, переживання, думки, реалізувати природній потенціал.

Висновок. Таким чином, обґрунтовано сутнісну характеристику розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку у науковій літературі, що є актуальним для раннього онтогенезу з високим рівнем спостережливості, уяви, фантазії. Самореалізація, повноцінне розкриття свого творчого потенціалу виступає метою та запорукою успішного буття людини в світі. У педагогіці розглядаються проблеми самореалізації та самовираження в контексті розвитку вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності.

Виокремлено значення музичної діяльності в процесі розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку. Творче самовираження у музичній діяльності можна визначити як прагнення і здатність дитини об'єктивувати своє «Я», виразити власні думки, почуття, бажання, ставлення до себе та інших шляхом віднаходження адекватних образно-виразних засобів і реалізувати свій потенціал у процесі різних видів музичної діяльності. Особливим з-поміж них є музика як найбільш емоційний за своєю сутністю вид мистецтва, сильний стимулятор творчої активності зростаючої особистості. Згідно з підходами провідних фахівців, музична діяльність виступає суб'єктивним вираженням особистісної сутті дитини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти сучасних музичних творів для розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку залишається цікавим і багатоаспектним. Подальшого вивчення потребують питання вікової динаміки та статевих особливостей прояву творчого самовираження в

дошкільному дитинстві, особливості впливу на досліджуване явище різних соціальних інститутів та закладів дошкільної освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиев Ю. Б. *Воспитательный потенциал музыкального искусства*. Музыкальная психология и психотерапия. 2007. № 1. С. 13–18.
2. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания*. СПб: Европа. 2001. 263с.
3. Аніщук А. М. *Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статті* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». К. 2008. 21 с.
4. Бех І. Д. *Виховання особистості: Сходження до духовності*. К. Либідь. 2006. 272 с.
5. Бех І. Д. *Виховання особистості*. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. Либідь, 2003. 280 с.
6. Богуш А. М. *Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах*: підруч. для студ. вищих навч. закл. К. Видав. Дім «Слово». 2006. 304 с.
7. Ветлугина Н. А. *Общие вопросы художественного творчества ребенка*. Художественное творчество и ребенок. М. Педагогика, 1972. 274 с.
8. Гавриш Н. В. *Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві* : дис. доктора пед. наук: 13.00.02. К. 2002. 438 с.
9. Алексеева Л. Г., Воронин А. Н., Галкина Т. В. *Диагностика и развитие креативности. Развитие и диагностика способностей*. М. Наука, 1991. С. 170–178.
10. Гилфорд Дж. *Три стороны интеллекта*. Психология мышления: сб. переводов с нем. и англ. (ред. А. М. Матюшкина). М. Прогресс, 1965. С.433–456.
11. Дронова О. О. *Педагогічна технологія розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтессорі*. Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск 4. Частина І. Словянськ. 2010. С. 99–109.
12. Запорожец А. В. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Психология развития ребенка (ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко) Педагогика. Т. 1: Психологическое развитие ребенка. 1986. 318 с.
13. Кононко Е. Л. *Чтобы личность состоялась* (монографія) К. Рад. шк., 1991. 224 с.
14. Кононко О. Л. *Виховуємо соціально компетентного дошкільника*: навч.-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». К. Світич. 2009. 208 с.
15. Миропольська Н. Є. *Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова* : дис. доктора пед. наук : 13.00.01. К. 2003. 425 с.
16. Науменко С. І. *Психологія музичності та її формування у молодших школярів* : навч. Посібник. К. КДПІ, 1993. 60 с.



## РОЗДІЛ 2

# ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Бондаренко Г.Л.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

**Ващенко О.М.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Відповідно до мети «Соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі» Державного стандарту початкової освіти та завдань реформи «Нова українська школа» формування соціального здоров'я дитини доцільно розпочинати з молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладається і формується підґрунтя більшості якостей особистості. А також, сучасні вимоги до організації освітнього процесу покликані забезпечити збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів вже під час їхнього навчання в початковій школі [14].

Аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених проблемі соціалізації дитини молодшого шкільного віку, засвідчує розробленість таких її аспектів: соціалізація особистості молодшого школяра в процесі ігрової діяльності (Ю. Богінська), особливості соціалізації дітей 6–7 років у різних умовах життєдіяльності (С. Курінна), педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи (Н. Лавриченко), дитяча субкультура як фактор соціалізації молодших школярів в освітньому процесі (Л. Варяниця), педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками (О. Малахова), збагачення соціальної свідомості учнів засобами українського фольклору (А. Кузьмінский).

З цієї точки зору заслуговує на увагу дослідження Є. Приступи, яка пропонує використовувати термін «індивідуальне соціальне здоров'я». На її думку, цей термін потрібно розглядати як сформованість соціально прийняттого, морально нормативного досвіду взаємодії дитини з соціумом, яка проявляється в саморегуляції поведінки в умовах, що змінюються. Ця взаємодія спрямована на інтеграцію в соціумі і на задоволення особистих соціальних інтересів і потреб.

Структура соціального здоров'я молодшого школяра, на її думку, складається з таких компонентів: духовно-морального (дотримування соціально-моральних норм, наявність соціальних знань, умінь, навичок); соціально-поведінкового (готовність особистості протистояти соціально-несприятливим факторам навколишнього середовища, сформованість навичок саморегуляції поведінки); соціально-психологічного (соціальна спрямованість особистості школяра, задовільна соціальна адаптивність); соціокультурного (високий рівень соціального розвитку, сформована соціальна готовність, соціально-корисний досвід) [15].

Соціальне здоров'я має психологічну основу і може виявлятися не лише ззовні, тобто у стосунках дитини з оточуючими, але і внутрішньо, у взаємовідносинах із самою собою. Саме тому, перш ніж охарактеризувати організаційно-методичні засади формування соціальної складової здоров'я молодших школярів, доцільно розглянути основні психологічні прояви цього періоду.

Молодший шкільний вік як конкретний, відносно обмежений у часі щабель фізичного і психічного розвитку індивіда та його розвитку як особистості, характеризується сукупністю об'єктивно існуючих фізіологічних, психологічних і соціальних змін. До фізіологічних змін, що відбуваються в цей віковий період, відносяться: значне зміцнення скелетно-м'язової системи, розвиток відносно стійкої серцево-судинної діяльності, збільшення ваги лобових частин мозку, які відіграють значну роль у формуванні вищих і найбільш складних функцій психічної діяльності людини, процеси нервового збудження і гальмування набувають більшої рівноваги. До психологічних змін на цьому етапі належить поява в дитини нового виду провідної діяльності – навчання, що істотно змінює мотиви її поведінки, сприяє розвитку її пізнавальних і моральних можливостей. Засвоєння дитиною основ наук розширює її кругозір, розвиває мислення, змінює характер усіх психічних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги), які стають більш свідомими та керованими [15].

Для цього періоду розвитку дітей молодшого шкільного віку також характерні: довільність психічних процесів – уміння самостійно

визначати мету діяльності, керувати поведінкою, емоціями; внутрішній план дій – здатність планувати свої дії, обирати способи їх виконання; уміння організовувати навчальну діяльність – самоорганізація, самооцінювання, самоконтроль; рефлексія – ставлення до себе та до інших людей, власні погляди на світ, самоаналіз, орієнтація на зразок чи досвід у діях.

Одним із основних особистісних утворень дитини цього віку є також посилення мотивації як до навчання, так і до спілкування. Дуже важливо, щоб дитина була спрямована саме на мотивацію успіху. Це сприяє зміні стосунків як з дорослими, так і з однолітками. Також потрібно звертати увагу на те, щоб дитина в спілкуванні та взаємодії з іншими керувалася позитивними соціальними мотивами, а не, наприклад, мотивами уникнення неприємностей. Як зазначають вітчизняні психологи, в системі мотивів спонукальних до навчальної діяльності молодших школярів, соціальні займають більше місця і здатні визначити позитивне ставлення дітей до навчальної діяльності.

Незалежно від того, в шість чи сім років пішла дитина до школи, в певний момент свого розвитку вона неодмінно переживає кризу. Змінюється сприйняття власного місця в системі відносин і відповідно змінюється соціальна ситуація розвитку дитини. Вона під впливом соціалізації і виховання перебудовує свій внутрішній світ, самостійно змінює своє ставлення до інших людей, подій, до самої себе. Тепер вона вже усвідомлює своє місце в світі суспільних відносин, відкриває для себе значення своєї соціальної позиції – позиції учня, що пов'язана зі здійсненням навчальної діяльності. Таким чином, дитина соціалізується, входить у навколишній світ поступово, проходячи певні, характерні тільки для неї стадії розвитку, долаючи тільки їй зрозумілі та відомі труднощі [6].

Молодший шкільний вік є сприятливим для соціалізації та соціального розвитку дитини. Він характеризується, перш за все, новою соціальною ситуацією розвитку дитини – її новими зв'язками й взаємостосунками з дорослими, однолітками та соціумом у цілому. Головною особливістю цього періоду є зміна дитиною соціального середовища – з дитячого садка до школи та провідного виду діяльності – з гри на навчання. Стає новим соціальний статус дитини – учня. Фактори шкільного життя (взаємодія з однокласниками та вчителями, шкільні правила та вимоги) породжують початок формування певних навичок, зміну самооцінки ставлення до батьків та однолітків. Усвідомлення дитиною того, що вона є виконавцем суспільно значимої діяльності, тобто навчання, сприяє розвитку навичок регуляції поведінки.

Вступ дитини до школи докорінно змінює її соціальний стан: якщо раніше в неї не було серйозних і відповідальних постійних обов'язків, то тепер з появою нового статусу, їй потрібно багато зусиль, старанності, необхідно засвоїти нові вимоги, що стосуються правил поведінки в класі, відносин з однокласниками та вчителем. Дитина вперше починає здійснювати суспільно значущу діяльність, від можливостей виконання якої залежить її місце серед оточуючих і взаємини з ними.

На розвиток особистості молодшого школяра надзвичайно впливає входження в шкільний колектив. Під впливом колективу однолітків у дитини поступово формується більш високий тип соціальної спрямованості особистості, а спілкування з товаришами набуває все більшого значення. У молодшому шкільному віці дитина починає особливо активно прагнути до спілкування з іншими дітьми, цікавитися громадськими справами, намагається сама визначити своє місце в колективі однолітків. Це засвідчує, що в дитини молодшого шкільного віку формується нова суспільна спрямованість особистості, яка знаходить свій прояв у ставленні до оточуючих [10].

Дитина, прийшовши до школи, прагне до взаємодії з іншими дітьми, але через недостатність досвіду вона не завжди може знайти спільну мову з однокласниками. Тому вчитель повинен сформувавати в дітей основні навички соціальної взаємодії, спілкування. І. Бех зазначав, що розгортання певної позиції дитини щодо людей і речей призводить до можливості і необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в такій діяльності, яка найбільш адекватно відповідає рівню психічного й особистісного розвитку [3].

Н. Лавриченко акцентує увагу на тому, що навчання у 1 – 4 класах можна назвати початком соціального навчання. Важливим у молодшому шкільному віці є формування самооцінки дитини, яка часто в дітей є або дуже високою, або дуже низькою. У цьому віці дитина починає усвідомлювати свої індивідуальні якості, свою відмінність від інших і прагне до самоствердження серед однолітків та позитивної оцінки дорослих, особливо вчителя. Самооцінка дитини опосередковує її ставлення до себе, спілкування з іншими людьми і значно залежить від оцінки її діяльності й поведінки з дорослими (батьками, вчителями). Навчальна діяльність, яка є провідною в цей період, має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину на нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує систему взаємин. Відповідно до цієї думки, психологи зазначають, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки,

суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінювальною), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм) [13].

В умовах реформування освіти виконання завдань освітнього процесу потребує певного рівня здоров'я та працездатності учня. Науково-технічний прогрес ХХІ ст. і пов'язані з ним зміни в системі шкільного навчання висувають дуже високі вимоги до нервової системи дитини, яка знаходиться ще в процесі розвитку та вдосконалення. Зростаючий об'єм інформації, постійна модернізація освітніх програм, застосування інноваційних технологій та різноманітних цифрових засобів навчання призводять до інтенсифікації розумової діяльності. Все це створює помітний вплив на нервово-психічні функції учнів.

З приходом до школи починається важливий етап у житті дитини, пов'язаний зі зміною соціальної ситуації, соціального статусу, а також провідної діяльності, якою стає навчання. Школа з перших днів ставить перед учнями цілу низку завдань. Учневі потрібно засвоювати шкільні норми поведінки, пристосовуватися до нових умов навчання та режиму, звикати до нового класного колективу. Таким чином, вступ до школи – це процес, пов'язаний з перебудовою поведінки та діяльності дитини в нових умовах – це процес адаптації дитини до навчання в школі. До труднощів, які пов'язані з процесом вступу до школи й адаптацією, можна зарахувати такі:

- труднощі, що пов'язані з новим режимом;
- труднощі пристосування до класу;
- труднощі, що виникають у сфері взаємостосунків з учителем;
- труднощі, обумовлені змінами в домашніх умовах життя дитини;
- труднощі, пов'язані з морфофункціональними особливостями організму та станом здоров'я.

Оскільки навчальна діяльність при вступі дитини до школи є провідною, її розвиток зумовлює важливі зміни в особистості дитини. Серед завдань, які школа висуває перед учнями, в першу чергу, потрібно виокремити необхідність засвоєння ними певного обсягу знань. Однією з умов виконання цієї вимоги є достатній рівень інтелектуального розвитку дитини. Невідповідність розумових можливостей дитини обсягу інформації створює для неї великі труднощі, що ускладнюють адаптацію і гальмують психічний розвиток. [15]

Навчальна діяльність носить колективний характер, тому при вступі до школи дитина має володіти певними навичками спілкування з іншими дітьми. У формуванні взаємин дітей важлива роль належить учителю. Він виступає як авторитетний наставник, який вимагає

виконання певних правил поведінки і постійно оцінює роботу учня, що зумовлює «положення» останнього в класі. Більшість дітей, які вступають до школи, психологічно готові до свідомого розуміння значення цих норм і правил, але ступінь вольового розвитку у них неоднаковий, через це частина учнів відчувають труднощі саме в цьому плані. Підкреслення недоліків у засвоєнні освітньої програми, виконанні правил поведінки сприяє виникненню негативних емоційних переживань, що викликають у дитини негативне ставлення до навчальної ситуації, а також неадекватну уяву про свої можливості, що сприяє сповільненню адаптації до школи.

Різноманітність емоцій формують поведінку учнів. Емоційний стан залежить не тільки від успішності навчальної діяльності, а й впливає на її результат. Успіх у навчанні зумовлює прагнення добитися похвали і сприяє формуванню впевненості у своїх силах. Учень не відчуває стану напруги, і процес адаптації проходить безболісно в тому випадку, коли рівень розвитку інтелектуальних, вольових і моральних якостей достатньо високий, що й забезпечує можливість своєчасно перебудовувати поведінку й діяльність відповідно до висунутих вимог. Утворення нових форм поведінки проходить у цих дітей порівняно просто і не потребує переходу організму до іншого, більш напруженого режиму роботи.

Труднощі, які виникають у групі дітей, які не можуть адаптуватися, або недостатньо адаптувалися до освітнього процесу, при оволодінні знаннями, призводить до виникнення низького темпу праці, великої кількості помилок і, відповідно, призводять до негативного оцінювання їх учителем, що спричиняє стресовий стан. Діти розуміють, що їхні намагання заслужити похвалу вчителя, не дають позитивних результатів, оскільки вони отримують велику кількість зауважень. Такі учні не впевнені в собі і страх, що вони отримають незадовільну оцінку, є їхнім постійним супутником. Це, у свою чергу, сприяє розвитку хворобливих реакцій, які негативно впливають на рівень працездатності [10].

Під впливом негативної оцінювальної стимуляції, з одного боку, а з іншого – збільшенням навчальних невдач відбувається формування негативного стану в мотиваційній сфері учня. Наслідки цих змін в особистості дитини є надзвичайно несприятливими як для соціального розвитку, так і для здоров'я школяра. Разом із тим, шкільна неуспішність і порушення поведінки учня в школі породжує виникнення конфліктів у сім'ї. Це сприяє поступовому відчуженню дитини від батьків та дому і є додатковим джерелом травмування школяра, формування нових психічних відхилень. Механізми дезадаптації можуть проявля-

тися на соціальному (педагогічному), психологічному і фізіологічному рівнях. Педагогічний рівень розвитку шкільної дезадаптації є найбільш очевидним і усвідомленим для педагогів. Він проявляється у проблемах дитини в навчанні та засвоєнні соціальної ролі учня.

Проблеми в навчанні мають етапний перехід:

I етап – первинні труднощі в навчанні (неможливість опанування знаннями в силу психофізіологічних особливостей);

II етап – наявність дефіциту в знаннях;

III етап – відставання у засвоєнні навчального матеріалу з одного або декількох предметів;

IV етап – неуспішність часткова або загальна;

V етап – відмова від навчальної діяльності [10].

Проблеми в засвоєнні соціальної ролі школяра виявляються у формуванні стану психоемоційної напруги під час спілкування з батьками і вчителем, що переростає в епізодичні, а інколи систематичні конфлікти. Такі постійні стресові стани є сигналом порушень, які відбуваються на психологічному і фізіологічному рівнях в організмі дитини.

Психологічний рівень шкільної дезадаптації – шкільна неуспішність, неблагополуччя у взаєминах з особистісно-значимими людьми з оточення школяра, що виникають у результаті неуспішності в навчальній діяльності і негативно впливають на нього. Ці стресові стани можна розглядати як передумову виникнення різноманітних психологічних патологічних станів. Найбільш поширеними серед них є: страх перед учителем, невиконання навчальних завдань, відчуття неповноцінності, негативізм.

Спочатку в дитини виникає відчуття тривоги, незахищеності в ситуаціях, пов'язаних з навчальною діяльністю. Учень пасивний на уроці, зростає напруження при відповіді, на перерві не вступає з дітьми в контакт, робиться плаксивим, розгублюється під час зауважень учителя.

Разом із тим, дитина намагається змінити ситуацію і починає інстинктивно «захищатися» від великих навчальних навантажень і високих вимог. Це відбувається завдяки зміні ставлення до навчальної діяльності, яка перестає бути для неї значимою. У дитини з'являються і зміцнюються різноманітні психозахисні реакції. У такій ситуації самоактуалізація, самоствердження формуються в умовах протидії шкільним нормам і завершуються порушеннями дисципліни. Довготривале психоемоційне напруження, яке виникає при труднощах у навчанні, сприяє появі симптомів передневротичних станів [1].

Школярі з порушенням соціально-психологічної адаптації становлять групу ризику у відношенні до граничних нервово-психічних захворювань. Порушення адаптації є передумовою розвитку різних патологічних станів, об'єднаних у категорію психосоматичних хвороб. Динаміка стану здоров'я учнів засвідчує, що на сьогодні збільшилася кількість дітей із розладами психіки та поведінки на 16,7 %. Серед розладів психіки переважають розлади особистості, невротичні розлади, пов'язані зі «шкільним стресом».

Одним із факторів, що знижує втомлюваність учнів на уроці, є формування позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату в класі. Джерелом позитивних емоцій є сама навчальна діяльність дітей, коли вирішення складної задачі, радість від подолання перешкоди демонструє учню його можливості та уміння. Емоційним фактором у школі є оцінка успішності дітей. Низька оцінка викликає негативні емоції в учнів.

Головним генератором позитивних емоцій учнів є інтерес до уроку. Відсутність зацікавленості до уроку – це характерний фактор стомлюваності навіть тоді, коли істинні елементи труднощів відсутні.

Для створення сприятливого емоційного клімату велике значення має похвала вчителя, а образа призводить до пригніченого стану учнів. Тому одним з елементів психогігієни шкільного навчання треба вважати ставлення учителя до учня. Взаємини між педагогами та учнями повинні будуватися на основі поваги, справедливості, доброзичливості.

Як показали наші дослідження, вирішенню означених завдань вчителю допоможуть поради німецького вченого К. Фопеля, в основу методик якого покладені інтерактивні ігри соціального спрямування [16].

Організацію цієї діяльності вчителем він пропонує здійснювати за певними етапами.

**Етап 1.** З'ясувати мету та усвідомити поради науковця щодо здійснення означеної діяльності:

- Запропонуйте дітям вашого класу інтерактивні ігри, подаруйте їм особливі хвилини. Під час ігор діти мають можливість отримати нові враження, накопичити соціальний досвід та навчитися спілкуватися один з одним.
- Внесіть у спілкування з учнями душевне тепло, чуйність і повагу. Після проведення гри запропонуйте дітям проаналізувати та закріпити набутий соціальний досвід. Повсякчас підкреслюйте цінність самостійно зроблених ними висновків.



- Допоможіть дітям усвідомити свої цінності та встановити пріоритети, стати більш витриманими, гнучкими та уважними, подолати стреси й страхи, почуватися менш самотніми. Таким чином, Ви сприятимете засвоєнню ними життєвої мудрості, правил конструктивного спілкування. Зокрема можете надати дітям такі поради:
- Проаналізуй ситуацію, у якій ти опинився, прийми правильне рішення. Не дозволяй себе підганяти.
- Стосунки між людьми – велика цінність, дуже важливо вміти їх підтримувати і не псувати.
- Не чекай від інших, що вони прочитають твої думки. Сам скажи їм про те, чого ти хочеш, що відчуваєш, про що думаєш.
- Не ображай інших і не дозволяй їм «втратити обличчя».
- Не нападай на інших, якщо тобі погано.
- Допомагаючи дітям долати труднощі, Ви ніби створюєте чудо, яке проявляється через результат спільних зусиль вчителя та учнів.

**Етап 2.** Визначити цілі, яких можна досягти, організовуючи і проводячи з дітьми інтерактивні ігри, спрямовані на поліпшення їхнього соціального здоров'я.

- *Педагог може допомогти дітям відчутти єдність з іншими.*

Деяким дітям важко сконцентруватися на навчанні, якщо вони не відчувають своєї приналежності до школи. Найчастіше погана поведінка учня на уроці є результатом відчуття ізоляції та безпорадності. За допомогою асоціальної поведінки учень намагається привернути до себе увагу, якої йому бракує.

Є діти, яким дуже важко відчутти свою єдність з іншими. Діти з низькою самооцінкою, сором'язливі та невпевнені в собі бояться, що розпізнають їхні слабкі сторони. Тому вони уникають інших. Таким дітям потрібен час, аби зрозуміти, що не лише вони «не такі, як усі», що кожна людина є неповторною особистістю, яка має не лише сильні, а й слабкі сторони. У таких випадках учителю знадобиться багато витримки, щоб зуміти вивести дитину зі стану ізолюваності та самотності.

- *Педагог може дати дітям надію.*

Найважливіше завдання педагога – зміцнити віру дітей у те, що вони самі можуть керувати своїм життям. Надзвичайно важливо навчити дітей з надією дивитися в майбутнє. Надія – екзистенціальна настанова, яка допомагає пережити важкі життєві обставини.

➤ *Педагог може навчити дітей співпереживати.*

Досягти цього можна, викликавши в дітей інтерес до того, що відчувають і думають інші люди. Ми можемо навчити їх ставити себе на місце іншого, доброзичливо сприймати внутрішній світ людини іншого віку, іншої культури або вихованої в інших сімейних традиціях.

➤ *Педагог може допомогти розвитку особистості.*

Якщо ми хочемо, щоб дитина розвивалася і зростала як особистість, не можна допускати, аби вона орієнтувалася лише на наші вимоги. Навпаки, ми повинні допомогти дитині розвиватися відповідно до її внутрішніх цілей та бажань. Зазвичай дітям буває легше усвідомити власні цілі, коли вони виражають їх у своїй творчості: коли вони пишуть, малюють або грають у дитячих п'єсах.

➤ *Педагог може допомогти дітям подолати страхи і стреси.*

Для цього необхідно дати дітям можливість розповісти про неприємні для них речі, події, страхи. Уважно вислухати їх, попросити намалювати те, що їх турбує, а потім цей малюнок розірвати і викинути.

➤ *Педагог може допомогти дитині розвинути почуття гумору.*

Із цією метою самому вчителеві варто проявляти почуття гумору, демонструючи дітям, що навіть у складних ситуаціях він допомагає.

На нашу думку, доцільно час від часу проводити заняття, на яких діти розповідали б смішні історії зі свого життя та життя своїх близьких.

➤ *Педагог має можливість допомогти дітям розвинути сильні сторони свого характеру.*

Суспільство доволі часто розглядає дітей як майбутніх споживачів, примушуючи їх мати багато бажань та прагнення до їх якнайшвидшого задоволення. Тому, напевно, найважливіше, що діти можуть отримати в школі та в родині для самостійного життя, – це необхідні соціальні навички та якості особистості. До таких належать, перш за все, навичка співчуття та відповідальність за свої дії. Для закріплення цих навичок потрібно чимало часу, тому чим раніше вчитель почне розвивати їх в учнів, тим більшою буде його впевненість у тому, що ці важливі чесноти діти проявлятимуть навіть у складних життєвих ситуаціях. Відомо, що, раніше чи пізніше, усі діти опиняться у важких умовах переповненого ринку праці, де успіх залежить від здатності працювати в команді, залишаючись при цьому самостійною особистістю. Лише той досягне успіху в житті, хто в складних життєвих умовах не відмовляється від своїх прагнень. Ось чому дуже важливо не лише показати дітям, що ви їх любите, а й вимагати від них відповідального ставлення до своєї поведінки.

Означені завдання можуть здатися надто складними для школи, яку більшість сприймає як заклад освіти, що дає лише знання. Але поруч із навчанням завданням школи є підготовка дітей до самостійного життя, їх правильна соціалізація. І це завдання має стати найважливішим. Школа має стати противагою суспільству, яке побудоване на технологіях і проповідує споживацьку ідеологію. Вона має виховувати терпимість та повагу до інших і допомагати дітям бачити сенс і цінності життя, вказати шляхи, які допоможуть їм жити відповідально, і розвивати в собі самостійність та незалежність.

**Етап 3.** Обрати саме ті інтерактивні ігри, проведення яких сприятимуть формуванню в молодших школярів навичок соціального здоров'я. Наведемо приклади деяких із них.

#### *Гра «ПІДІЙДИ БЛИЖЧЕ»*

Це найкраща гра, яка допомагає учням, що грають парами, відчути довіру до іншої людини. Діти мають можливість експериментувати зі своїми відчуттями та з'ясувати, як близько вони можуть допустити до себе іншу людину. Водночас діти мають можливість поспілкуватися без слів, лише за допомогою звуків. Ізоляція мови і зору допоможе дітям відчути нові аспекти спілкування, стати впевненішими в собі й більше довіряти іншим. Окрім того, вони навчаться уважно слухати один одного і проводити чітку межу між отриманням і відправленням звукового повідомлення в процесі взаємодії.

**Мета:** познайомити дітей із невербальними засобами спілкування.

#### *Зміст гри.*

**Завдання дітям:** «Сядьте всі так, щоб утворилося велике коло. Ви будете по двоє виходити на середину і ставати на відстані чотирьох метрів один від одного. Потім кожен із вас має заплющити очі і з протяжним не надто гучним звуком іти назустріч партнеру. Якщо хтось із двох відчує, що інший підійшов до нього зовсім близько, має сказати: «Стоп». Після цього обидва відкривають очі, усі інші дивляться, наскільки близько вони підійшли один до одного. По черзі парами грають усі діти.

#### *Запитання до учнів:*

1. Що ви відчували, коли йшли із заплющеними очима на звук?
2. Чи було вам важко підходити до іншого із заплющеними очима?
3. Хто із вашої пари першим сказав «Стоп»?
4. Наскільки близько кожен з вас наблизився до іншого.

### *Гра «Я ДОПОМАГАЮ ІНШИМ»*

Мета: дати кожній дитині можливість уявити собі, як і чим вона може допомогти іншим людям, на практиці перевірити «золоте правило» етики: якщо ти допомагаєш іншим, то маєш надію, що за потреби допоможуть і тобі.

*Матеріали:* папір та кольорові олівці для кожної дитини.

*Зміст гри.*

*Завдання дітям:* «Чи можете ви пригадати, коли востаннє кому-небудь допомагали? Можливо, ви допомагали вдома своїм рідним? А можливо, ви пригадаєте випадок, коли допомогли абсолютно незнайомій людині? А тепер пригадайте випадок, коли ви самі потребували допомоги.

Сядьте зручніше і заплющіть очі, зробіть три глибоких вдихи і видихи. А зараз уявіть собі теплий літній сонячний день. Ви на лузі. Трава м'яка, зелена. Сядьте на траву і відчуйте, яка вона прохолодна. Подивіться на небо. Ви бачите, як по ньому плывуть білі пухнасті хмаринки. Спробуйте знайти хмаринку, схожу на якогось звіра. Легкий вітерець жене хмаринки все далі й водночас освіжає ваше обличчя. Тепер уявіть собі, що ви лежите на цій траві. Вдихніть один раз глибоко-глибоко. Хай ваше тіло стане м'яким і розслабленим.

Неподалік від вас грають маленькі діти, ви чуєте їхній сміх. І раптом... якийсь маленький хлопчик упав біля вас, він плаче. Ви підхоплюєтесь і заспокоюєте хлопчика. Вам добре від того, що ви можете допомогти іншому. Допоможіть дитині піднятися, Подивіться, чи немає в неї подряпин. Покладіть руку на маленьке плече. Ви відчуваєте, як заспокоюється хлопчик, і у вас виникає приємне відчуття від того, що дитині стало краще. Подумайте, що ще ви можете зробити для цього хлопчика.

Скажіть собі: «Я вже дорослий(ла) і можу допомогти іншим, а за потреби вони допоможуть мені». А тепер скажіть хлопчику: «До побачення!» – і поверніться з літнього луку назад до класу. Трохи потягніться, сядьте рівненько, поворушіть пальцями рук і ніг. Зробіть енергійний видих і розплющіть очі. А зараз об'єднайтеся у пари, візьміть папір і намалюйте разом історію, яка відбулася у вашій уяві».

*Запитання до учнів:*

1. Щоб ви ще зробили, аби допомогти маленькому хлопчику?
2. Чи відчуваєте ви себе достатньо дорослими для того, щоб допомагати іншим?
3. Що ви можете зробити для своїх рідних такого, що принесло б їм радість та задоволення?

4. Як вам допомагають ваші рідні: батьки, брати, сестри, бабусі й дідусі?

5. Що ви відчуваєте, коли можете комусь допомогти? [7].

Таким чином етап молодшого шкільного віку супроводжується активною соціалізацією кожної дитини, адаптацією до нових умов, набуття досвіду взаємодії з іншими людьми і в результаті поступовим розвитком соціальної компетентності.

Загально відомо, що підґрунтям нової освітньої парадигми є формування компетентної особистості, здатної до соціальної активності та реалізації власних задумів. У Законі України «Про освіту» (2017) термін «компетентність» тлумачиться як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Окрім того, поняття «компетентність» пояснюють ще й так: «досвід, заснований на заняттях», «результат набуття компетенції», «володіння учнями компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до предмета діяльності», «інтегративна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності», «інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання і включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці». В Концепції «Нова українська школа» соціальна компетентність пояснюється як здатність до співпраці задля певного результату та уміння досягати компромісів [14].

Існує певна відмінність у поглядах науковців щодо змісту поняття «соціальна компетентність». Результати досліджень свідчать, що соціальну компетентність трактують як: інтегральну здатність, характеристику чи особистісне новоутворення; сукупність (або систему) знань, умінь, навичок, цінностей, здібностей, соціальних мотивів, що забезпечують особистості ефективність дій (Н. Беккер, М. Гончарова-Горянська, Р. Лейчук, Є. Коваленко) здатність моделювати, корегувати та оцінювати свої дії та вчинки відповідно до соціальних норм; здатність особистості до взаємодії з соціальним середовищем та орієнтації в мінливих соціальних умовах (М. Докторович); як процес соціалізації дитини, набуття нею соціального досвіду, адаптація до середовища ц становлення її активності та свідомості (Р. Лейчук).

На основі узагальнення різних підходів до визначення цього поняття «соціальна компетентність» розглядається як інтегрована здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації, та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує

ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації.

Таким чином, соціальну компетентність молодшого школяра визначають як його здатність на основі набутих знань й особистісного досвіду відповідно до своїх вікових можливостей ефективно взаємодіяти з іншими та вирішувати соціальні проблеми, з якими він зустрічається у своєму повсякденному житті. Вона характеризує здатність до повноцінного життя в соціумі, вміння адаптуватися до змінних умов середовища. Соціальна компетентність має інтегративний та системний характер, поєднує у собі інші компетентності, а також має свою внутрішню структуру.

Науковець І. Зимня зазначає, що всі компетентності є соціальними (бо їх формування відбувається в суспільстві), але до соціальної компетентності можна віднести такі: здоров'язберігаюча, громадянська, інформаційно-технологічна, соціальної взаємодії. М. Докторович у соціальній компетентності виділяє такі підкомпетентності: комунікативну, екстремальну, побутову, духовну, мовленнєву, громадянську, моральну, соціально-психологічну, навчальну та еґо-компетентність. На основі аналізу моделей структури соціальної компетентності ці науковці визначили такі компоненти структури соціальної компетентності молодшого школяра: мотиваційний, когнітивний, особистісний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-регуляторний [12].

Мотиваційний компонент включає в себе потреби, інтереси та мотиви соціальної діяльності. До когнітивного компоненту входять знання про соціальні групи, взаємодію, співробітництво, способи поведінки, що допомагають соціалізації в суспільстві. Особистісний компонент – цілі, наміри, життєві цінності, орієнтації та якості, що впливають на діяльність. Поведінково-діяльнісний компонент – досвід поведінки, взаємодії, спільної діяльності, адаптації в різних життєвих ситуаціях. Рефлексивно-регуляторний компонент включає прогнозування та саморегуляцію поведінки й емоцій, адекватну самооцінку, самокорекцію. Структурні компоненти соціальної компетентності взаємопов'язані та взаємозалежні.

Розглядаючи проблему формування соціальної складової здоров'я молодших школярів, доцільно зупинитися на необхідності здійснення вчителем початкової школи соціально-педагогічної діяльності, що сприятиме набуванню дітьми навичок соціального благополуччя.

Аналіз наукової літератури, у якій розглядається проблема соціально-педагогічної діяльності, доводить, що цю діяльність

здійснюють не тільки соціальні, але й педагогічні працівники. Так, деякі науковці зазначають, що соціально-педагогічна діяльність полягає у наданні допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапляють у складну життєву ситуацію, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової та психолого-педагогічної підтримки.

О. Безпалько доводила, що соціально-педагогічна діяльність спрямована, перш за все, на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку, задоволення культурних і духовних потреб та відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [2]. М. Галагузова підкреслювала, що головною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що вона відбувається лише тоді, коли в індивіда, сім'ї чи групі осіб виникають проблемні ситуації, які потребують швидкого роз'яснення [9].

Заслуговує на увагу й науковий підхід до означеної проблеми В. Нікітіна, який переконує в тому, що існує безпосередній зв'язок соціально-педагогічної діяльності з процесом соціалізації особистості. На його думку, «соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні особистості освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації, у передачі та освоєнні нею соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації, соціального функціонування» [9].

Розглядаючи означену проблему Н. Бібік доводить, що сьогодні «психологи, педагоги особливу увагу приділяють онтогенетичним аспектам соціалізації. У результаті виділяється світ дитинства як невід'ємний атрибут способу життя і культури народу. Дитинство і суспільство взаємопов'язані. Суспільство не може пізнати себе, не зрозумівши закономірності свого дитинства. Водночас воно не може зрозуміти світ дитинства, не знаючи особливостей дорослої культури. Світ дитинства співвідноситься з загальними властивостями і цінностями відповідного суспільства». Вона також зауважує, що «соціалізована особистість не просто пристосовується до обставин навколишнього середовища, а вчиться пізнавати світ, взаємодіяти з ним, набувати позиції суб'єкта соціального життя, який засвоює норми і цінності суспільства в процесі реалізації своєї активності і саморозвитку» [4, с. 6-7].

Дослідниця також розробила «стратегію соціалізації молодшого школяра», яку, на її думку, доцільно здійснювати за такими етапами: діагностичним, функціональним, практичної та творчої самореалізації учнів. Н. Бібік розкриває зміст цих етапів таким чином:

«1) Діагностичний (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? і т.п.) На цьому

етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ. Пізнати себе –цю роботу не можна передоручити іншому. Тому, чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою й еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки.

- 2) Функціональний або операційний, коли висуваються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; учні вступають у діалог щодо засадничих істин у системі: я – інший, я – навколишній світ: правда – неправда, добро – зло. Саме діяльність учня поєднує в єдине ціле множину процесів, які зумовлюють появу й функціонування нового знання, дозволяють розкрити неоднозначність впливу різноманітних умов. Тому вчитель має накопичувати якомога більше прикладів таких діяльностей, які формують досвід описати гарне в іншій людині, дати характеристику партнеру, визначити функцію об'єкта, розгорнути критичну характеристику явища, спробувати на щось подивитись з іншого боку, з іншої точки зору; передбачити різні варіанти розвитку подій тощо.
- 3) Етап практичної, а за певних умов і творчої самореалізації учня, оформлення компетентності у певній сфері життя. Цьому сприяють прийоми типу: Навчи мене; це презентації соціальних проектів, участь у колективних справах, іграх тощо. Як мовиться в одному із прислів'їв народів світу «Той, кого несуть на руках, не знає, який довгий шлях долає». Тому лише через подолання пізнавальних утруднень, проблем, пробуючи власні дії учень набуває соціального досвіду» [4, с. 10 –11].

На відміну від вітчизняних науковців, зарубіжні дослідники зазначають, що соціально-педагогічна діяльність на сучасному етапі, крім поставлених завдань, виконує важливі суспільні функції. Вона є однією з головних складових соціальної політики кожної держави, що спрямована на удосконалення умов для повноцінного, всебічного розвитку людини як особистості і відрізняється національними традиціями, економічними та соціальними умовами певної країни.

Означені науковці доводять, що важливо допомогти дітям зрозуміти, що цінніше ставлення до кожної окремої людини передбачає соціальну відповідальність, чесність, терпимість до іншого, хоробрість та здатність постояти за себе та інших, добросовісність, правдивість, вміння працювати в колективі та здійснювати колективну роботу, ефективно протистояти будь-яким проявам насильства та жорстокості, готовність надавати іншим допомогу та підтримку.



Вони вважають, що саме ці чесноти створюють міцно сформовану систему просоціальних цінностей та якостей особистості, яка сприяє визначенню особистістю правильних стратегічних і повсякденних життєвих дороговказів, її становлення як життєво компетентної особистості, якій притаманна просоціальна поведінка [11, с. 145].

Соціально-педагогічна діяльність є однією з головних у практичній діяльності сучасного вчителя початкової школи. Вона має здійснюватися з урахуванням вікових та індивідуальних морфофізіологічних та психологічних особливостей дітей. Існує чимало форм та методів впливу педагога на формування соціального здоров'я молодших школярів. Серед них: тренінги оздоровчого спрямування, вікторини, конкурси, особистий позитивний приклад вчителя, класно-родинні свята.

Ця діяльність також має на меті цілеспрямовану спільну взаємодію педагога як з батьками учнів, так і соціальними працівниками, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я дітей, створення сприятливих умов для їхнього зростання, попередження негативних соціальних впливів на розвиток дитячих особистостей.

Вирішенню означених завдань вчителів допоможе розроблена нами система бесід з батьками з проблеми формування в молодших школярів навичок соціального та психічного здоров'я для учнів 1 – 4 класів [8].

Наведемо приклад такої бесіди з батьками учнів першого класу.

Тема: Яких життєорієнтаційних знань потребує дитина?

Велике значення для психічного та соціального здоров'я дітей молодшого шкільного віку має наявність у них різних життєорієнтаційних знань – тобто знань про найближче середовище. У школі діти ознайомлюються з такими знаннями, але деяка їхня специфіка й обмеженість часу не дають змоги повною мірою вирішити це завдання. Діти, які навчаються в 1 му класі, повинні знати відповіді на такі запитання:

1. Як твоє прізвище, ім'я, по батькові?
2. Як називається місто, у якому ти живеш?
3. Який номер школи, у якій ти навчаєшся?
4. Як називається вулиця, на якій розташована твоя школа?
5. Який номер будинку та квартири, в якій живуть твої родичі чи знайомі?
6. Як називаються пташки, яких можна побачити біля твого будинку?
7. У якому місяці зазвичай випадає перший сніг і коли він починає танути?
8. О котрій годині ти йдеш до школи і повертаєшся додому?

Допоможіть дітям не тільки знайти відповіді на ці запитання, а й запам'ятати їх.

*Гра «Чи добре ми знаємо свою дитину?»*

Батькам пропонується подумати й у письмовій формі дати відповіді на такі запитання:

1. Яка улюблена страва вашої дитини?
2. Чим вона найбільше любить займатися?
3. Що насамперед робить, коли повертається зі школи?
4. Які якості найбільше цінує в людях?
5. Її найулюбленіше свято?
6. Який найулюбленіший колір?
7. Який навчальний предмет подобається найбільше?
8. Що їй може порадувати найбільше?

Перед цим варто провести аналогічне опитування дітей під час заняття та порівняти отримані відповіді від дітей і батьків. Обговорити з батьками можливі розбіжності.

Свою любов і захоплення дитиною деякі батьки виявляють у тому, що розмовляють з нею якоюсь інфантильною «домашньою» мовою: привчають дитину до того, що в неї «голівонька», «рученьки», що вона їсть «кашку з маселком», а увечері їй треба «спатоньки». При цьому вони не беруть до уваги, що дитина вже виросла, а продовжує розмовляти як трирічна. Створюється парадоксальна ситуація, коли дорослі наслідують дитину, а не навпаки. У школі дитина знайомиться з вимогами літературного мовлення, з лексичними та граматичними нормами мови. Проте для їхнього кращого опанування, введення до свого словникового запасу їй необхідно постійно вправлятися у відповідному мовленні. І в сім'ї для цього мають бути створені сприятливі умови

Для формування соціального здоров'я дітей шести і семирічного віку важливе значення має сюжетно-рольова гра, основною характеристикою якої є, насамперед, те, що в грі стосунки людей моделюються через сприйняття дитиною в грі різних «дорослих» ролей.

За зовнішньо простими діями у дитини приховується гама емоцій і почуттів. Зовнішні дії є символами й засобами організації її внутрішнього досвіду. Саме сюжетно-рольова гра створює сприятливі умови для збагачення емоційного досвіду та здатності дитини утримувати те специфічне, що задається тією чи іншою роллю й зумовлює необхідність прояву відповідного ставлення до дійсності гри допомагають дітям адаптуватися до різних сфер дійсності – до школи, різних соціальних об'єктів – магазину, аптеки, пошти тощо, сприяючи в такий спосіб розширенню й поглибленню не лише життєорієнтаційних знань, а й умінь та навичок їх застосування.

Важливо також зазначити, що для рольової гри основним є підпорядкування поведінки правилу, яке пов'язане з роллю, котру дитина бере на себе. Під час виконання ролі зразок поведінки стає водночас еталоном, з яким дитина самостійно порівнює свою поведінку, контролює її (тобто вона здійснює начебто дві функції: виконує роль і контролює свою поведінку). У грі дитина долучається до великого світу правил людських взаємовідносин. Норми, що покладені в основу гри, стають джерелом розвитку моральності дитини. Тому дуже важливо всіляко заохочувати дитину брати участь у різноманітних іграх з іншими дітьми, а також грати у відповідні ігри з батьками [8].

Таким чином, гармонійний розвиток дитини молодшого шкільного віку є можливим лише за наявності здоров'я, яке може бути визначено як стан не тільки фізичного, але й психічного та соціального благополуччя. Тобто фізичне здоров'я має на увазі нормальне функціонування усіх систем дитячого організму та його правильний фізичний розвиток, психічне – передбачає благополуччя в емоційній і пізнавальній сферах, нормальний розвиток характеру для формування особистості дитини. Завдяки сформованим у дитини навичкам соціального здоров'я, відбувається її успішна соціалізація, взаємодія з оточуючими, розвиваються різнобічні соціальні стосунки. Організаційно-методичні засади формування соціальної складової здоров'я молодших школярів включають систему комплексних заходів, що здійснюється з метою формування в молодших школярів навичок соціального здоров'я, соціально значущих орієнтацій та установок, позитивної соціалізації учнів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Байкова Л.А. Исследование социального здоровья детей и учащейся молодежи: теоретико-методологические основы // Педагогическое образование и наука. 2006. № 3. С. 59-63.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі // Освітологічний дискурс. 2011. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/982>
3. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
4. Бібік Н.М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
5. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. 2010. № 9. С. 1–4.
6. Бондаренко Г.Л. Теоретичний аспект проблеми формування соціального здоров'я молодших школярів / Г.Л. Бондаренко, О.М. Ващенко // Особистість у просторі виховних інновацій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 45–48.

7. Ващенко О. Школа соціального здоров'я: методичний поради́к / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. 2009. №16. С. 1–12.
8. Ващенко О.М. Оздоровче виховання молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи: метод. посібник / О.М. Ващенко, К.І. Волинець, Т.В. Кравченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2015. 96 с.
9. Гончарова–Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів //Рідна школа. 2004. № 7– 8.
10. Готовність та адаптація дитини до школи / упоряд. О. Главник. – Київ : Знання. 2007. 192 с.
11. Кириченко В.І. Сучасні домі́нанти у формуванні просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти // Особистість у просторі виховних інновацій: матеріали Всеукр. наук. - практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 142 – 147.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
13. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ: Віра Інсайт, 2000. 444 с
14. Нова українська школа: поради́к для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
15. Приступа Е.И. Здоровье ребенка как социальная ценность // Человеческий потенциал. 2007. №1. С.176 – 183.
16. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие: В 4 т. Москва: Генезис, 2001. Т. 2. 160 с.

**Данько Н.П.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. Макаренка*

## **МЕТОДИКА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сучасна стратегія вітчизняної освіти базується на концептуальних засадах інтеграції змісту і гуманізації навчання. Але трансформація основних освітніх процесів у виміри початкової музичної освіти значно ускладнюється значним скороченням годин на уроки музики та іншими соціальними і методичними негараздами. Це значно гальмує процес модернізації освітнього середовища молодших школярів, досягнення мети та виконання завдань цього напрямку початкової освіти (закладання основ художньої культури молоді, гармонізація особистості, формування духовних цінностей та розкриття творчого потенціалу кожного учня), що загострює актуальність даного дослідження і потребує пошуку шляхів інтенсифікації засвоєння музичного матеріалу та створення спеціальних психолого-педагогічних умов оптимізації навчання музичного мистецтва.

Актуальність дослідження підтверджується пакетом сучасних директивних освітніх документів: «Національною доктриною розвитку освіти України у 21 ст.», «Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у навчально-виховних закладах України», нормативними документами, пов'язаними з наказами МОН України та постановами Кабінету Міністрів України, розробкою : Державного стандарту початкової ланки освітньої галузі «Мистецтво» («Музичне мистецтво»); системою контролю та оцінюванням навчальних досягнень учнів початкової школи.

Гуманізація освіти зумовлює необхідність перегляду підходів до трактування цілей освіти. Традиційна мета мистецької освіти визначалась як «формування естетичної культури учнів», що передбачало набуття предметних знань й формування культури. Але на сучасному етапі розвитку суспільства й педагогічної науки неможна не враховувати зростання ролі ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу особистості, тому у формулюванні мети на цих аспектах має бути зроблено особливий наголос.

Останнім часом зросла наукова обґрунтованість теоретичних і прикладних праць, присвячених підготовці майбутніх вчителів початкових класів, розкриттю методичних основ інтеграції мистецьких знань та їх впровадження в шкільну практику. В контексті нашого дослідження цікавими є наукові розробки, що забезпечують моделювання інтегрованих уроків музики в початковій школі та сприяють цілісному сприйманню інформації, формуванню основ музичної культури і гармонізації особистості ( О. Лобова, Л. Масол, Т. Надолінська, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова). Здійснюється розгляд проблем інтегрованого навчання як ефективного засобу інтеграційно-змістового оновлення та програмно-методичного забезпечення шкільного навчання (А. Авдієвський, А. Болгарський, Л. Масол). У галузі мистецької освіти школярів відбувається активне висвітлення результатів наукових досліджень щодо засвоєння художньо-культурного знання (Н. Миропольська, О. Ростовський, Г. Падлка, Г. Шевченко).

Усвідомлення ролі виокремлення основних методичних аспектів удосконалення мистецького навчання молодших школярів, що складають неабиякий інтерес як для вчених-дослідників так і для вчителів-практиків, спонукало нас до актуалізації проблеми інтегрованого навчання музики молодших школярів у складних умовах сьогодення. Виявлені в процесі дослідження суперечності між: вимогами до якості й рівня всіх ланок і галузей освіти та значним скороченням годин на уроки музики (поділення уроку на музичне й образотворче мистецтво або організації музичного навчання в умовах

2 годин на місяць, що майже в двічі зменшує теоретичне і практичне опанування програмних вимог з музики); зростаючими вимогами до впровадження інтеграційних підходів як ефективного засобу засвоєння навчального матеріалу в освітній сфері та недостатньою їх практичною реалізацією в школі; практичною необхідністю забезпечення цілісності сприймання навчальної інформації на уроках музики в початковій школі й недостатньою розробленістю його теоретико-методологічних засад на основі інтеграції, а також потребою суспільства в висококультурних особистостях та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що гальмує мобільне використання видів мистецтв та різновидів музичної діяльності на заняттях музики в початкових класах в умовах скорочення годин.

Не зважаючи на потреби сучасної шкільної музичної практики, питання здійснення інтеграції мистецьких знань в початковій школі саме на уроках музики, ще й досі лишаються не вивченими, хоча є резерви для більш повного дослідження і екстраполяції в навчальне середовище учнів молодших класів.

Все це дає підставу стверджувати, що **принцип інтегрованого навчання** музики молодших школярів (як такий, що в умовах обмеженої кількості годин, найбільш оптимально може забезпечити виконання навчальних завдань і підвищити якість кінцевого результату) та визначення відповідних педагогічних умов забезпечення його ефективності є актуальною і недостатньо розробленою проблемою. Своєчасність порушеної проблеми, недостатня обґрунтованість її теоретико-методичних і практичних особливостей, а також нагальна необхідність музичної практики в подоланні суперечностей, що склалися між традиційною системою шкільної освіти і потребами практики зумовили вибір теми нашого наукового дослідження, мета якого полягала в теоретичній розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики інтегрованого навчання музики молодших школярів у сучасних умовах навчання даного виду мистецтва в загальноосвітній школі.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження стали: концептуальні положення філософії сучасної освіти в Україні (В. Кремень, В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай); методологічні та методичні засади початкової мистецької освіти (Л. Куненко, О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, О. Хижна); теоретичні матеріали з психології та педагогіки щодо гуманізації освіти, особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання ( Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, С. Горбенко, В. Краєвський, А. Маслоу, О. Савченко, Б. Теплов, А. Хуторської); наукові концепції

щодо ролі мистецтва в становленні особистості (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Костюк, О. Отич, В. Сухомлинський); наукові праці, в яких досліджується проблема міжпредметних зв'язків та комплексного використання різних видів мистецтв на музичних заняттях (В. Белобородова, В. Лебедєв, Б. Лихачев, К. Орф, М. Палавандишвили); сучасні нормативні матеріали початкової ланки освіти, навчальні програми освітньої галузі «Мистецтво».

**Принцип інтеграції змісту** знань з різних предметів художнього циклу на уроках музичного мистецтва ми розглядаємо як прогресивний шлях до знаходження певних закономірностей об'єднання частин різних гуманітарних предметів за певною тематикою, їх систематизацією, більш детальне, цілісне і всеосяжне проникнення в сутність і зміст навчального матеріалу. Принцип інтеграції є також відзеркаленням сучасних наукових педагогічних тенденцій, спрямованих на оптимізацію навчально-виховного процесу, за допомогою спеціально створених педагогічних умов, що забезпечує його ефективність.

Нами розроблено й експериментально перевірено методику і педагогічні умови інтегрованого навчання музики молодших школярів, розкриті їх особливості впровадження в нових умовах викладання. Також, розроблено компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості навченості учнів; модель інтегрованого навчання музики учнів початкових класів. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблена і впроваджена в практику оригінальна методика інтегрованого навчання музики молодших школярів з урахуванням зменшення кількості годин на дану дисципліну та виокремлені педагогічні умови її забезпечення, що знайшло своє відбиття в розробці навчального посібника та інтегрованого курсу.

На початку нашого дослідження було здійснено аналіз стану проблеми з метою розкриття процесів, які висвітлюють сутність інтеграції та синонімічних слів даного поняття (інтегрований підхід, педагогічна інтеграція, інтегральний, інтегроване навчання) та виокремлено методологічні підходи до даного виду навчання молодших школярів. На основі узагальнення результатів опрацьованих першоджерел (філософських, психологічних, музично-педагогічних, мистецтвознавчих) була обґрунтована його теоретико-методологічна база. З огляду на те, що сучасна мистецька педагогіка виходить із філософського принципу внутрішнього зв'язку та взаємозумовленості процесів і явищ світу, було визначено, що означений феномен доцільно розглядати як явище багатоаспектне. Нами проаналізовано праці з інтеграції знань (В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова,

І. Козловська, Н. Кузьміна, С. Мельничук, О. Мороз, О. Савченко, В. Семиченко), охарактеризовано теоретичні роботи та практичні досягнення в сфері мистецької освіти (Н. Гонтаровська, А. Козир, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька), що дало змогу суттєво осмислити й визначити специфіку та історичний генезис феномену.

Нами, також, було проаналізовано роботи, в яких визначено рівні дидактичної інтеграції, інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків, часткової інтеграції навчального матеріалу (Б. Абхінський, А. Данилко, О. Курєвіна, Г. Ніколаї, Л. Предтеченська, В. Тименко, Г. Шевченко, Б. Юсов, І. Яковлева). Опрацювання наукової літератури дає підстави констатувати активізацію інтересу дослідників до проблеми інтегрованого навчання школярів, існування різних сучасних підходів щодо визначення означеного феномену. З'ясовано, що музичне навчання молодших школярів у контексті інтегрованих підходів передбачає оволодіння комплексом знань, умінь з окремих видів художньої діяльності, сприяє гармонійному розвитку особистості учня та його світогляду.

**Інтеграція** нами розглядається як необхідна передумова модернізації змісту шкільної освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок учнів, розвитку в них системного мислення, творчих можливостей і є надзвичайно важливим аспектом музичного навчання в загальноосвітній школі. На основі аналізу та узагальнення наукових джерел охарактеризовано сутність інтегрованого навчання музики як процесу взаємодії вчителя й учнів, котра передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів знань з мистецтва, сприяє узагальненню, систематизації й міцності музичних знань і формуванню узагальнених умінь та навичок, забезпечує формування цілісного світогляду і якостей всебічно й гармонійно розвиненої особистості учня.

У процесі нашого наукового дослідження було визначено структуру інтегрованого музичного навчання молодших школярів та обґрунтовано педагогічні умови, методи, організаційно-навчальні форми. Ми розглядаємо **зміст інтеграції навчання** музичного мистецтва молодших школярів як цілісний результат опанування мистецького досвіду й особистісного розвитку, що передбачає обізнаність у мистецькому напрямі, оцінювальної й творчої діяльності та оволодіння вміннями цілісного художнього сприйняття в галузі мистецтва.

З метою оптимізації процесу інтегрованого навчання музики ми розробили **педагогічні умови**. Забезпечення інтегрованих зв'язків у музичному навчанні учнів дозволило запропонувати педагогічні умови цілеспрямованого мистецького навчання за інтегрованим принципом,



які необхідні для оптимізації навчального процесу, сформованості музично-інтегрованих навичок, що забезпечують досягнення найбільшої результативності кінцевого результату (сприймання цілісної картини художнього «образу світу» інтегрованими мистецькими засобами, розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, набуття мистецького досвіду).

Враховуючи вагомість інноваційних тенденцій в забезпеченні ефективності музичної освіти в початковій школі, яка передбачає впровадження інтегрованих підходів у процес опанування мистецьких знань і явищ, нами були визначені й обгрунтовані сім взаємозалежних педагогічних умов.

**Перша педагогічна умова** (організаційна) передбачає естетичне, технічне і відповідне наочне забезпечення; створення гуманізації навчального середовища на уроках музики в початковій школі та психологічного комфорту для учнів, позитивного емоційного самопочуття в процесі навчання, організацію міжсуб'єктної навчальної комунікації, доброзичливої атмосфери та творчої співпраці засобами навчального діалогу (О.Савченко) в різних формах (аудіювання, вербальних, музично-звукових, мультимедійних технологіях) [6].

**Друга педагогічна умова** була спрямована на формування стійкого інтересу, пізнавальної активності, стимуляцію потреби в учнів до занять музичними та іншими видами мистецтва (як теоретичного, так і художньо-практичного характеру) за допомогою врахування їх інтересів, мистецьких вподобань, ігрової діяльності, усвідомлення молодшими школярами значення мистецтва в житті людини, формуванні їх особистості зо допомогою використання традиційних і інноваційних засобів та методів музичного навчання.

**Третьою педагогічною умовою** є врахування психофізичних особливостей учнів молодшого шкільного віку та їх музичних можливостей, дотримання підбору оптимально доступної навчальної інформації, всебічне використання гедоністичної функції мистецтва, що сприяє отриманню естетичної насолоди в спілкуванні з мистецтвом, його адекватне сприймання, краще усвідомлення й розуміння художньо-виражальних засобів музичних творів та відтворення різних видів мистецтва, з урахуванням адаптивно-індивідуалізованих способів засвоєння музичного матеріалу.

**Четверта педагогічна умова** полягає в дотриманні тематичного компонування матеріалу та використанні змістових основ інтегрованого навчання музики з метою встановлення узгодженості змісту навчальної інформації; здійснення взаємозалежності міжпредметних зв'язків, що забезпечують його цілісність і логіку в процесі

моделювання сценарію уроку музики інтегрованого типу; використання різних видів мистецтва (музики, літератури, театру, хореографії, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного) та різновидів мистецької діяльності, що їх забезпечують.

**П'ята педагогічна умова** вимагає чіткого дотримання відповідного, дидактичного обумовленого структурування уроків музики інтегративного типу (визначення: мети, завдань, методів, принципів, інтегрованого змісту навчання, видів мистецької діяльності, наочності, технічних засобів, інструментарію, форм проведення); послідовне дотримання принципів загально педагогічної та початкової музичної освіти.

**Шоста педагогічна умова** – врахування того факту, що життя молодших школярів протікає в умовах підвищеної інформатизації. Тому, з метою підготовки підростаючого покоління до отримання інформації з різних джерел та збільшення об'єму мистецьких знань в години відпочинку (що виступає як часовий резерв отримання додаткової інформації), передбачає включення дітей в самостійну мистецько-пізнавальну діяльність з пошуком і використанням цікавого додаткового матеріалу про різні види мистецтва, з використанням медіа-освіти (телепрограм, кіно, відео, мультимедійних технологій). Якість самоосвіти забезпечується різними способами педагогічної підтримки і контролю.

**Сьома педагогічна умова** пов'язана з актуалізацією творчого потенціалу учнів, розвитком їх креативних здібностей, що набувають ефективності в створенні ситуації успіху (схваленні, підбадьоренні навіть за умови досягнення незначних результатів, допомога, висловлювання надії вчителя на кращий результат, відстрочка оцінювання та надання можливості учню в найближчому майбутньому покращити свій результат) – виступає як важливий стимулятор учіння та вимагає спрямовування самостійно-рефлексивних дій учнів на творчий результат в процесі здійснення практичної діяльності (співу, гри на музичних інструментах, драматизації нескладних персонажів).

Розробка експериментальної методики здійснювалась за такими **напрямами**, як:

- активізація стійкого інтересу та формування позитивної мотивації щодо занять мистецтвом та творчою мистецькою діяльністю, вироблення переконань стосовно необхідності мистецьких занять з метою самовираження, самореалізації, саморозвитку;
- опанування учнями необхідного інтегрованого змісту щодо основ мистецтва, вивчення основних понять, виявлення спільного, протилежного, подібного в мистецтві з метою формування цілісної картини світу, особистісно-художнього розвитку;

- формування умінь творчого самовиявлення, самовираження, виявлення творчої спрямованості в процесі творчої діяльності (інструментальна, вокальна, рухи під музику, музичні ігри, малювання на теми музичних творів, що сподобались, складання невеликих розповідей про музику).

Вирішальною умовою розгортання процесу інтеграції музичного навчання є послідовне дотримання **принципів** загально-педагогічної та музичної освіти. Найважливішими дидактичними принципами мистецької освіти, в тому числі й в загальноосвітніх школах, слід вважати наочність, систематичність, системність, усвідомленість, самостійність й активність суб'єкта навчальної діяльності.

**Принцип наступності** - належить до одного з найважливіших загально дидактичних принципів, широко використовується в музичній педагогіці, так як відображає неперервність освітнього процесу та професійної школи.

**Принцип усвідомлення** - цей принцип пов'язаний з принципами розвитку теоретичного мислення, усвідомлення процесу навчання, орієнтації мислення на формування розумових операцій, що проходять стихійну, свідому стадію, а також з концепцією перенесення прийому навчальної роботи в нові умови.

**Принцип активізації пізнавальної діяльності** - цей принцип орієнтує учня на зону найближчого розвитку (Л. Виготський) та на формування продуктивного, творчого мислення, пов'язаний з реалізацією провідної ролі теоретичних знань; перенесенням прийомів навчальної роботи в нові умови, формуванням досвіду творчої діяльності.

**Принцип самостійності** – пов'язаний з принципами усвідомлення процесу навчання; формування продуктивного мислення та досвіду творчої діяльності учнів.

**Принцип індивідуалізації** – пов'язаний з принципом цілеспрямованої та систематичної роботи з музичного розвитку всіх учнів, у тому числі і найбільш слабких. Принципи самостійності та індивідуальності перебувають у взаємозв'язку [4].

Вважаємо за необхідне зазначити, що у наукових дослідженнях при вирішенні методологічних проблем поняття «принцип» та «підхід» нерідко розділяють. Наприклад, можна зустріти термін «системний підхід» та «принцип системності». Слід зазначити, що «принцип» це основне вихідне положення, підхід – це особливий синтез знання, який базується на певних принципах. Таким чином, між принципом та підходом існує тісний зв'язок. В той же час, деякі вчені та науковці їх практично ототожнюють. Тому ми також виходимо з позиції близькості цих понять. Під кутом зору процесу інтеграції тлумачення кожного з

них набуває специфічного змісту. Наприклад, принцип наочності передбачає обов'язковий контакт реципієнта з музикою, який не можна замінити жодними описовими чи символічними моделями. Принцип системності вимагає обґрунтованої класифікації форм і методів здійснення інтеграції музичного навчання. Принцип системності розкриває характер організації й планування музично-творчої діяльності.

Методичну роботу з підготовки та реалізації системи інтегрованих уроків музики в початковій ланці ми базували на науково-методичному доробку Л. Масол, яка вважає, що мета загальної мистецької освіти полягає в тому, щоб у процесі сприйняття творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, забезпечити набуття учнями життєвих компетентностей – здатності до художньо-творчої самореалізації і готовності до духовного самовдосконалення. Науковець пропонує новітню концепцію поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти, розроблені нею інноваційні науково-методичні підходи та художньо-педагогічні технології викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у початковій школі. Автором визначено функціональний аспект інтегрованого навчання, обґрунтовані основні навчально-виховні завдання, зміст і структуру програми «Мистецтво», загальні організаційно-методичні підходи до навчання мистецтва в контексті художньої дидактики [3].

Поєднання навчання з активною творчістю учнів у формі уроків-подорожей, уроків-концертів, широке застосування ігрового методу, драматизації надало можливість ефективно впливати на чуттєву сферу учнів, досягти високого рівня вивчення нового матеріалу й розвитку творчого потенціалу молодших школярів. У навчальній програмі кожен вид мистецтва розглядається як: частина цілого, що існує завдяки іншим частинам; як самостійний вид мистецтва. «Світ мистецтва» базується на комплексному використанні різних видів мистецтв: музики, образотворчого мистецтва, літератури, театру, що значно розширює можливості художнього пізнання дітей, розуміння взаємозв'язку різновидів мистецтв. Передумовою виникнення інтегрованого курсу стали міжпредметні зв'язки між дисциплінами гуманітарного, художнього циклів та необхідність проведення бінарних, інтегрованих уроків, як наприклад: музика і живопис, література і музика, народознавство і музика т.і. Враховуючи закон художньої домінанти, згідно якому має домінувати базовий вид мистецтва, навколо якого комплексуються інші види (Г. Шевченко), пропонується відвести головну роль музичному мистецтву [1].

На інтегрованих заняттях діти ознайомлюються з основними засобами виразності різних мистецтв, особливостями творчої діяльності музикантів, художників, акторів, письменників; визначають специфіку видів мистецтв, спільне й різне між ними. Провідним мотивом для учнів є гра в митців, казка, уявна зустріч із мешканцями світу мистецтва. На уроках дітям пропонується виконання ролей співаків, композиторів, художників, поетів, акторів. Учні мають можливість обирати той вид творчої діяльності, який їм більше подобається. Виконуючи ролі митців, випробовуючи свої сили у різних видах мистецтва, учні пізнають себе. Така організація педагогічного процесу дозволяє дітям проявити себе, дає поштовх для творчого самовираження, саморозвитку. Вивчення мистецтвознавчого матеріалу, естетичне виховання та творчий розвиток відбуваються у формі гри. Для унаочнення навчального матеріалу ми застосовували узагальнені образи казкових персонажів, що уособлювали різні види мистецтв (Чарівниця музика, Буратіно, Гномик Риторик, Бабуся Майстриня). У такий спосіб ми маємо можливість зацікавити учнів мистецтвом, виховати у них потребу в спілкуванні з мистецькими творами, організувати активну творчу мистецьку діяльність учнів [2].

Отже, для проектування всіх дидактичних складових оптимізації навчально-виховного процесу на уроках музики нами була розроблена і впроваджена в практику **методична модель інтегрованого навчання** музики молодших школярів. Нами були визначені: мета, завдання, принципи, форми, зміст, методи, засоби інтегрованого навчання молодших школярів. Особливу увагу ми приділили педагогічним умовам як важливої складової частини методики інтегрованого навчання. В ході проведення педагогічного дослідження було визначено компоненти інтегрованої навченості молодших школярів (мотиваційно-спонукальний, змістово-процесуальний, творчо-результативний) та їх критерії, показники, рівні. Формування музично-інтегрованих знань і навичок молодших школярів здійснювалось за такими етапами: *організаційно-підготовчим, впроваджувально-оцінювальним, продуктивно-самотійним*.

Ураховуючи інтегративний характер музичного мистецтва, його специфічні особливості, у процесі нашого експериментального дослідження ми використовували **систему спеціальних методів**. Запропонована система складалася з чотирьох груп, кожна з яких відповідала певній функції:

- традиційні методи (мовні, практичні, наочні);
- методи проблемно-творчого характеру (створення педагогічних ситуацій, постановка навчальних проблем);

- методи «заглиблення» до сфери художніх образів;
- методи організації творчої діяльності (використання класних та позакласних форм освітньої діяльності).

Пропонуємо розглянути більш детально вищезазначені методи.

*Традиційні методи* (вербальні, наочні, практичні) були необхідні для засвоєння системи музичних знань, умінь та навичок.

*Група методів проблемно-творчого характеру* активно використовувалась нами на всіх етапах формування інтегрованої навченості учнів молодших класів. За їх допомогою на заняттях музики були створені проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; були виявлені відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору.

*Група методів утворення спеціальних ситуацій «заглиблення»* до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування мало велике значення в цьому процесі.

*Група методів організації творчої діяльності*, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні, зокрема, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення художніх навичок.

Різноманітність прийомів і способів, властивих кожній групі вищезазначених методів, пов'язується з використанням у навчальній практиці таких вербальних, наочних та практичних методів, які в поєднанні здатні активізувати музично-емоційну сферу учнів. До того ж, цілеспрямоване використання педагогом навчальних можливостей наочних методів (таблиці, малюнки, карти мистецтва, дидактичні іграшки), особистого показу та використання аудіовізуальних засобів навчання стимулює активну навчальну діяльність учнів на заняттях із музичного мистецтва.

У ході експериментального дослідження нами були використані **методи інтеграції музичної діяльності** з метою:

- розвитку музичної уяви, фантазії, емоційно-образного сприймання музичних творів;
- розвитку здатності до емоційної мобільності в процесі осягнення різнохарактерних музичних творів;
- оволодіння здатністю до творчого самовираження.

До основних **методів**, що пропонуємо використовувати на уроках музики належать:

- метод художньої аналогії, метод аналізу;
- метод пізнання від загального до конкретного;
- метод показу, наочно-образний метод, що застосовується для засвоєння та закріплення музичних знань, умінь, навичок щодо визначення засобів музичної виразності;
- метод емоційної драматургії заняття, що сприяє реалізації його цілісності;
- метод порівняння, що дозволяє учням співставляти відомий для них музичний матеріал з невідомим, проводити порівняльний аналіз та встановлювати спільні й відмінні риси,
- метод педагогічного впливу, що полягає в здатності вчителя забезпечити позитивну атмосферу на уроці, враховувати індивідуальні особливості дітей.

У ході експериментального дослідження був застосований **метод інтеграції видів мистецько-творчої діяльності та видів мистецтва**. На заняттях учні мали змогу виконувати різні види мистецької діяльності: співати, малювати, слухати музичні твори, рифмувати та складати вірші, казки, оповідання, перевтілюватись в музичних, казкових героїв. Учнім було запропоновано довготривалу гру в митців, під час якої вони за власним бажанням виконували ролі співаків, художників, композиторів, казкарів, диригентів, хореографів [2].

Важливою складовою занять була інтеграція елементів таких навчальних дисциплін як: музичне мистецтво, образотворче мистецтво, читання, природознавство, художня праця, а також інтеграція різних видів мистецтва: музики, образотворчого мистецтва, літератури, декоративно-прикладного, театрального мистецтва.

Крім того, було застосовано **метод пізнання від загального до конкретного**, який полягав у початковому ознайомленні з поняттям «мистецтво» як цілісним явищем, до складу якого входять різні види й мають специфічні особливості. Поступово, розглядаючи загальні особливості мистецтва, діти мали змогу ознайомитись із засобами виразності, які є характерними для різних видів мистецтва. Усвідомлюючи цілісне явище, учні мали змогу перейти до розгляду специфічного в кожному з видів мистецтва. Головна мета використання цього методу – сформуванню уявлення учнів про мистецтво як цілісне явище та специфічні особливості музики, як одного з видів мистецтв.

У процесі навчальної діяльності важливе місце займає **ігровий метод**, за допомогою якого значно підвищується інтерес та активність

учнів. У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. До дидактичних ігор О. Савченко відносить: сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання. Під час проведення експерименту дидактичні ігри використовувалися систематично, цілеспрямовано, оскільки епізодичне використання гри не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших школярів до навчального процесу [6].

Широке застосування **сюжетно-рольової гри** сприяло швидкому вивченню назв мистецтв та їх специфічних особливостей. На уроках учням пропонувались уявні ситуації спілкування з мешканцями країн Світу мистецтва. Представниками різних видів мистецтва були: Чарівниця Музика, Олівець-Малювець, Гномик Риторик, Бабуся Майстриня, Балерина, які відповідно презентували музичне, образотворче, літературне, декоративно-прикладне, хореографічне мистецтво. Казкові герої пропонували дітям гру в митців, з метою виконання різних мистецько-творчих завдань [2].

Для унаочнення навчального матеріалу ми застосовували різні види наочності: карту Світу мистецтва, на якій представлено у схематичному вигляді мистецтво, як цілісне явище, що складається з різних видів; ляльки-ведучі – представники музичного, театрального, образотворчого, літературного, декоративно-прикладного, хореографічного мистецтва; ілюстрації до подорожей країнами мистецтв, навчальний посібник з системою мистецько-творчих завдань; репродукції картин, портрети композиторів, художників, поетів, письменників, акторів, народних майстрів, фото світлини з прикладами різних мистецьких професій.

У процесі нашого педагогічного дослідження було науково обгрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель та методику інтегрованого навчання музики молодших школярів, що включає три взаємопов'язані **етапи дослідно-експериментальної роботи**: *організаційно-підготовчий, впроваджувально-оцінювальний, продуктивно-самостійний*. Експериментальна робота, яка передбачала перевірку ефективності запропонованої методики, дозволила виявити, що найкращі результати було отримано внаслідок її комплексного впровадження.

На **першому, організаційно-підготовчому** етапі, визначалася тривалість експерименту та вибірка його учасників. Відбулось комплектування груп, що виключило вплив дослідника на підбір респондентів для експериментальних груп. Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи учнів, за якими спостерігали експерти і зіставляли отримані результати.



Враховуючи вік респондентів, основна увага на цьому етапі приділялась мотиваційно-спонукальному компоненту, формування якого відбувалось за допомогою методів проведення художніх аналогій. У формуванні означеного компонента перевага віддавалась такій педагогічній умові як: активізація стійкого пізнавального інтересу молодших школярів до творів музичного мистецтва. Організаційно-підготовчий етап був спрямований на формування позитивного ставлення до мистецьких занять, пізнавального інтересу, розвиток мотивації до набуття інтегрованих знань, умінь, навичок.

Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи учнів, за якими спостерігали і зіставляли отримані результати до початку експерименту, у ході та після нього:

- контрольні групи – учні класів, в яких навчальний процес не змінювався, проводились уроки з навчальної дисципліни «Музичне мистецтво»;
- експериментальні групи – учні класів, в яких дія активного педагогічного чинника полягала у здійсненні інтеграції музичного навчання.

Прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики інтегрованого навчання в початковій школі визначалося: аналізом спостереження за якістю, успішністю та мотивацією учіння, визначенням достатньої кількості учнів та учителів, що братимуть участь в експерименті. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних – відбувалась реалізація інтегрованого підходу до структуривання знань, умінь та навичок, було оновлено зміст навчальної програми, розроблено методичні рекомендації.

Навчання в експериментальній групі відрізнялось тим, що воно здійснювалось на основі складеної нами програми «Світ мистецтва». Програма була зорієнтована на застосування різноманітних форм організації освітнього процесу, які мали диференційовану спрямованість в залежності від курсу навчання і відрізнялись рівнем характеристики сформованості основних знань, умінь, навичок та якостей особистості учня. Так основна робота на початковому етапі навчання носила репродуктивний характер; закладались початкові основи умінь, формувался пізнавальний інтерес до мистецтва.

На **організаційно-підготовчому етапі** вирішувались такі **завдання**: визначення стратегії, що забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення і інтересу майбутніх вчителів початкових класів, вчителів музики до викладання на інтегрованій основі та їх фахової компетентності щодо використання інтегративних зв'язків. З метою

вирішення цих завдань нами було організовано широку інформаційно-роз'яснювальну роботу, проведено науково-методичні семінари, спеціальні тренінгові заняття, розроблено експериментальну навчальну програму.

Інформаційно-роз'яснювальна та науково-методична робота зі студентами була спрямована на роз'яснення ролі і значення інтеграції для формування світогляду учнів та їх особистісно-художнього розвитку; ознайомлення з теоретико-методологічними основами інтеграції знань (сутність, типи й види, шляхи реалізації міжпредметних зв'язків); опанування методикою навчання на інтегрованій основі (набуття практичних умінь забезпечення інтеграції знань, умінь, навичок у навчально-виховному процесі, методика формування інтегрованих навчальних програм, спецкурсів).

Отже, даний етап був спрямований на формування мотиваційно-спонукального компоненту інтегрованого навчання музики й мав на меті в кінцевому результаті формування стійкого навчального інтересу, позитивної мотивації до мистецько-творчої діяльності. У формуванні цього компоненту перевага віддавалась такій педагогічній умові, як: активізація стійкого пізнавального інтересу молодших школярів до творів музичного мистецтва.

Експериментальна робота здійснювалась у процесі застосування різних видів мистецької діяльності молодших школярів на уроках музики й передбачала реалізацію принципів активності, свідомості, емоційної насиченості навчально-виховного процесу на основі індивідуального, особистісно-орієнтованого, гуманістичного підходів.

Уся методична робота у цьому напрямку була спрямована на те, щоб учні проявили підвищений пізнавальний інтерес до вивчення навчального матеріалу, виконання навчальних, творчих завдань. Перша серія завдань здійснювалась у ході ознайомлення із поняттям «мистецтво» та його видами.

З метою активізації стійкого пізнавального інтересу нами було розроблено систему завдань, застосовано прийоми, методи, засоби, які сприяли формуванню навчальної мотивації. Так учням на початку занять була запропонована довготривала гра-подорож мистецькими країнами: музичною, літературною, театральною, образотворчою, декоративно-прикладною, хореографічною. На уроках, наприклад, були запропоновані такі завдання: познайомитись із казковими мешканцями, назвами країн, розглянути карту Світу мистецтва. Дітям було пояснено з якою метою вони «подорожуватимуть» країнами різних мистецтв, що потрібно для того, щоб підготуватися до подорожі (вчитися спостерігати, помічати красу навколишнього світу, слухати

звуки природи, милуватися музичними звуками, розуміти «мову» мистецтв, вивчити важливі «іноземні» слова – поняття, якими користуються мешканці Світу мистецтва).

Доречним, на нашу думку, став прийом застосування театральних ляльок-ведучих, що уособлювали собою конкретний вид мистецтва, та застосування методу драматизації, що значно підвищило інтерес учнів. Розуміючи всю умовність використання дидактичних іграшок на уроках, учні із задоволенням виконували завдання мешканців Світу мистецтва, «спілкувалися» з ними у процесі вивчення нового навчального матеріалу.

Метою таких інтегрованих занять було ознайомлення із назвами, особливостями різних видів мистецтв, усвідомлення учнями спільного, різного, однакового між ними та специфіки музичного мистецтва. Знайомство з мешканцями мистецьких країн, «спілкування» з казковими персонажами, що представляють кожен вид мистецтва, виконання ролей різних митців сприяло формуванню стійкої позитивної мотивації до мистецьких занять, досягненню високого рівня навчального інтересу молодших школярів.

З метою формування позитивного ставлення учнів до мистецтва та стимулювання творчої активності, досліджувані експериментальних груп були залучені до індивідуальної й групової навчальної та мистецько-творчої діяльності. Так учням були запропоновані завдання для самостійного виконання та завдання для творчих груп. До індивідуальних завдань ми віднесли, наприклад, такі: намалювати музичний образ, підібрати риму до заданих слів з метою передачі краси музичної мелодії, у кольорі відобразити настрій музичного твору, створити казку про мешканців Музичної країни. Творчі групи на уроках виникали за спільністю інтересів учнів. Так молодші школярі самостійно обирали варіант виконання творчого завдання в групі: підготовка необхідних декорацій, елементів костюмів, бутафорії для інсценізації пісні, створення музичного портрету казкового героя, підготовка танцю веселих ноток, виготовлення з різних матеріалів (паперу, дроту, пластиліну, природного матеріалу) музичних знаків, підготовка міні спектаклю за сюжетом загально визначеної найкращої казки, придуманої учнями, виготовлення афіш, виконання мелодії на дитячих інструментах. На цьому етапі використовувалися перші п'ять педагогічних умов.

**Другий етап** формувального експерименту, **впроваджувально-оцінювальний**, був спрямований на формування **змістово-процесуального компоненту** інтегрованого навчання музики і передбачав залучення учнів до навчальної, мистецько-творчої

діяльності засобами інтеграції та диференціації, формування умінь оперувати набутими знаннями, набуття досвіду вираження художніх образів засобами різних видів діяльності.

Ефективність цього процесу підвищується за рахунок збільшення обсягу наочної музично-образної інформації, яка поєднується з особистісним життєвим досвідом учнів. Навчальний матеріал складають твори різних жанрів і стильових напрямів високохудожньої якості з класичної спадщини музичного мистецтва українських та зарубіжних композиторів. Зміст уроків мав виражену спрямованість на поглиблене розуміння почуттів у музичному мистецтві як цілісного смислового та художньо-образного утворення. На всіх заняттях обов'язковими складовими були: поспівки, музично-ритмічні вправи, спів, відображення музики в рухах, інсценування, виконання практичних завдань, музично-дидактичні ігри.

Мета та завдання **другого етапу формувального експерименту** досягались за допомогою наступних **методів**: метод порівняння, метод інтеграції, метод «паралельного навчання», метод навіювання, асоціативний метод, метод вербалізації змісту художніх творів, метод демонстрації художніх творів, метод художнього ілюстрування словесних пояснень, метод створення художніх образів. Під час інтегрованих уроків домінували методи активізації навчальної діяльності: ігрові методи навчання, метод цілеспрямованого емоційно-художнього відтворення з переключенням уваги, активізації уяви (за К. Станіславським), вербалізації змісту художніх творів, пластично-рухова інтерпретація музичного матеріалу, коментування художньо-навчальних дій учнів (за Г.Падлюкою); цілісне опанування музичних образів: метод інтегрованого асоціювання музичних образів, зіставлення, художніх аналогій, проведення мистецьких паралелей. На цьому етапі впроваджувалися четверта, п'ята і шоста педагогічні умови [4],[5].

Протягом всього експерименту було передбачено проведення системи уроків, які мали різну типологічну структуру. Так були застосовані наступні типи уроків: інтегрований урок, урок – літературно-музичний салон, урок- концерт, урок розвитку творчих здібностей; урок уведення в тему, урок розширення і поглиблення теми, урок узагальнення теми, урок повторення і закріплення матеріалу, урок комплексного застосування отриманих знань і вмінь учнів, урок систематизації та узагальнення знань, вмінь учнів, урок перевірки і контролю освітніх результатів, комбінований урок.

Досягнення мети і завдань другого етапу експериментальної роботи передбачало створення необхідного базису для переходу до третього етапу. **Третій етап – продуктивно –самостійний**, був

спрямований на формування *творчо-результативного компоненту інтегрованого навчання* і став логічним завершенням усієї експериментальної методики. Експериментальна методика продуктивно-самотійного етапу забезпечувала формування у молодших школярів готовності до самотійної, творчої, мистецької діяльності, виявлення творчих здібностей учнів відповідно їх індивідуальних особливостей та власного самовизначення.

Досягнення мети **продуктивно-самотійного** етапу формуального експерименту передбачало вирішення наступних **завдань**:

- активізувати в учнів набуття індивідуального позитивного досвіду музичної, мистецько-творчої діяльності;
- розвивати у досліджуваних уміння рефлексувати власні результати та досягнення навчальної, мистецько-творчої діяльності;
- формувати свідоме ставлення до неординарності проявів під час виконання творчих завдань;
- стимулювання самотійного визначення мистецько-творчої спрямованості.

Основна мета мистецьких занять взагалі і третього етапу нашого дослідження – залучення учнів до **художньо-творчої діяльності**. Тому нами було проведено систему повноцінних інтегрованих уроків із використанням різних видів мистецтв, пізнання музичних, літературних, художніх творів. Під час інтегрованих уроків учні виконували різні види діяльності та творчі завдання. Так, нами широко застосовувалось образотворче мистецтво, оскільки художня діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. Образотворча діяльність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самотійно створювати прекрасне, бачити його у творах мистецтва.

Сукупність **методів продуктивно-самотійного етапу** підпорядковувались формуванню умінь рефлексувати, критично й адекватно оцінювати власні досягнення мистецько-творчої діяльності, проявляти творчу спрямованість за самотійно визначеним творчим видом мистецької діяльності. Домінуючими були групи методів проблемно-творчого характеру, створення спеціальних ситуацій «заглиблення» та організації творчої діяльності. *Група методів проблемно-творчого характеру* активно використовувалась на всіх етапах формування інтегрованої навченості. За їх допомогою на заняттях з музичного мистецтва було створено проблемні ситуації співставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару. *Група методів утворення спеціальних ситуацій «заглиблення» до сфери*

*художніх образів* дозволяла утворювати певну атмосферу на заняттях.

Педагогічна цінність сформованості рефлексії пов'язана із спрямуванням уваги учнів на власні інтереси, можливості, позитивні якості та на запобігання допущення помилок у подальшій мистецькій діяльності.

Реалізація мети і завдань продуктивно–самостійного етапу здійснювалося у процесі залучення учнів четвертих експериментальних класів до мистецько–творчої діяльності під час інтегрованих уроків музики. Провідними в організації цього етапу були п'ята, шоста педагогічні умови.

Методика інтегрованого навчання молодших школярів передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх потреб, інтересів і сприяє виробленню індивідуальної освітньої траєкторії школярів. Як зазначає А. Хуторський, в сучасній дидактиці розроблені два шляхи організації індивідуального навчання: диференціація, відповідно якій учням пропонується індивідуально вивчати матеріал за ступенем складності, спрямованості та інший шлях – пропонується можливість створення власної освітньої траєкторії навчання. Другий шлях вимагає розробки різних унікальних моделей навчання учнів, що відповідають особистісному потенціалу дитини [7].

Важливим завданням методики інтегрованого навчання школярів є забезпечення зони для індивідуального творчого розвитку кожного учня, оскільки реалізація персональних моделей освіти – одне з завдань особистісно-орієнтованого навчання. Піклуючись про особистісний розвиток учнів, слід організувати умови для реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Інтегроване музичне навчання нами розглядається як оптимальна організація педагогічного процесу на основі систематизації мистецьких знань, що передбачає їх об'єднання в цілісність, сприяє багатоаспектності художнього впливу на підростаюче покоління, цілісності освітнього процесу і художньої самореалізації учнів, самостійності розвитку художнього сприймання та асоціативного мислення, взаємодії функцій мистецтва.

Результати проведеної експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку всіх визначених показників, що підтверджено використанням методів математичної статистики. Зіставлення досягнень учнів експериментальних та контрольних груп засвідчило зростання рівнів виконання творчих завдань учасниками перших груп, порівняно з другими, на кожному етапі експериментального навчання, що підтверджує ефективність і практичну доцільність впровадженої методики, моделі та педагогічних умов їх забезпечення в процесі інтегрованого навчання музики молодших школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данько Н.П. Психолого-педагогічні особливості впровадження інтегрованих курсів у навчально-виховний процес початкової школи. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. СДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2005. С.211-218.
2. Данько Н.П. Гра в процесі викладання курсу «Світ мистецтва». *Початкова школа*. №2. 2008. С.25-27.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителя. Харків: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. К.: МОН України, ІПППО України, 2002. 270 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Генеза, 20012. 504 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.:Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С.89.

**Колишкіна А. П.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Екологічні проблеми у наш час набули глобального характеру, досить гостро вони відчуються і в Україні. Вирішення таких проблем відбувається на різних рівнях – державно-політичному, економічному, науково-технічному, освітньому. Вагомим у цьому зв'язку постає саме освітній чинник, адже основні причини екологічної загрози пов'язуються з антропоцентричною свідомістю людей, з їх переважно споживачьким ставленням до природи, стилем діяльності і поведінки у довіллі.

Формування основ екологічної культури, засвоєння моральних і духовних цінностей починається з дитинства. Протягом навчання в початковій школі дитина набуває вмінь керувати власною поведінкою. Молодший шкільний вік вважається чутливим періодом для екологічного виховання дітей, ідентифікації себе, як невід'ємної частини природи, усвідомлення власної ролі у збереженні її цілісності. Тому потенційні можливості початкової школи у формуванні екологічної поведінки учнів є вагомими.

У сучасних міжнародних документах екологічне виховання розглядається, як складова освіти сталого розвитку (Education for

Sustainable Development). Питання екологічного виховання також були предметом обговорення й на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з освіти для сталого розвитку (2009). Різні аспекти екологічного виховання розкриті у «Концепції екологічної освіти України» (2001), де серед найголовніших завдань проголошено формування екологічної культури всіх верств населення. «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (2011) серед системи загальнокультурних і громадянських цінностей виділяють ціннісне ставлення до природи, розкривають його суть та специфічні вікові особливості, тематику виховних заходів відповідно віку. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018) серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні нової української школи, виокремлює екологічну компетентність.

Екологічне виховання молодших школярів має на меті й формування екологічної поведінки, а також з'ясування її типових проявів й закономірностей залежно від віку. Однак сутність дефініції «поведінка» трактується по різному. Найзагальніше визначення терміну «поведінка» дає словник «Психоаналітичні терміни й поняття» за редакцією Б. Мура та Б. Файна, який трактує поведінку як «доступний спостереженню образ дії, або манеру себе поводити» [11, с. 140].

В українській енциклопедії поведінка визначається, як «система взаємопов'язаних реакцій і дій живого організму у взаємодії з навколишнім середовищем», а також вказується на те, що поведінку вивчають на біологічному, психологічному або соціологічному рівнях. Виділяється три основних, різних за психологічною природою типи поведінки: інстинктивна поведінка, навички й розумна поведінка. Крім того, розрізняється зовнішня поведінка (рухи, вчинки, висловлювання) і поведінка внутрішня (почуття, мислення).

Навколишнє середовище, у взаємодії з яким проявляється поведінка, розглядається як природне, де людина виступає біологічною істотою на рівні з іншими живими організмами, так і соціальне оточення, зі встановленими самою людиною правилами поведінки та способом існування в соціумі, що може суттєво змінюватися під впливом зміни суспільних ідей, суспільної свідомості, ціннісних пріоритетів, характеру суспільного середовища особистості.

Дослідженню впливу соціальних факторів на поведінку присвячено багато праць зарубіжних дослідників, зокрема це праці А. Адлера, Дж. Аронфріда, Дж. Долларда, Н. Міллера, Дж. Роттера та ін. Висновок, що на розвиток особистості і її поведінку найбільший вплив має саме соціальне оточення зробив А. Адлер. В дослідженнях, що стосуються соціалізації дітей, Дж. Аронфрід звернув увагу на роль і



місце покарання, а не лише заохочення, Дж. Доллард та Н. Міллер проводили спільні дослідження, розробили концепцію соціального научіння та сформулювали і описали процеси соціалізації особистості, Дж. Роттер розробив теорію соціального научіння, ввів поняття локус контролю, визначив формулу, що дає змогу прогнозувати цілеспрямовану поведінку особистості: потенціал поведінки = очікування + цінність підкріплення.

В педагогічному словнику, С. Гончаренко акцентує увагу на розгляді поведінки з морально-етичної точки зору: «Поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено. В цьому розумінні говорять і про поведінку учня в школі, родині, у громадських місцях тощо. Згідно з цим виховання поведінки як системи вчинків є насамперед моральним вихованням». Тут одиницею виміру поведінки стає не лише дія, але і вчинок, який на думку психологів «завжди супроводжується боротьбою мотивів» [2, с. 261]. Схожого виміру поведінки дотримується С. Рубінштейн, який доводить, що «одиницею» поведінки є вчинок, а «одиницею» діяльності – дія. «Вчинком є лише така дія людини, в якій головне значення має свідоме ставлення до інших людей, до норм суспільної моралі» [12]. На відміну цього підходу, Б. Ломов одиницею поведінкового акту називає дію.

Узагальнення сучасних наукових педагогічних підходів до формування екологічно доцільної поведінки школярів (О. Колонькова, О. Крюкова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко та інші дослідники) дає змогу виокремити такі аспекти цього процесу:

- 1) вибудовування для учнів певної послідовності, етапності досягнення кінцевої мети формування екологічно доцільної поведінки;
- 2) надання учням можливості вибору варіанту мети, способів її досягнення; забезпечення участі школярів у постановці завдання, аналізі й обговоренні умов його вирішення, плануванні діяльності, оцінюванні результатів;
- 3) урізноманітнення і розширення спектру мотивів школярів до екологічно доцільної поведінки;
- 4) звернення основної уваги учнів на результат екологічної діяльності.

Вікові особливості дитячої поведінки досліджували І. Бех, К. Бюлер, Л. Божович, Ю. Бронфенбреннер, Л. Виготський, А. Гезелл, В. Давидов, І. Дубровіна, Д. Ельконін, І. Кон, О. Лурія, В. Моргун, Ж. Піаже, М. Савчин, Н. Ткачова.

Безпосередньо даного дослідження стосується поведінка дітей, що попадають під категорію «молодший шкільний вік». З переходом до

навчання з шетилітнього віку замість семилітнього, поняття «учні молодшого шкільного віку» змінило свої вікові межі, що призвело до змін у психолого педагогічній характеристиці осіб даної катеорії. Згідно з узагальненою віковою періодизацією Д. Ельконіна, Л. Божович, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, В. Моргуна, Н. Ткачової молодший шкільний вік триває з 7 до 11 років, а вік з 3 до 7 років класифікується як дошкільний. В педагогіці та психології відповідно до вікових періодизацій, осіб, що навчаються в початковій школі, прийнято називати молодшими школярами або дітьми молодшого шкільного віку. Період молодшого школяра (6-7 років – 10-11 років) зрілим дитинством називає М. Савчин [13].

В теорії розвитку інтелекту людини, Ж. Піаже виділив чотири стадії дитячого мислення: сенсомоторна стадія мислення (від народження до 2 років), доопераційне мислення (від 2 до 7 років), стадія конкретних операцій (від 7-8 до 11-12 років), стадія формальних операцій мислення (від 11 до 15 років). Відповідно до даної характеристики діти молодшого шкільного віку мають такі стадії мислення: «доопераціна» (переважно 1 – 2 класи) та «стадія конкретних операцій» (переважно 3–4 класи). «Доопераційне мислення» – характеризується орієнтацією дитини тільки на перцептивні співвідношення та відзначається егоцентризмом. На стадії «конкретних операцій» – операції мислення ще не цілком розвинуті, вони не формалізовані, залежні від конкретного змісту, в різних предметних областях розвиваються нерівномірно, не об'єднані в цілісну систему [14].

У період молодшого шкільного віку також відбувається зміна соціального статусу дитини з дошкільника (з провідною діяльністю – сюжетно-рольовою грою) на школяра (з провідною діяльністю – навчанням). Проте згідно фізичного, психічного та інтелектуального розвитку учні першого, а подекуди й другого класу попадають під категорію діти старшого дошкільного віку. У них переважає доопераційне та егоцентричне мислення, перцепція. «Для багатьох першокласників іноді більше значить переживання самої участі в процесі учіння, ніж усвідомлення результату учбових дій (нові знання, уміння). Тут переважають ще ігрові мотиви, хоч вони спонукають до учбових дій» [15]. Крім того, «особливості соціально-психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку характеризуються недостатнім рівнем сформованості здатності до самооцінки, аналізу можливих результатів власних дій» [7, с. 228].

Загалом серед особливостей психічного розвитку молодшого школяра, психологи насамперед виділяють: 1) недостатнє керівництво власною поведінкою; 2) наявність конкретно-образного мислення; 3)

недостатньо сформовані процеси сприйняття, уваги (переважає мимовільна увага); 4) схильність до механічного виконання завдань, вивчення навчального матеріалу; 5) схильність до гри у різних сферах діяльності.

Найбільш широким є визначення поняття «екологічної поведінки» Н. Пустовіт, яка зазначає, що «у найзагальнішому вигляді під екологічною поведінкою розуміється система вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості» [8, с. 1]. В свою чергу О. Колонькова трактує екологічну поведінку як «дії та вчинки особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження та відтворення природи» [6].

Трактуючи поняття «екологічна поведінка» О. Пруцакова вважає, що це вчинки і дії не лише стосовно довкілля, але і у довкіллі і наголошує на їх свідомості і осмисленості, а також звертає увагу на роль соціуму, який впливає на екологічну культуру і компетентність особистості: «Екологічною поведінкою вважаємо систему соціально обумовлених свідомо керованих вчинків і дій у довкіллі й стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури і екологічної компетентності особистості» [10]. І виділяє дві сфери у яких проявляється екологічна поведінка: «Зазвичай екологічна поведінка виявляється як у сфері безпосередньої взаємодії з природою і її об'єктами, так і через опосередковане споживання природних ресурсів під час щоденної побутової діяльності» [10].

Отже, екологічну поведінку можна розглядати у природному середовищі, побуті і на виробництві, практично у всіх сферах життя. Екологічна поведінка у природньому середовищі передбачає збереження довкілля (флори, фауни, ландшафтів, ресурсів, ґрунтів тощо) від руйнації, знищення й забруднення. Екологічна поведінка у побуті проявляється в економному витрачанні води, електроенергії, природного газу в домашньому господарстві, в економному споживанні і наданні переваги екологічно безпечним товарам та упаковкам, в сортуванні та екологічній утилізації відходів, наданні переваги екологічно безпечним видам транспорту тощо. Екологічна поведінка на виробництві проявляється у контролі над викидами та відходами, застосуванні маловідходних технологій, економії сировини та ресурсів, використанні матеріалів які утилізуються без шкоди довкіллю, використанні відновлюваних ресурсів та ресурсозберігаючих технологій тощо.

Даючи визначення дефініції «екологічна поведінка» А. Алдашева та В. Медведєв звертають увагу на екологічну свідомість індивіда. На їх думку, сутністю екологічної поведінки, є свідомо, цільова діяльність людини чи суспільства, спрямована на об'єкти, процеси і явища зовнішнього середовища, з

якими взаємодіє або планує взаємодіяти людина.

Вони виділяють дві групи цілей екологічної поведінки: творчі та руйнівні, і вказують на дві форми екологічної поведінки – некомпенсованого і компенсованого споживання, що проявляються в процесі задоволення потреб людини. В історичних та економічних науках ці форми поведінки відповідають двом формам ведення господарства – привласнююче господарство, коли людина користується дарами природи, не докладаючи жодних зусиль для їх відтворення та відтворююче, коли людина для того, щоб щось отримати для власного споживання мусить спочатку відновити природній баланс – щось самостійно виростити. Компенсоване споживання, або відтворююча форма ведення господарства відповідає концепції збалансованого розвитку. Крім того, автори виокремлюють екологічно пасивну і активну поведінку.

Регулювання поведінки особистості у всіх сферах суспільного життя визначає мораль. Питання моралі у стосунках у з природою досліджує екологічна етика, яка вбачає у природі не об'єкт людської діяльності, а суб'єкт, що впливає на людину. «Екологічна етика – вчення про належне у відносинах людини з природою, що сприймається як суб'єкт, заснованих на визнанні морального статусу природи, високому оцінюванні її внутрішньої і нематеріальної цінностей, повазі прав природи й обмеженні прав людини» [1, с. 5].

В науковій праці «Біоетика та освіта» Дж. Мейер описує типи світогляду особистості в залежності від почуття морального обов'язку: соціоцентризм (від лат. *societas* – «суспільство», тип світогляду коли моральний обов'язок однієї людини поширюється на всіх членів суспільства), антропоцентризм (від грец. *ανθρωπος* – «людина» і лат. *centrum* – «центр», тип світогляду, при якому найвищою цінністю є людина, відповідно й моральний обов'язок має лише перед людьми), патоцентризм (від грец. *πάθος* – страждання, тип світогляду, при якому людина оберігає всі розумні створіння на землі, але визначає рівець цінності, в залежності від здатності відчувати біль та страждання при їх знищенні, при цьому підході ссавці мають найвищу цінність, а рослини мають меншу моральну цінність в порівнянні з тваринами) та біоцентризм (від грец. *βίος* – «життя», тип світогляду, при якому людина має моральний обов'язок й оберігає все живе на землі). В свою чергу С. Дерябо та В. Ясвін виділяють екоцентричний тип екологічної свідомості, що базується на основі психологічної включеності людини у світ природи; суб'єктному характері сприйняття природних об'єктів; прагненні до непрагматичної взаємодії зі світом природи.

Зміст поняття «екологічна поведінка» також відрізняється, в

залежності від того, йде мова про керівників держави, очільників великих підприємств, пересічних громадян, підлітків чи дітей. В даному випадку мова йде про «зону відповідальності» особистості. Зона відповідальності, за визначенням О. Пруцакової, це «частина довкілля, на яку людина впливає своєю повсякденно-побутовою та професійною діяльністю. Вона розширюється із віком, виконанням людиною соціальних ролей та урізноманітненням побутової діяльності» [9].

Зона відповідальності молодших школярів є досить вузькою. Учні початкової школи не можуть впливати на виробництво, де забруднення і екологічні злочини є наймасштабнішими, до їх думки мало дослухаються дорослі, коли мова йде про екологічно доцільне ведення власного господарства. Учні даного віку можуть дбати лише про чистоту та збереження невеликої частини довкілля, рослин і тварин, які їх оточують, але можуть виражати емоційні прояви з приводу широкого спектру ситуацій. Проте, отримані у дитинстві знання про екобезпеку, відчуття власної відповідальності за долю довкілля і планети, а також емоції і відчуття отримані у дитинстві можуть вплинути на їх екологічну поведінку у дорослому житті.

На основі детального аналізу проявів екологічної поведінки дітей та підлітків шкільного віку Н. Пустовіт визначила чотири типи екологічної поведінки школярів: екологічно доцільна, екологічно виправдана, екологічно руйнівна, пасивна (байдужа, індіферентна).

Позитивно оцінюються екологічно доцільний та екологічно виправданий типи поведінки, тобто поведінка, спрямована на збереження та покращення стану навколишнього середовища. Відмінністю у цих двох типах екологічної поведінки є головний мотив, у першому випадку це – збереження довкілля, а в другому – будь-який інший найчастіше економічний (зменшення витрат, економія бюджету) або психологічний (бажання сподобатись, отримати гарну оцінку). У негативному вимірі поведінка буває екологічно руйнівною, яка завдає шкоди довкіллю, або пасивною (індіферентною) – коли особистість не замислюється над екологічними проблемами веде нераціональний спосіб життя, витрачаючи більше ресурсів ніж їй потрібно для існування. Відповідно до типу поведінки визначається і ступінь активності учнів у екологічних заходах.

Школярі, чия поведінка оцінюється як екологічно доцільна, беруть активну участь у природоохоронних заходах, мотивуючи свої дії прагненням «допомогти природі». Школярі, чия поведінка кваліфікується як «екологічно виправдана» беруть участь у спеціальних природоохоронних заходах, проте з мотивів спілкування, отримання гарної оцінки тощо. У школярів з індіферентною поведінкою взаємодія

з природою мотивується бажанням відпочити, зібрати гриби чи ягоди тощо і відсутністю будь-яких дій і вчинків на захист природи». Нажаль зустрічається і екологічно руйнівна поведінка, коли особи не обмежують себе у використанні природних ресурсів, на перший план виходять споживацькі інтереси [8, с. 2-3].

Окрім названих, О. Пруцакова виділяє екодевіантний тип поведінки особистості у навколишньому середовищі (це поведінка, яка суперечить моральним і екологічним нормам і правилам) та вказує на основні його риси в школярів. Основними серед них є такі: «Школярі руйнують природні об'єкти, не маючи змоги пояснити навіщо, агресивно сприймаючи зауваження. Здійснюючи природонебезпечні дії, байдужо ставляться до аналогічної поведінки інших. Учні не вміють мінімізувати власний вплив на довкілля на побутовому рівні, не переймаються питаннями раціонального ресурсоспоживання, оскільки не усвідомлюють процес використання ресурсів як вплив на природу. Емоційні реакції щодо природи неадекватні: виявляються у грубості, жорстокості, байдужості. Відсутнє бажання милуватися природою, цікавість до неї. Учні не мають чітких моральних орієнтирів стосовно як об'єктів природи, так і використання ресурсів. Ставлення до природи нестійке, переважно прагматичного характеру. Рейтинг екологічних цінностей у ієрархії особистісних низький. Потреба у спілкуванні з природою невиражена». Також, О. Пруцакова використовує термін «екологічна особистість», це – «особистість, що має екоцентричний тип світогляду» [9, с. 330].

Вікові зміни в раціональному та емоційному сприйнятті природи розкривають І. Зверев та І. Суравегіна: «В період дитинства найважливішим є емоційно-естетичне сприйняття довкілля, а не інтелектуальне. В деякій мірі ці прояви, зрівнюються, у підлітковому віці, а у юнацькому – велику силу набуває інтелектуальне осмислення природи». Також, І. Зверев вказує на усвідомлену здатність молодшого школяра пізнавати світ – «я можу пізнати світ». В свою чергу, І. Суравегіна акцентує увагу на набутті молодшими школярами елементарних екологічних навичок на основі яскравих образів і глибокого чуттєвого сприйняття єдності краси природи та гідних вчинків щодо до неї.

Дослідженням взаємин дітей зі світом природи в сучасну епоху присвячена книга Р. Лува «Остання дитина в лісі: врятуйте наших дітей від занепаду довкілля», автор ввів термін «дефіцит захворювання на природу», описуючи негативні наслідки тенденції зменшення взаємодії дитини з природою [16].

Таким чином, здійснивши аналіз наукових підходів до визначення

поняття «поведінки», проаналізувавши специфіку «екологічної поведінки» та вікової категорії «молодший школяр», дамо визначення поняттю «екологічна поведінка учнів початкової школи», під яким ми будемо розуміти процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей молодшого шкільного віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях, вчинках, висловлюваннях та емоціях.

Експериментальне дослідження стану сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів здійснювалось у ході констатувального етапу експерименту. Метою експерименту було визначення рівнів сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів.

Завдання експерименту полягали в тому, щоб:

1. Визначити компоненти, критерії та показники сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів.
2. Дібрати методи аналізу роботи вчителів початкових класів з батьками й учнями щодо формування екологічної поведінки учнів початкових класів.
3. Вивчити стан сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів.

На підставі з'ясування сутності поняття «екологічна поведінка учнів початкових класів» і врахування особливостей молодшого шкільного віку визначено такі компоненти та критерії сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів:

- когнітивний (знання про поведінку в природі);
- емоційно-ціннісний (прагнення до збереження об'єктів природи);
- вчинково-діяльнісний (уміння та навички екологічної поведінки).

Відповідно до кожного критерію розроблені рівні та показники сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів. Виділені такі рівні екологічної поведінки: екологічно доцільний, екологічно ситуативний, прагматичний і екологічно недоцільний.

Кожен рівень характеризується певною кількістю балів, а саме, ідеальним балом рівня: екологічно доцільний – 40 балів, екологічно ситуативний – 32, прагматичний – 24, екологічно недоцільний – 16.

Визначаючи ідеальний бал рівня, дійшли висновку, що слід увести додаткове поняття «реальний бал рівня», показники якого змінюються у проміжках «від – до». Це пов'язано з тим, що різні компоненти екологічної поведінки залежно від їх сформованості можуть бути оцінені різними балами. Таким чином, реальний бал рівня може варіювати в певних межах (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика компонентів, критеріїв, показників сформованості  
екологічної поведінки учнів початкових класів**

Компоненти сформованості	Критерії сформованості	Основні показники критерію	Рівні сформованості екологічної поведінки							
			Екологічно доцільний		Екологічно ситуативний		Прагматичний		Екологічно недоцільний	
			Якісна характеристика	Кількість балів	Якісна характеристика	Кількість балів	Якісна характеристика	Кількість балів	Якісна характеристика	Кількість балів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
КОГНІТИВНИЙ	Знання про поведінку в природі	1. Знання учнів про природу своєї місцевості, норми та правила поведінки у природі, усвідомлення зв'язків у природі	Учні мають ґрунтовні знання про об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, усвідомлюють зв'язки в природі	5	Учні добре знають об'єкти природи своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі	4	Учні мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, норми та правила поведінки в природі, недостатньо усвідомлюють зв'язки в природі	3	Учні мають фрагментарні знання про природу своєї місцевості, мають поверхневі знання щодо норм і правил поведінки в природі, не усвідомлюють зв'язки в природі	2
		2. Розуміння цілей екологічної поведінки	Розуміють цілі екологічної поведінки, усвідомлюють свою роль у збереженні природи	5	Недостатньо розуміють цілі екологічної поведінки, не завжди усвідомлюють свою роль у збереженні природи	4	Недостатньо розуміють цілі екологічної поведінки, не завжди усвідомлюють свою роль у збереженні природи	3	Не знають цілі екологічної поведінки, не усвідомлюють свою роль у збереженні природи	2





## Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
В С И Н К О В О - Д І Я Л Ь Н І С Н И Й	Уміння та навички екологічної поведінки	1. Дотримання норм і правил поведінки у природі	Поведінка учнів, передбачає активні дії й вчинки, спрямовані на збереження природи; обирають екологічно доцільні зразки поведінки	5	Учні намагаються дотримуватися норм і правил поведінки в природі; лише за наявності допоміжних запитань можуть здійснити вибір зразка поведінки в довкіллі	4	Поведінка учнів фрагментарно спрямована на збереження природи; дотримуються правил поведінки переважно під контролем дорослого	3	Не дотримуються правил і норм поведінки в природі	2
		2. Наявність та характер умінь і навичок екологічної поведінки	Безпосередня участь у збереженні природних об'єктів і їх примноженні; свідоме зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті	5	Намагаються не завдавати шкоди природі; фрагментарні дії щодо зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті; беруть участь в екологічній діяльності за дорученням дорослих	4	Завдають шкоду природі; фрагментарні дії щодо зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному житті; беруть участь в екологічній діяльності тільки за дорученням дорослих	3	Відсутнє прагнення до природоохоронної діяльності; беруть участь в екологічних заходах, наслідуючи однолітків або за дорученням дорослих	2

		3. Спільна діяльність з батьками щодо збереження природи	Учні систематично співпрацюють із батьками щодо збереження природи; разом ставлять цілі щодо покращення довкілля	5	Учні з бажанням, але не систематично співпрацюють із батьками щодо збереження природи; несистематично разом із батьками ставлять цілі щодо покращення довкілля	4	Учні зрідка співпрацюють із батьками щодо збереження природи; спільно з батьками не ставлять мету щодо покращення довкілля	3	Учні не виявляють бажання співпрацювати з батьками щодо збереження природи	2
Ідеальний бал рівня				40		32		24		16
Реальний бал рівня		40-33		32-25		24-17		16-10		

Теоретичний аналіз засвідчив, що екологічна поведінка є складним утворенням, для дослідження якої немає універсальної методики, тому під час дослідження застосований комплекс спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких послідовно вимірювались окремі компоненти досліджуваної якості:

- опитування учнів на виявлення знань щодо екологічної поведінки та взаємозв'язків у природі, екологічно доцільних мотивів поведінки, екологічної діяльності;
- бесіди з учнями з метою з'ясування їх ставлення до природи та окремих її об'єктів: «Роль природи в моєму житті», «Природа і моя сім'я», «Моя поведінка в природі»;
- спостереження за поведінкою школярів у природі в реальних умовах та умовах експерименту, які проводилися з метою фіксації елементів поведінки учнів початкових класів щодо природи;
- розв'язання учнями проблемних ситуацій взаємодії з природою, що дозволяє виявити суперечності поведінки щодо природи та розкрити поведінковий потенціал учнів початкових класів.

Оцінка даних, отриманих із застосуванням діагностичних методик, здійснювалася на підставі визначених критеріїв і показників сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів. Відповідно визначено рівні сформованості екологічної поведінки, які оцінюються за чотирирівневою шкалою – екологічно доцільний (5 балів), екологічно ситуативний (4 бали), прагматичний (3 бали) і екологічно недоцільний (2 бали).

З метою виявлення рівня екологічних знань, екологічних мотивів, готовності до екологічно доцільних дій і вчинків у дослідженні використовувався метод опитування, який розглядали як засіб збору первинного матеріалу, що підлягає перевірці за допомогою інших методів. Опитування відбувалось як у письмовій (анкетування), так і в усній формі (інтерв'ю).

Зважаючи на вікові особливості учнів початкових класів, зокрема слабкість довільної уваги, швидку втомлюваність під час одноманітної діяльності, наявність труднощів при співвіднесенні письмового запитання з конкретним варіантом відповіді, вважали за недоцільне застосовувати анкетування у 1–2-х класах і тому замінили його усним опитуванням.

Усне опитування (інтерв'ю) проводилося з учнями 1–2 класів у кілька етапів. Цей метод являв собою безпосередню бесіду інтерв'юера з респондентом. Розроблені з урахуванням вищезазначених вікових особливостей учнів початкових класів опитувальники містили

невелику кількість запитань, щоб не розсіювати увагу і дати можливість учням зосередитися на кожному запитанні.

В опитувальниках запитання були згруповані у блоки, кожен з яких давав можливість одержати відповіді за певними позиціями. Усього було розроблено 3 блоки запитань, кожен з яких мав на меті отримання діагностичних даних за трьома компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, вчинково-діяльнісним. Запитання I блоку мали на меті з'ясувати, чи розуміють учні початкових класів поняття і факти про природу, чи знають про природоохоронну діяльність, екологічно доцільну поведінку, чи усвідомлюють власну роль у збереженні природи. Запитання II блоку спрямовувалися на виявлення мотивів поведінки у природі, III блоку – на з'ясування проявів поведінки учнів у природі.

Анкета учнів 3–4 класів містить такі логічно пов'язані блоки запитань:

1. Екологічні знання.
2. Екологічні мотиви.
3. Екологічна поведінка.

В анкетах використовувалися запитання закритого та відкритого типів. Перші забезпечували одержання фактичної інформації, другі – розгорнутої відповіді, з'ясування власної думки учнів з конкретного приводу.

На наступному етапі експерименту проводилися бесіди. Вони дали можливість глибше дослідити психологічні особливості дитини, характер і рівень її знань, інтересів, мотивів і вчинків шляхом аналізу даних, що їх містили відповіді на поставлені запитання. Бесіда допомогла глибше зрозуміти мотиви поведінки респондентів щодо природи, з'ясувати емоційне ставлення до об'єктів природи та прояви поведінки щодо неї. Під час бесіди враховувалася реакція учня, що допомагало їй спрямовувати в необхідне русло. При цьому створювалась атмосфера довіри та відвертості для отримання більш достовірної інформації. Метод бесіди був застосований з метою одержання додаткової інформації щодо сформованості екологічної поведінки учнів за когнітивним, емоційно-ціннісним і вчинково-діяльнісним компонентами. Усього було проведено три бесіди за такими темами:

1. «Роль природи в моєму житті»:
  - Чи впливає природа на людину?
  - Для чого тобі потрібна природа?
2. «Природа і моя сім'я»:
  - Чи проводиш ти вільний час із батьками на лоні природи?

- Чи розповідають тобі батьки «цікавинки» про природу?
- Що саме розповідають тобі батьки про природу?
- Чим запам'яталася тобі найцікавіша прогулянка з батьками?

### 3. «Моя поведінка в природі»:

- Твоя поведінка шкодить природі? Вона є нешкідливою для природи? Чи буває по-різному?
- Чи знаєш ти правила поведінки в природі?
- Що ти робиш зі сміттям, яке залишилось після твого відпочинку в лісі?
- Чи сортуєш ти з батьками сміття?
- Ти економиш удома воду, електроенергію? Як саме?
- Є в природі тварини або рослини, які тебе дратують? Які саме?
- Чи подобається тобі доглядати за тваринами або рослинами? Якими саме?

Одним із найбільш широко використовуваних методів було спостереження. Відомо, що спостереженню підлягають лише зовнішньо виражені дії, що мають рухову чи вербальну форму. Оскільки учням початкових класів важко описувати свої враження від споглядання явищ, об'єктів природи, почуття від події чи вчинку, що мають моральне або естетичне забарвлення, то великого значення ми надавали спостереженням за поведінкою учнів у природі.

Під час організації спостереження враховувалися такі вимоги:

- 1) для спостереження доступні лише зовнішні факти, які мають мовленнєві та рухові прояви;
- 2) характеристики, які реєструються, повинні бути якомога більш описовими та якомога менш пояснювальними;
- 3) для спостереження повинні бути обрані найбільш важливі моменти поведінки;
- 4) спостерігач повинен мати змогу вивчати поведінку певної особи протягом тривалого часу;
- 5) рольові стосунки між спостерігачем і спостережуваним неприпустимі;
- 6) оцінки не повинні піддаватися суб'єктивним впливам.

Для з'ясування особливостей екологічної поведінки учнів у природі також створювалися уявні та реальні проблемні ситуації. Це дало змогу занурити дитину в конкретні обставини, позначені певними суперечностями, які необхідно було розв'язати. Обираючи той чи інший спосіб розв'язання проблеми, дитина виявляла своє ставлення, давала оцінки, які демонстрували рівень сформованості екологічно доцільної поведінки. Інформація, одержана в процесі розв'язання проблемних ситуацій, сприяла розширенню й уточненню відомостей,

одержаних шляхом опитування. Також визначалися ті ситуації, які найбільше впливали на поведінку й вчинки дітей у природі.

За результатами діагностичних методик, відповідно до показників екологічної поведінки визначалася кількість балів, яку набрав учень за кожним із критеріїв (див. табл. 1). Для цього використовувалася відкорегована формула Г. Вітцлака:

$$K = \frac{R \times 100\%}{N},$$

де  $K$  (%) – коефіцієнт, відсоткове співвідношення балів за певним показником;

$R$  – кількість реальних балів, отриманих за виконання завдання (є змінною величиною);

$N$  – постійна величина, що дорівнює максимальній кількості балів за виконане завдання [3].

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань, який отримувався шляхом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість, характеризував рівень екологічної поведінки учнів початкових класів:

80-100 % – екологічно доцільний;

50-80 % – екологічно ситуативний;

30-50 % – прагматичний;

менше 30 % – екологічно недоцільний.

Екологічні знання, мотиви взаємодії з природою та поведінка в природі учнів 1–2 класів з'ясовувалися за допомогою методу усного опитування. Такий підхід обумовлений особливостями цієї вікової категорії.

Отже, відповіді дали змогу констатувати, що учні 1–2 класів знають і розуміють правила поведінки в природі, але значна кількість учнів не дотримуються їх у повсякденному житті; учні початкових класів майже не усвідомлюють і не розуміють цілей збереження живої та неживої природи, а також своєї ролі у збереженні природи. Без усвідомлення екологічної цілі, як суб'єктивно ідеального образу бажаного, неможлива екологічно доцільна діяльність. Кількісний розподіл учнів початкових класів (1–2 класи) за рівнем сформованості екологічних знань поданий у таблиці 2.

Відповідаючи на другий блок запитань опитувальника, більшість учнів зазначили, чому вони їздять із батьками на природу. 40,9 % дітей задовольняють споживацькі потреби: «люблю рибалити», «розпалювати багаття», «люблю робити букети з польових квітів – волошок і ромашок»; на відпочинкових потребах наголошують 28,1 %: «відпочинок на свіжому повітрі корисний для здоров'я»; потребі щодо

спілкування з природою – 9,3 %: «подобається слухати спів пташок», «спостерігати за комахами», «милуватися рослинами».

Таблиця 2

**Рівні сформованості екологічних знань учнів початкових класів, %**  
(загальна кількість учнів 1–2 класів – 157)

<i>Рівні сформованості екологічної поведінки</i>	<i>Кількість учнів</i>	
	<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>
Екологічно доцільний	12,5	12,9
Екологічно ситуативний	31,6	32,0
Прагматичний	33,4	33,0
Екологічно недоцільний	22,5	22,1

Отже, більшість учнів 1–2 класів мають споживацькі потреби та потребу у відпочинку на природі. Недостатньо розвинені потреби у спілкуванні з природою, наявні псевдопотреби у взаємодії з природою. Одержані результати свідчать про те, що учні 1–2 класів недостатньо усвідомлюють функції природи, її можливості задовольняти ширший спектр потреб. Кількісний розподіл учнів початкових класів (1–2 класи) за рівнем сформованості екологічних мотивів поданий у таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівні сформованості екологічних мотивів учнів початкових класів, %**  
(загальна кількість учнів 1–2 класів – 157)

<i>Рівні сформованості екологічної поведінки</i>	<i>Кількість учнів</i>	
	<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>
Екологічно доцільний	11,3	11,7
Екологічно ситуативний	29,6	30,3
Прагматичний	42,3	41,6
Екологічно недоцільний	16,8	16,4

Останній, третій, блок запитань усного опитування учнів 1–2 класів засвідчив, що школярі зі своїми батьками постійно (20,1 %) й іноді (40,2 % – «коли буваємо на дачі») дбають про збереження природи: «доглядаємо рослини біля нашого будинку», «саджаємо дерева, кущі», «доглядаємо за тваринами»; 13,5 % дітей з батьками, крім цього зазначили: «сортуємо сміття», «економимо воду,



електроенергію». Кількісний розподіл учнів 1–2 класів за рівнем екологічної поведінки наведений у таблиці 4.

Таблиця 4

**Рівні екологічної поведінки учнів початкових класів, %**

(загальна кількість учнів 1–2 класів – 157)

<i>Рівні сформованості екологічної поведінки</i>	<i>Кількість учнів</i>	
	<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>
Екологічно доцільний	6,2	6,6
Екологічно ситуативний	35,5	35,9
Прагматичний	36,5	36,1
Екологічно недоцільний	21,8	21,4

Кількісний аналіз даних анкетування учнів 3–4 класів, яке проводилося з метою виявлення екологічних знань, екологічних мотивів, екологічної поведінки, засвідчує, що 4,5 % учнів наголошують на тісному зв'язку людини з природою, частковий зв'язок людини з природою засвідчують 37,8 %, взагалі не вбачають зв'язку людини з природою 57,7 % учнів початкових класів. Очевидно, що учні початкових класів недостатньо усвідомлюють безпосередню залежність життя людини, в тому числі й свого, від природи.

Причинами погіршення стану природи учні здебільшого вважають природні явища (землетрус, ураган, повінь) – 16,6 %; зміну кліматичних умов (глобальне потепління чи похолодання), але на запитання: «Що це таке?» учні не давали пояснень і говорили, що «так кажуть батьки», «чув у новинах») – 37,9 %; вплив діяльності людини – 12,3 % опитаних. Не знають про причини погіршення стану природи майже третина учнів, про що свідчать 33,2 % негативних відповідей.

Анкетування учнів 3–4 класів з метою з'ясування мотивів взаємодії з природою засвідчило, що більшість із них (75,3 %) не уявляють життя без природи, але мотиви взаємодії з нею зумовлені різними потребами. Найбільше учнів початкових класів мають потребу у відпочинку на природі (52,3 %); на пізнавальних та естетичних потребах наголосили 50,2 % школярів; прагматичні потреби характерні для третини учнів (30,7 %), не мають потреби у спілкуванні з природою 15,8 %. Таким чином, більшість учнів початкових класів мають прагматичні потреби взаємодії з природою. Вони спостерігають за об'єктами природи (рослинами, птахами, комахами й іншими тваринами); розуміють, що природа забезпечує нас водою,

деревиною, газом та іншими ресурсами. Утім ці знання та потреби мають бути підкріплені діями авторитетних для учнів дорослих, оскільки поведінковий компонент особистості учня початкових класів залежить у першу чергу від зразка поведінки дорослої людини.

Щодо мотивів взаємодії з природою, то на перші позиції виходять мотиви самоствердження і прагматичні, а не мотивація дбайливого ставлення до навколишнього середовища, учні початкових класів недостатньо усвідомлюють вищі функції природи, її самоцінність.

Подальший етап анкетування мав на меті виявлення вчинків щодо природи та зразків екологічної поведінки учнів 3–4 класів. З'ясовано, що 9,8 % учнів початкових класів спільно з батьками постійно роблять корисні для природи справи. Третина учнів (31,6 %) іноді роблять щось корисне для природи разом з батьками, а більшість дітей (58,6 %) з батьками взагалі не роблять нічого корисного для природи. З-поміж екологічно доцільних дій і вчинків учнів початкових класів у природі переважають такі: садження дерев – 26,8 %, підгодівля птахів і виготовлення годівниць для них – 18,4 %, вирощування рослин – 8,8 %, сортування сміття – 6,5 %, економія води – 5,7 %; економія електроенергії – 5,2 %.

Отже, перелік екологічних дій учнів початкових класів обмежений і представлений в основному садженням дерев і виготовленням годівниць, тобто тими, що безпосередньо організовуються в школі. Практичні екологічні дії опосередкованої взаємодії з природою – сортування сміття, економія води, електроенергії – мало характерні для життєдіяльності учнів початкових класів.

Для уточнення результатів анкетування й опитування серед учнів 1–4 класів застосовувалися інші методи, а саме: бесіда, спостереження, аналіз проблемних ситуацій. Так, за результатами бесід від 10 до 16 балів набрали 21,7 % учнів початкових класів, які були віднесені до групи з екологічно недоцільним рівнем сформованості екологічної поведінки; від 17 до 24 балів – 37,4 % учнів, які виявили прагматичний рівень; від 25 до 32 балів – 30,5 % учнів, які за цими показниками належали до групи з екологічно ситуативним рівнем, 10,4 % дітей, які набрали від 33 до 40 балів, засвідчили екологічно доцільний рівень сформованості екологічної поведінки.

У ході спостережень фіксувалося, чи набули учні вмінь і навичок дбайливого природокористування, як ставляться до окремих видів екологічної діяльності, об'єктів природи, чи виявляють активність, творчий підхід до справ щодо благоустрою довкілля, як співвідносяться їх вербальні дані з реальною поведінкою під час взаємодії з природою. За результатами спостереження було

виокремлено чотири групи дітей, які характеризувалися різними рівнями екологічної поведінки, – екологічно недоцільної, прагматичної, екологічно ситуативної, екологічно доцільної.

Отже, спостереження сприяло деталізації рівнів поведінки учнів початкових класів у природі (табл. 5).

Таблиця 5

**Рівні екологічної поведінки учнів початкових класів  
за результатами спостереження, %**

<i>Рівні сформованості екологічної поведінки</i>	<i>Кількість учнів</i>			
	<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>	<i>3 клас</i>	<i>4 клас</i>
Екологічно доцільний	9,9	10,1	10,5	10,7
Екологічно ситуативний	27,5	27,7	28,1	28,3
Прагматичний	38,5	38,3	37,9	37,7
Екологічно недоцільний	24,1	23,9	23,5	23,3

Аналіз даних отриманих під час спостережень дає право стверджувати, що емоційне та вербальне ставлення до природи часто не відповідає поведінці учнів початкових класів у природі, більшість із них, знаючи норми та правила, все ж порушують їх.

Результати виконання блоку ситуативних завдань «Уміння приймати екологічно доцільні рішення» засвідчив, що більшість дій учнів і батьків є екологічно шкідливими, як батьки, так і учні не вміють приймати екологічно доцільні рішення та не мають елементарних екологічно доцільних звичок повсякденної поведінки. Наприклад, результати виконання завдання «Брудний ліс» засвідчили, що 15,8 % опитаних залишають сміття на місці відпочинку, 27,5 % закопують його в землю, що також не бажано, тому що частина сміття не піддається розкладанню (консервні банки, поліетиленові пакети, пластикові пляшки), 46,5 % спалюють сміття на місці відпочинку і лише 10,2 % викидають його на смітник. Це свідчить, перш за все, про екологічно недоцільний рівень поведінки в сім'ї, звідки учні початкових класів і виносять її небажані зразки.

Після завершення констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення рівнів сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів, здійснювався підрахунок одержаних даних. З цією метою був здійснений аналіз пріоритетності компонентів сформованості екологічної поведінки та визначена сума, яку набрав кожен учень (табл. 6) і яку співвідносили з розробленою шкалою оцінювання.

Таблиця 6

**Рівні сформованості екологічної поведінки  
учнів початкових класів, %**

<i>Рівні сформованості екологічної поведінки</i>	<i>Компоненти сформованості екологічної поведінки</i>			<i>Узагальнені результати</i>
	<i>Когнітивний</i>	<i>Емоційно-ціннісний</i>	<i>Вчинково-діяльнісний</i>	
Екологічно доцільний	13,4	10,9	8,0	10,8
Екологічно ситуативний	31,5	27,3	34,2	31,0
Прагматичний	35,2	38,4	36,9	36,8
Екологічно недоцільний	19,9	23,4	20,9	21,4
Разом	100	100	100	100

Таким чином, результати експерименту засвідчили, що переважна більшість учнів початкових класів мають екологічно ситуативний і прагматичний рівні сформованості екологічної поведінки, а група з екологічно недоцільним за чисельністю майже вдвічі перевищує групу з екологічно доцільним, і це має привернути пильну увагу як відповідних фахівців, так і громадськості. Дослідження компонентів екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів – когнітивного, емоційно-ціннісного, вчинково-діяльнісного – та рівнів сформованості екологічної поведінки спонукало до висновку про те, що школа і сім'я допомагають учням набути знань про природу та її охорону. Причому, в знаннях дітей, як у дзеркалі, відбивається все те, чому їх навчають батьки й учителі.

Оскільки учні початкових класів не розуміють всезагального зв'язку явищ і предметів природи, їм переважно складно обґрунтувати необхідність дотримання певного правила або норми поведінки. Крім того, навіть дотримуючись їх у житті, вони керуються не переконаннями, певною внутрішньою системою принципів, а зовнішніми чинниками – вимогами, бажанням самоствердитися тощо. Мотиви, почуття дітей щодо природи несформовані, про що свідчить недостатній розвиток емоційної сфери.

Отже, результати експерименту засвідчують, що існує нагальна потреба визначення педагогічних умов, які сприяли б подоланню наявних недоліків, корегування змісту, форм і методів взаємодії школи і сім'ї, спрямованої на формування екологічної поведінки учнів початкових класів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борейко В. Є., Подобайло А. В. Екологічна етика : навч. посіб. Київ, Україна: Фітосоціоцентр, 2004. 116 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, Україна: Либідь, 1997. 373 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ - Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
4. Державний стандарт початкової освіти. *Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018>.
5. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII, 05.09. 2017 р. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231>.
6. Колонькова О. О. Культура екологічної поведінки школярів: сутнісна характеристика. *Актуальні проблеми психології : Т. VII Екологічна психологія* (Вип. 27), 2011. С. 129 – 136.
7. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. *Педагогіка: підручник.* Київ, Україна: «Знання-Прес», 2008. 447 с.
8. Пустовіт Н. А. Типи екологічної поведінки школярів. *Електронний журнал «Надихаємо на дії»* (№6 (2)), 2010. С. 1–3.
9. Пруцакова О. Л. Світоглядні орієнтири формування культури екологічної поведінки школярів. *Актуальні проблеми психології : Т. VII Екологічна психологія* (Вип. 27), 2011. С. 324 – 331.
10. Пруцакова О. Л. Проблема формування культури екологічної поведінки школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, Вип.1 (16), 2012. С. 251–259.
11. Психоаналитические термины и понятия. *Словарь.* /Под ред. Б. Ф. Мур, Б. Файн. Москва : Независимая фирма «Класс». 2002. 304 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., Россия: Питер, 2002. 720 с.
13. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. пос. (2-е вид.). Київ, Україна: Академ-видав, 2011. 360 с.
14. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ, Україна: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
15. Скрипченко О. В, Долинська Л. В, Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, Україна : Просвіта, 2001. 416 с.
16. Louv R. Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder. NY, USA: Workman Publishing Company, 2005.

**Павлущенко Н. М.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

**Іонова І. М.**

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

## **ГЕНДЕРНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ПРОТИЛЕЖНОЇ СТАТІ**

Сучасний етап розвитку вітчизняної державної політики спрямований на закріплення позицій України в європейській співдружності. Кардинальні дипломатичні та соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси сприяють передумовам реформування освітньої галузі, що відображено в основних положеннях Конституції України, новому Державному стандарті початкової освіти, а також Концепції Нової української школи, яка ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства.

Серед провідних засад і ключових компетентностей освіти впродовж життя, визначених у Концепції Нової української школи, виняткової уваги заслуговують наступні позиції: критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми, доводить, що останнім часом в Україні значно активізувалися наукові пошуки, спрямовані на дослідження гендерних проблем, зокрема, теорії та методології гендеру (Т. Голованова, С. Вихор, В. Кравець, О. Кікінежді та ін.); упровадження принципів гендерної рівності і

демократії до сфери освітнього простору (І. Грабовська, Л. Ковальчук, Т. Мельник та ін.); інтеграція гендерного підходу до системи початкової освіти (Т. Говорун, О. Кікінеджи, Н. Павлущенко та ін.); формування гендерної культури дітей та молоді (К. Корсак, Л. Мандрик, Н. Маркова та ін.).

Більшість науковців мету гендерного виховання вбачають у формуванні гендерної культури дітей щодо різної статі, однаково здатних до самореалізації й розкриття потенційних можливостей в сучасному світі, реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмисленні й створенні умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі педагогічної взаємодії.

Увага психолого-педагогічної думки завжди була зосереджена на гармонійному вихованні як хлопчиків, так і дівчаток (зокрема це стосується найменших), адже культура будь-якого народу є осередком уявлень про «суто чоловічі риси» та «суто жіночі риси» у нормах їхньої поведінки, виконанні ними певних соціальних чи сімейних ролей, що обумовлює оновлення змісту, напрямків та характеру виховання дітей.

Проблема виховання дитини з урахуванням фактору її статі – довічна проблема, стрижнем якої є питання про те, як виховати гармонійно розвинену особистість та сприяти тому, щоб діти підростали здоровими і повноцінними чоловіками і жінками, оскільки особистості не існує поза статтю, то формування її завжди ґрунтується на статевій приналежності. Тому, психологічна та педагогічна наукові думки від минулих століть і до теперішнього часу приділяли неабияку увагу вихованню дитини з урахуванням фактору її статі.

Дуже важливо зрозуміти принципову новизну й ефективність гендерного підходу, позначити його суть і провести чітку диференціацію зі статево-рольовим підходом в освіті.

Сучасна педагогічна термінологія такі близькі за значенням поняття як «статеве виховання», «статево-рольове виховання», «статево-рольова соціалізація» і їх варіації не тільки не відбиває суті предмета, але й ускладнює його розуміння, оскільки в традиційній культурі є численні й неадекватні «конотації» слова «стать».

Стать – це сукупність анатомо-фізіологічних особливостей організму, заданих від народження. У той же час гендер – це соціальна стать, соціальний конструкт статі, що функціонує над фізіологічною реальністю.

З метою визначення ступеня взаємодії педагогіки й гендера як складних соціальних і наукових категорій уводиться поняття «гендерний вимір в освіті». Освіта – це процес і результат засвоєння

людиною навичок, умінь і теоретичних знань, творчого й емоційного досвіду. Освіта відбувається в процесі навчання й виховання, педагогічної взаємодії із вихователями, однолітками, різними суб'єктами середовища закладу освіти. Під гендерним виміром в освіті ми маємо на увазі оцінку наслідків і результатів впливу педагогів на розвиток хлопчиків і дівчинок у гендерному аспекті (педагоги впливають на процес становлення гендерної ідентичності дітей, вибір ними ідеалів, життєвих цілей та орієнтирів, статус дітей у колективі, групі однолітків у залежності від біологічної статі).

Виховання і навчання дітей багато в чому залежить від того як діти тої чи іншої статі сприймаються педагогом, які ролі він приписує хлопчикам і дівчаткам, а головне – враховує їхні статеві особливості, надаючи навчальний матеріал і при вихованні. Незважаючи на те, що на цілком свідомому рівні, не дивлячись на розуміння відмінностей між особами жіночої і чоловічої статі в здібностях, інтересах і схильностях, особливостях поведінки, педагогіка і вся навчально-методична література досі залишається безстатевою, навчання й виховання юного покоління нині великою мірою ґрунтується на статево-рольовому підході, який істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини: родині і вихованні дітей, освіті й роботі, професії й відпочинку.

Головна ідея гендерного підходу в освіті полягає в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток всіх факторів освітнього процесу (зміст, методи навчання, організація освітнього процесу, педагогічне спілкування, набір речей та ін.). Як відомо, стать людини грає величезну роль в її житті і діяльності, виявляючись природною основою всієї її індивідуальності.

Таким чином, для становлення ідеології визначення особливості освітньої діяльності в закладі загальної середньої освіти з урахуванням фактору статі склалося дві точки зору: статево-рольове виховання та гендерне виховання дітей. Розглянемо ці важливі підходи формування науково-педагогічної думки щодо виховання у дітей ціннісного ставлення до представників протилежної статі.

Оскільки статево та статево-рольове виховання є явищами досить динамічними, тому і різні наукові погляди визначаються різними напрямками. Фундатори передової педагогічної думки XIX-XX століть К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно впроваджували статево-рольову парадигму та складові статевого виховання у соціалізацію та адаптацію дітей.



На особливу увагу, в питанні виховання у дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до представників протилежної статі заслуговують погляди К. Ушинського, адже він є основоположником вітчизняної дитячої антропології. Відомо, що К. Ушинський палко захищав «принципи особистої людської волі, людської нічим неоціненої гідності, рівності людей перед законом, поваги до прав усякої людини, хто б вона не була».

Досить високо цінуючи людську гідність, К. Ушинський був упевнений в особливому призначенні дитини як активного члена сім'ї та суспільства, вимагаючи широкої освіти, отримавши яку, дитина не повинна нехтувати своїми здібностями і уподобаннями. У контексті розробки питань виховання статі К. Ушинський суттєвого значення надавав формуванню рівноправності статей, ціннісного ставлення до представників протилежної статі, однакової освіти як для хлопчиків, так і для дівчаток тощо.

Ідеї та змістовні виховання, зокрема статевого, чітко відстежуються у педагогічних роботах відомого українського педагога А. Макаренка. Думки педагога-новатора щодо виховання у дітей ціннісного ставлення до представників протилежної статі були спрямовані на рівноправ'я всіх представників суспільства, в тому числі і дітей молодшого шкільного віку. А. Макаренка цікавили всі напрямки роботи з дітьми, в кожній він бачив особистість і тому, визначаючи цілі виховання, педагог стверджував, що організаційною задачею може бути тільки обізнаність щодо статево-рольового методу, який будучи загальним і єдиним, в той же час дає можливість кожній окремій особистості розвивати власні особливості, зберігати власну індивідуальність і ціннісне ставлення до представників протилежної статі.

Значний внесок у розробку означеної проблеми зробив видатний український педагог В. Сухомлинський, який пропонував виховувати дітей на засадах гуманного ставлення до представника будь-якої статі.

Базовою основою проблематики виховання дітей з урахуванням фактору статі стали роботи відомих дослідників П. Блонського, Г. Бреслава, В. Геодакяна, Г. Келлі, Б. Хасана та ін. Питаннями виховання дитини відповідно до статі на сучасному етапі в Україні займаються М. Боришевський, В. Васютинський, О. Докукіна, В. Левицький, В. Постовий, О. Хромова та ін. Над проблемою статевого виховання працювали також В. Агеєв, В. Єремєєва, Д. Ісаєв, В. Каган, Е. Костяшкін, А. Хрипкова та ін., більша частина міркувань яких примусово зводилася до санітарно-гігієнічних та медичних аспектів проблеми, описанню «призначення» чоловіка і жінки в суспільстві і родині.

Інша група вчених: І. Кон, Л. Столярчук, Т. Хризман критикували так звану «безстатеву педагогіку» радянських часів, наголошували на необхідності звернення до проблем статево-рольового виховання. Окремо досліджували психологію статі І. Блох, О. Вайнингер, Е. Кей, Н. Лапинський, Д. Колесов, А. Хрипкова, які звертали увагу на психологічні особливості представників обох статей, підкреслюючи розбіжності у психофізичних процесах, у функціонуванні мозку, у когнітивних здібностях, емоційній сфері дівчаток і хлопчиків.

Наступний науковий ракурс зазначеної проблематики стосується гендерного виховання дітей. Існують різні підходи щодо гендерного виховання в закладах освіти: через здобуття відповідної обізнаності щодо сутності гендерних досліджень (І. Іванова, Л. Кобелянська, О. Луценко та ін.), опанування основ гендерної культури (А. Апарцева, І. Герасимова, О. Клименко, М. Романовська, В. Суковата та ін.), проблеми практичної готовності до гендерного виховання дітей різного віку (С. Вихор, В. Гайденок, Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець, Н. Павлушенко та ін.), особливості гендерного виховання у ранньому онтогенезі (В. Абраменкова, Т. Говорун, Я. Коломинський, О. Кононко, Т. Рєпіна та ін.).

Вивчаючи психологічні особливості хлопчиків і дівчаток більшість учених зупинялися на порівняльно-диференціальних характеристиках дітей обох статей, що має особливе значення у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Крім того, дослідники зауважували на фізіологічному аспекті розвитку дівчаток і хлопчиків та виховуванні дітей тільки з урахуванням їхньої статевої приналежності [17]. Не погоджуючись з традиційними підходами до виховання у педагогіці, вчені вказують на цілий ряд розбіжностей між хлопчиками і дівчатками: особливості темпів зросту і розвитку (характерні реакції їхніх організмів на однакові фактори середовища), психоемоційні розбіжності (типи характерів, поведінка), вибір майбутньої професії (наслідування дівчатками зразків жіночої діяльності, хлопчиками – чоловічої діяльності). Все це, наголошують науковці, має велике значення в процесі виховання у дітей ціннісного ставлення до представників протилежної статі.

У дослідженнях деяких науковців наголошується на тому, що «хлопчики і дівчатка – це два різні світи», учені звертають увагу на існуючі нейропсихічні розбіжності у розвитку дівчаток і хлопчиків. Головною ідеєю такого категоричного ставлення є ствердження вчених про залежність подальшого життя дитини від її статі, тому що існує «окремий світ дівчаток і світ хлопчиків». Спираючись на особливості виховання хлопчиків і дівчаток, дослідники зауважують, що

«виховувати хлопчика» і «виховувати дівчинку» – це різні речі, навчати і любити їх теж треба по-різному [2; 3].

Але, крім зазначеного, слід розуміти, що виховуємо ми, перш за все, людей, а не «призначаємо» дівчаток на щось одне, а хлопчиків – на щось зовсім інше. Хоча статево-рольовий підхід в освіті представляє собою традиційну систему поглядів на призначення чоловіків і жінок в суспільстві у відповідності з їхніми біологічними характеристиками, виховання хлопчика і дівчинки відповідає тим нормам, вимогам, стандартам, які висуває суспільство до людини культурно та історично [5; 9; 10].

Отже, статево-рольовий підхід більше спирається на фізіологічні розбіжності між дівчатками і хлопчиками. З точки зору цього підходу, діти зростатимуть нормальними і здоровими, становитимуться повноцінними чоловіками і жінками, якщо засвоюватимуть статеві ролі, які допоможуть їм бути успішними у суспільстві, шляхом статево-рольової соціалізації.

Неабияку роль у інформативності, для сучасної педагогічної думки, з питань статево-рольової соціалізації дітей було зроблено Л. Столярчук. Статево-рольова соціалізація – це процес розвитку особистості, індивідуальності дівчинки, хлопчика, дівчини, юнака у реальній життєдіяльності, що здійснюється у системі взаємовідносин з дорослими, однолітками своєї та протилежної статі і з самим / самою собою [21].

На думку дослідниці, змістовні характеристики виховання у дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до представників протилежної статі, які передбачають розвиток здорової і цілісної індивідуальності чи то хлопчика, чи то дівчинки, повинні бути спрямовані на виховання в них наступних якостей: адекватне усвідомлення і переживання своїх фізіологічних і психологічних індивідуальних особливостей; володіння уміннями і навичками статево-рольової поведінки, які відповідають соціальним вимогам суспільства щодо статевої ролі і культури взаємин статей, які орієнтовані на самовдосконалення кожної індивідуальності; спираючись на власні знання, почуття, уміння і навички, уміти знаходити шляхи вдосконалення і оптимізації взаємин з представниками своєї та протилежної статі в усіх сферах життя; найоптимальніше адаптуватися до соціальних умов різних позитивних співтовариств, протистояти тиску чужої волі, робити власний вибір як суб'єкта взаємовідносин, прогнозуючи наслідки та відповідаючи за результати власної статево-рольової поведінки. Дослідниця припускає, що розвиток індивідуальності дівчинки, хлопчика, і статево-рольове виховання в ході

статеворольової соціалізації будуть забезпечувати розвиток здібностей і підготовленість дівчаток і хлопчиків до реалізації стеворольового репертуару, формувати культуру взаємовідносин статей, сприяти становленню жіночої/чоловічої індивідуальності а також сприяти вихованню у дітей ціннісного ставлення до представників протилежної статі [21].

Згадане вище дає підстави стверджувати, що стеворольовий підхід у вихованні ґрунтується на традиційній системі поглядів щодо призначення жінок і чоловіків у суспільстві, що основний акцент робиться все ж таки на їхніх біологічних характеристиках, що виховання хлопчиків і дівчаток фактично повинно відповідати тим нормам, правилам, стандартам і очікуванням, які висуває до людини суспільство і історичні надбання.

У рамках стеворольового підходу особливий наголос робився вченими також на моральному вихованні, вихованні в дусі поваги чоловіка до жінки, жінки до чоловіка; поваги до жінки, як до матері тощо. Традиційна педагогіка визначає поняття моралі надзвичайно широко, воно охоплює правила, норми поведінки людей, що визначають різні обов'язки членів соціуму як перед собою, так і перед суспільством. Моральність є однією з форм свідомості, що відображає цілісну систему поглядів на сутність людини і всього суспільства. Вагомого значення набуває свідомість людини, її власні переконання, мотиви та самооцінка, вчинки [23].

Велика кількість сучасних педагогів розглядають стеве виховання, як процес оволодіння підростаючими поколіннями моральною культурою у сфері взаємин статей, формування у них потреб керуватися в стосунках осіб протилежних статей нормами моралі. Значну роботу у процесі стевого виховання дітей, зауважують вони, мають здійснювати заклади дошкільної освіти і школа, зосереджуючи увагу на таких аспектах: формування у вихованців наукового розуміння проблем статі (закономірності розвитку живої природи і людей); ознайомлення з особливостями конституції та анатомо-фізіологічного розвитку людини з означенням статі; а також формування моральних якостей дружби, поваги у стосунках між хлопчиками і дівчатками [13, с. 162-165]. Однак ознайомлення з морфологічними та анатомо-фізіологічними розбіжностями хлопчиків і дівчаток є недостатніми для формування в дитині упевненості в собі як особистості, як представникові певної статі. А це означає, що навчити відповідного (адекватного) ставлення до представника протилежної статі – це завдання державного рівня, і відноситися до нього потрібно з більшою увагою, відповідально й серйозно.

На думку ряду вчених, формування адекватної моделі статево-рольової поведінки як етапів вихованості можна розглядати з точки зору: усвідомлення дитиною поняття про стать (віднесеність себе до представників «своєї» статі); сформованості відповідної поведінки (формування етичних норм, понять про правила поведінки, засвоєння статево-рольових взірців поведінки представників «своєї» статі); формування стійких навичок і звичок статево-рольової поведінки (відтворення переконань про правила моральної поведінки як представника «своєї» статі) [8; 26].

На думку Л. Столярчук, статево-рольове виховання, синтезуючи ідеї диференційованого та статевого, формує власну специфіку – засвоєння статевої ролі, створення культури взаємовідносин статей в ході статево-рольової соціалізації, яка являє собою процес розвитку особистості, індивідуальності дівчинки, хлопчика в реальній життєдіяльності і здійснюється у системі взаємовідносин з дорослими, однолітками своєї та протилежної статі і самим собою.

Сутнісну складову педагогічної діяльності в процесі виховання у дітей молодшого шкільного віку ціннісного ставлення до представників протилежної статі, дослідниця визначає як «організацію ситуацій», що мають свій предмет – виховання культури відносин однієї статі з іншою, а також складних і специфічних навичок статево-рольової поведінки [21, с. 158]. Така організація педагогічної діяльності у рамках системи статево-рольового виховання дозволить формувати в дітях не тільки культуру взаємин представників різних статей, а й виховувати в дівчаток і хлопчиків ті цінності, які їм необхідно засвоїти у даному віці для забезпечення кращого життя у дорослому майбутньому.

Позитивний бік статево-рольового підходу у вихованні полягає також у тому, що він органічно влітає людину в наявну структуру суспільства, хоча при цьому майже не залишає можливості перебудувати цю структуру. Так, образ жінки-матері завжди буде дисонувати з образом ділової жінки; образ чоловіка-добувача – з образом чоловіка-вихователя [6; 12; 25]. Але такий підхід може спрямувати педагогічну діяльність до вивчення дівчаток і хлопчиків як абсолютно протилежних представників людського середовища, які мають різну сутність і призначення, що на сьогоднішній день не має обґрунтування.

Виходячи з аналізу окреслених наукових досліджень і педагогічної практики, було з'ясовано, що з-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, одним із актуальних постає завдання щодо впровадження гендерного підходу в освітній і соціокультурний простір, що висвітлено в працях О. Вороніної, В. Гайденко, Г. Гарфінкеля, Е. Гоффмана, Л. Штильової та ін.

Поняття «гендерне виховання» належить до тих понять які сьогодні активно розробляються в педагогічній науці С. Вихор, І. Івановою, О. Кікінежді, В. Кравцем, О. Луценко, Н. Павлущенко. О. Цокур і тлумачать як: «цілеспрямований, організований, систематизований процес впливу на свідомість, поведінку, почуття вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості незалежно від статі, невідкорення гендерним стереотипам, розвитку здібностей до самореалізації кожного, оволодіння навичками паритетності та взаємозамінності в сімейному і суспільному житті» (О. Луценко, Н. Павлущенко); «цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведіння, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі» (І. Іванова, О. Цокур); «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» (С. Вихор, В. Кравець); «комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної взаємодії із соціальними інституціями, на формування гендерної ідентичності, вироблення в особистості навичок взаємодії на засадах ненасильства, корекцію гендерних стереотипів, на її соціальний захист» (Т. Голованова, Л. Міщик).

Таким чином, узагальнивши дослідження сучасних педагогів, зазначимо, що статево-рольовий підхід в освіті являє собою традиційну систему поглядів на призначення чоловіка й жінки в суспільстві відповідно до їхніх біологічних характеристик, виховання хлопчика й дівчинки відповідно традиційним нормам, вимогам, стандартам, які висуває суспільство до людини. А головне, статево-рольовий підхід більше спирається на фізіологічні розбіжності між дівчинкою і хлопчиком, що ускладнює виховання у дітей ціннісного ставлення до представників протилежної статі.

У рамках статево-рольового виховання вітається наступне:

- орієнтація на підкреслення відмінностей між статями;
- орієнтація на «особливе призначення» чоловіка й жінки;
- заохочення видів діяльності, що відповідають статі;
- вибір видів поведінки, виходячи зі статевої приналежності;
- осуд відступів від традиційних патріархальних моделей устрою суспільства [21].

У той же час зміст гендерного виховання в освітньому процесі ЗЗСО, формуючи ціннісне ставлення молодшого школяра до представників протилежної статі спрямований забезпечувати:

- однакові педагогічні вимоги, тон звертання до хлопчиків і дівчаток;
- статево-нейтральні правила дотримання культури поведінки, уникнення нав'язування стереотипів на кшталт: «хлопчикам / дівчаткам не личить...» і т. д.;
- орієнтація на індивідуальний розвиток дитини, її здібності, уподобання, можливості в навчанні, оволодіння професійними вміннями незалежно від статі;
- заохочення дітей до статево змішаних занять, ігор, видів навчальної діяльності, уникнення статевого сепаратизму в спілкуванні;
- заохочення та однаковий доступ до користування навчальним, спортивним інвентарем, приладами;
- обговорення з дітьми проблем взаємостосунків статей, наголошення на їхній рівноправності та взаємозамінності в сім'ї й суспільстві;
- привертання уваги вихованців до нав'язування гендерних стереотипів засобів масової інформації тощо [6; 19].

Таким чином, гендерний підхід в освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності. Цей підхід дає дитині більшу волю вибору й самореалізації, допомагає бути досить гнучкою, сприяє формуванню ціннісного ставлення до представників протилежної статі.

Історичні контексти розробки проблематики статі закладені ще в анатомічних і загально-біологічних дослідженнях пізнього Середньовіччя та Нового часу. Згодом до уявлень про природу статі робить свій внесок експериментальна психологія і психоаналіз, а далі, під впливом суспільно-політичних емансипованих рухів, починають досліджуватися соціальні залежності. Наслідком цих досліджень є сучасне розуміння хлопчиків і дівчаток не лише через поняття статевої належності (анатомічні розбіжності), але й поняття статевої ідентичності (психологічний феномен) та гендеру як соціокультурного конструкту статей (стратегія ціннісного ставлення особистості до представників протилежної статі) [14].

Проблема виховання дітей, де основний акцент робиться на значенні психофізіології статевих розбіжностей і наявності істотних / неістотних психологічних відмінностей між хлопчиками і дівчатками – завжди була в центрі уваги наукових кіл.

Причини психофізіологічних розбіжностей, вчені трактують по-різному. З одного боку, мають місце твердження про наявні відміни між представниками обох статей, що виникають як наслідок соціальних умов; з іншого – що такі розбіжності біологічно запрограмовані до народження. Зауважимо, що між цими категоричними твердженнями і поглядами існує ціла низка проміжних думок, поглядів і тверджень.

Так, Л. Малес, звертаючись до сутнісної відмінності жіночої і чоловічої статей (антропобіологічних її аспектів), зазначає, що належність до одного виду *Homo sapiens* зумовлює, перш за все, єдність загальної біології людини в рамках живого світу [14]. Відтак, фактично хлопчиків і дівчаток «роз'єднує» суто анатомічна різниця.

Таким чином, зазначений науковий факт дає підстави стверджувати, що визначення передумов виховання ціннісного ставлення молодших школярів до представників протилежної статі можна розглядати за двома напрямками: гендерні характеристики статі (гендерна ідентифікація, формування гендерних ролей, ідея рівноправності статей) та психолого-педагогічний підхід (диференціація психологічних, фізіологічних та біологічних відмінностей між хлопчиками / дівчатками на порівняльних характеристиках).

Отже, проаналізуємо науковий підхід, що характеризує гендерні передумови виховання ціннісного ставлення молодших школярів до представників протилежної статі – соціальний. Мета його полягає у визначенні розміщення індивіда і в часі, і в просторі для забезпечення соціального й історичного контекстів, у яких особа вибудовує свою ідентичність. У цьому розумінні, за М. Кімелом, основний постулат соціології, на якому ґрунтується її аналіз структур та інституцій, полягає в тому, що індивіди формують своє життя як в історичному, так і в соціальному контекстах. Вчений наголошує на наступному: «Ми робимо це не просто тому, що ми біологічно запрограмовані вчиняти у певний спосіб, і не тому, що доросле життя вимагає від нас розв'язання повсякденних задач. Радше ми реагуємо на світ, у який вступаємо – формуючи, видозмінюючи та створюючи свою ідентичність через наші стосунки з іншими людьми і в умовах існуючих соціальних інституцій» [11].

Відомо, що соціальне і духовне життя дитини, як і будь-якої особистості взагалі, відбивається на його вчинках і взаєминах з представниками своєї та протилежної статей. Звідси виникає необхідність проявляти постійну увагу до формування гуманних взаємовідносин, готовності до взаємодопомоги, бажання і вміння розуміти інших.



Гендерний підхід у цілому, при наявності окремих теоретичних розбіжностей, ґрунтується на тому, що різниця в поведінці, мисленні і вихованні хлопчиків і дівчаток визначається не тільки їхніми психофізіологічними особливостями, але й соціальними факторами, таким, як виховання в душі розповсюджених в кожній культурі уявлень про чоловіче та жіноче призначення. Проблема гендерної освіченості знаходиться у центрі уваги гуманістичних наук, закономірна увага педагогів до питань гендерного виховання сучасних дітей, яке ґрунтується не тільки на вихованні по зразках історії та культури, а передбачає, перш за все, виховання в душі рівноправності, партнерства і паритетності.

Основою для виникнення гендерного підходу у другій половині ХХ століття стало нове соціальне знання (П. Бергер, І. Гофман, Т. Лукман, М. Фуко та ін.) та праці теоретиків фемінізму, практично невідомих до початку 2000-х років (Дж. Батлер, Дж. Скотт, Л. Іррігарей, Ю. Кристева, та ін.). Гендерна проблематика в освіті активніше стала розвиватися в цей час і в Україні (Л. Булатова, Л. Бут, І. Костікова, І. Лебединська, Л. Попова, Л. Смоляр та ін.).

У соціальній психології надважливого значення набуває феномен особистісної ідентифікації. Її розуміють як один із суттєвіших механізмів формування ідентичності особистості, зокрема гендерної ідентичності, яка має велике значення для особистості, поза нею не може бути в психологічному і соціальному планах повноцінної особистості [18].

Одним з механізмів формування гендерної ідентичності є ідентифікація. Вчені розглядають три види ідентифікації осіб: особистісна, рольова, соціальна. Особистісна ідентифікація полягає у розмежованій ідентифікації з особистістю взагалі, особливостями поведінки, цінностями і поглядами інших.

Досліджуючи означений ракурс проблеми, В. Агеєва зазначає, що рольова ідентифікація, полягає у ідентифікації із специфічними аспектами ролі іншої людини і необов'язково призводить до прийняття цінностей чи поглядів ідентифікованої людини. Діти зазвичай обирають особистісну ідентифікацію, оскільки вона виростає з емоційної близькості з людиною, яка знаходиться поруч. До рольової ідентифікації діти повертаються достатньо реактивно і ідентифікують себе з сприйнятою роллю чи ситуацією іншого, коли нема можливостей для особистісної ідентифікації [1].

Рольову ідентичність, на думку, П. Горностай, можна розглядати як окрему форму соціальної ідентичності, яка зумовлена соціальними ролями, тобто культурно прийнятими соціальними очікуваннями до

відповідних видів поведінки, характерних для певних соціальних позицій. Рольова ідентичність, в основі якої лежить усвідомлення себе суб'єктом психологічних ролей, тісно пов'язана з поняттям самості, адже вона значно об'ємніше ніж соціальна ідентичність [7, с. 133].

Досліджуючи соціальну ідентифікацію, деякі вчені визначають наступну теорію соціальної ідентичності: категоризація (віднесення всіх людей, і себе, до певної категорії; наприклад, визначити людину як українця чи школяра); ідентифікація (віднесення себе до певної групи; категорія «ми»); порівняння (протиставлення «своїї» групи всім іншим групам; категорія «вони»). Оцінюючи свою особистість і досягнення люди багато в чому завдячують «своїй групі». Відтак, вчені стверджують, що чуття «ми» закріплює нашу Я-концепцію. Ми жадаємо не тільки самоповаги, а й бажаємо, щоб наша група була гордою за нас. Незадоволеність особистісною ідентифікацією зволить до підвищення власної самооцінки за рахунок приналежності до групи [17]. Отже, соціальна ідентичність лежить в основі більшості групових процесів, таких як групова поляризація чи стереотипізація.

Групова поляризація є розповсюдженим явищем в дитячих колах. У формуванні рис особистості дитини велику роль відіграє досвід її колективного життя.

Дослідники доводять, що у взаєминах з товаришами, колективній діяльності діти не тільки навчаються правильно оцінювати власні можливості, поважати інших людей, рахуватися з інтересами і схильностями інших, а й формувати ціннісне ставлення до представників протилежної статі. При створенні у дитячих колективах реальних умов для діяльності та спілкування, діти мають можливість проявити свої моральні настанови, підвищити культуру спілкування, розширити вольову та емоційну сфери. У процесі колективного життя діти отримують перший досвід соціальної поведінки. При цьому необхідно враховувати, що вже в 6-7 років увага дітей, які до цього довірливо ставилися тільки до авторитету дорослих, особливо батьків, звертається до однолітків, що побуджує їх шукати своє місце у суспільстві цінити представників протилежної статі [17; 18]. Тобто, молодий шкільний вік є сприятливим для розвитку громадянської спрямованості, формування навичок гендерної культури та взаємин в соціальному просторі.

Діяльність і спілкування – це найважливіші соціальні форми способу життя дітей, які проявляються у колективі. Тому, однією з педагогічних задач, які б забезпечували перехід знань в уміння, а вмінь у навички, є створення в дитячому колективі такої атмосфери, яка б сприяла закріпленню знань кожного учня на практиці,

виробленню навичок, спрямованих на створення, збереження, зміцнення знань про основи культури рівноправної міжстатевої поведінки, безболісної ідентичності, ціннісного ставлення до представників протилежної статі тощо.

Гендерний підхід в роботі з дітьми перетворює освітній процес на етап гендерної соціалізації, пов'язаний із пошуком ідентичності. Дослідники зауважують, що конструювання гендеру здійснюється основними інститутами соціалізації через трансляцію уявлень, що сформувалися в культурі через стереотипізацією поведінки хлопчиків і дівчаток, особистісними якостями чоловіків і жінок. Деякі уявлення «пофарбовані» традиційно й не відповідають реаліям періоду соціальних трансформацій. Такі застарілі уявлення-стереотипи іноді гальмують й / або спотворюють розвиток особистості, перешкоджають її самореалізації та вихованню навичок ціннісного ставлення до представників протилежної статі. Таким чином, соціальна реальність, з якою стикаються хлопчики і дівчатка в процесі свого розвитку і дорослішання, розподілена на «світ чоловіків» і «світ жінок», і в цих світах домінують різні правила гри. Соціальні інститути працюють на те, щоб формувати норми «правильної» чоловічої і жіночої поведінки і життєві сценарії, що з них витікають [11].

Інший підхід розкриття сутнісних складових виховання дітей молодшого шкільного віку полягає у порівняльних характеристиках психофізіологічних можливостей хлопчиків і дівчаток. Порівняльні дослідження пізнавальних процесів у хлопчиків і дівчаток, вивчення ролі і впливу (на виховання) біологічних та соціальних факторів, дає підстави визначити три основних напрямки: психологічні дослідження статевих розбіжностей в пізнавальних здібностях; можливі біологічні детермінанти цих розбіжностей; опис соціально-психологічних механізмів, пов'язаних із засвоєнням статевих ролей і пізнавальні здібності чоловіків і жінок, які впливають на диференціацію.

Існує багато належних параметрів, за якими одна людина відрізняється від іншої (раса, вага, колір волосся), що передається в основному генетично. Найбільш значимим параметром у визначеннях Я-концепції і соціальних взаємин є стать. Як зазначають соціологи, стать та етнічна приналежність роблять значно більший вплив, ніж вага і колір волосся, на Я-концепцію і самоідентифікацію, на вибір друзів і знайомих, на ставлення до оточуючих і їхнє ставлення до нас [15].

Опрацьовування соціально-психологічних факторів, що впливають на розвиток пізнавальних здібностей дітей молодшого шкільного віку, дало змогу вченим визначити низку причин, які не

дають можливості дівчаткам і жінкам реалізувати себе в повній мірі в науці та винахідливій діяльності. Серед них можна назвати такі: певні культурологічні традиції оточуючого середовища, що впливають на життя дитини, її самооцінку і систему цінностей; навіяння батьками і педагогами стереотипів щодо статевих ролей, моделей «чоловічої» / «жіночої» поведінки і наявність «чоловічих» і «жіночих» професій; явна і прихована дискримінація жіночої статі, яка існує у науковому суспільстві [2].

Статева стереотипізація існує в будь-якому суспільстві, хоча її змістовні можуть різнитися. Як відомо, процес соціалізації починається від народження, і тому формування статевих ролей здійснюється батьками дуже рано: до дітей різних статей – відповідно різне відношення (різні іграшки, різні лексичні забарвлення слів і т.д.).

Наявність стереотипів, підкріплює психологію статевої диференціації, яка, з одного боку, віддзеркалює сам факт певних психологічних ознак, пов'язаних зі статевою приналежністю, з іншого боку – придбання цих ознак, формування психологічної статі особистістю, які нав'язуються історією і культурними традиціями.

Так, сутність статевої диференціації в психології розвитку особистості, деякі вчені вбачають у становленні психологічної статі, яке засновано на статевої самосвідомості і ціннісних орієнтаціях статево-рольової позиції особистості, яка реалізується нею у спілкуванні і діяльності. У результаті цього процесу біологічно надана стать в ході соціалізації визначається як задана, що призводить до усвідомлення суб'єктом статевої приналежності, формуванню статевої ідентичності і відповідних даній культурі статево-рольових орієнтацій і взірців поведінки [1].

Як показують психологічні дослідження, далеко не всі чоловіки і хлопчики напористі і агресивні. Агресивність хлоп'ячих груп і чоловічих компаній – не стільки індивідуально-психологічний, скільки груповий феномен: сильним і агресивним хлопчикам легше завоювати престижне становище в ієрархічній структурі хлопчачої групи. Це сприяє закріпленню відповідного стилю взаємовідносин і системи цінностей, які пред'являються іншим як норма, незалежно від індивідуальних якостей [14, с. 120].

Проведені вченими дослідження щодо впливу статевої диференціації дітей молодшого шкільного віку на прояв міжособистісних взаємин показали, що хлопчики до 6-7 років гуманніші у групі однолітків, ніж дівчатка цього ж віку в групі ровесниць. На рубежі до 10 років це співвідношення «перевертається» на користь дівчаток, а до 12-13 років урівнюється. Ці показники, припускають вчені пов'язані з

тим, що досі зберігається традиційна тенденція до статевої соціалізації, згідно якої дівчатка повинні бути вкрай фемінними, а від так турботливими, лагідними у спілкуванні, а хлопчики, відповідно, – вкрай маскулінізованими, значить максимально самостійними, домінантними, агресивними [16].

Зазначимо, що у більшості сучасних культур у буденній свідомості така статево-рольова орієнтація є домінуючою. А оскільки, діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є найбільш сензитивними до будь-який впливів, остільки вони чітко і швидко підпадають під вплив таких статево-рольових моделей поведінки.

Науково доведено, що обидві статі схожі по багатьох фізіологічних характеристиках: в одному і тому ж віці хлопчики і дівчатка починають сидіти, ходити, у них з'являються зуби. Вони також схожі по багатьох психологічних характеристиках, таких як загальний словниковий запас, інтелект, задоволеність життям, самооцінка. Навіть на фізичному рівні індивідуальні відміни між хлопчиками і дівчатками набагато вищі за середні відміни між статями [22].

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, їхнє довірливе ставлення до батьків, вихователів і однолітків, добре сприйняття усього нового, бажання оволодіти корисними уміннями і навичками створюють сприятливі умови для формування в них знань про гендерну сутність відносин між представниками обох статей, гендерну ідентичність, а головне – для переконання, що кожна людина індивідуальна і неповторна.

Дослідники зазначають, що гендерний підхід у будь якій сфері передбачає розбіжності у поведінці та вихованні хлопчиків і дівчаток, які визначаються не стільки їх фізіологічними, біологічними, анатомічними особливостями, скільки соціально-культурними факторами. Такий конструктивістський підхід передбачає подолання негативних гендерних стереотипів: якщо вони не є вродженими, а сконструйовані суспільством, то їх можна змінити, змінюючи свідомість суспільства. При цьому основна ідея впровадження гендерного підходу в освіту і виховання полягає в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток всіх факторів освітнього процесу (зміст, методи навчання, організація перебування дитини в закладі освіти, педагогічне спілкування, добір тематики занять та ін.), у відмові від асиметрії соціалізації бінарного типу («слабка залежна дівчинка – сильний, рішучий хлопчик»), у вихованні всебічно розвиненої особистості, вільної від дискримінаційних поглядів [4].

Виховання являє собою частину процесу соціалізації й розглядається як цілеспрямована й свідомо контрольована соціалізація.

Виховання виступає своєрідним механізмом прискорення соціалізації. За допомогою виховання переборюються або послабляються негативні наслідки соціалізації, їй надається гуманістична орієнтація. Одним з факторів гендерної соціалізації є освіта й освітні установи. Оскільки освітній заклад, є визначальним соціальним інститутом, що виконує функції трансляції основної системи цінностей, норм, ролей від одного покоління до наступного. Постає задача створення гендерночутливої освіти – важливого інституту соціалізації саме тому, що вона повинна надати гендерні знання, виховати вміння, розвинути здібності людини, які б спонукали її до самореалізації та творчості.

Педагогіка в цілому і виховання, як педагогічне явище, потребують осмислення суперечливих змін та корегуванні своїх позицій з питань гендерної соціалізації вихованців. Жорсткі стандарти відносно жіночого та чоловічого, що відтворюються через освітні стандарти, стають перепоною для ефективної соціалізації дітей.

Сучасні дослідження науковців пропонують основи гендерної педагогіки як сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям почувати себе у взаєминах з представниками своєї і протилежної статі комфортно і впоратися із проблемами соціалізації, важливою складовою яких є самоідентифікація дитини, як хлопчика, так і дівчинки. Таким чином, мету гендерної педагогіки вона вбачає в корегуванні впливу гендерних стереотипів на користь прояву та розвитку особистих схильностей індивіда [20]. З метою визначення ступеню взаємодії педагогіки й гендеру як складних соціальних і наукових категорій виникає потреба у гендерному вимірі в освіті. За визначенням деяких педагогів, освіта – це процес і результат засвоєння людиною навичок, умінь і теоретичних знань, творчого та емоційного досвіду. Освіта відбувається в процесі навчання й виховання, педагогічної взаємодії із вихователями, однолітками, різними суб'єктами освітнього середовища. Під гендерним виміром в освіті розуміють оцінку наслідків і результатів впливу виховних зусиль педагогів на положення й розвиток хлопчиків і дівчаток, усвідомлення ними своєї ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей, статус дітей у колективі / групі однолітків залежно від біологічної статі [там само].

Сучасна провідна педагогічна думка припускає, що розвиток гендерної освіти допоможе сформувати уявлення про те, що стать не є підставою для будь-якої дискримінації, а дає можливість дітям обох статей користуватися правами людини у повному обсязі цього поняття, породжує сили для вільного вибору шляхів і форм соціалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності. Але, як доводять дослідження вчених, гендерні підходи у педагогіці досі сприймаються

як наукова екзотика, оскільки для розуміння та професійної участі у процесах гендерної соціалізації дітей педагогу потрібен відповідний методологічний та методичний апарат, що містить систему наукових знань про гендер, педагогічних аспектах виховання і освіти як гендерних технологій, факторах, умовах та критеріях ефективної гендерної соціалізації дітей, відповідну предмету професійну мову [24].

Таким чином, гендерні та психолого-педагогічні передумови виховання ціннісного ставлення молодших школярів до представників протилежної статі характеризується двома основними показниками. З одного боку це показники стереотипізованого гендерного впливу на дітей, їхню ідентичність. З іншого боку сукупність істотних / неістотних розбіжностей у психофізіології, пізнавальних здібностях, зразках поведінки, статево-рольової соціалізації дітей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєва В. П. Українська гендерна культурологія. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С. 446-455.
2. Гендерна експертиза українського суспільства (концептуальні засади) / Відп. ред. Т. М. Мельник. К.: Логос, 2011. 120 с.
3. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). 2-е вид. К.: ПЦ «Фоліант», 2015. 351с.
4. Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
5. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі. *Освіта і управління*. 2003. №4. Т.6. С. 56-68.
6. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2014. 308 с.
7. Горностаї П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С. 132-156.
8. Інтегративні методи впровадження гендерних ідей в навчально-виховний процес. Методичні рекомендації / Л. П. Чумакова, Д. О. Рудомьоткіна, О. І. Тосік та ін. Херсон, 2004. 98с.
9. Кікінежді О. Гендерне виховання змалку. *Дошкільне виховання*. 2006. №2. С. 3-6.
10. Кікінежді О. Гендерне виховання змалку. *Дошкільне виховання*. 2006. № 3. С. 10-12.
11. Кімел Майкл С. Гендероване суспільство / Пер. с англ. К.: Сфера, 2013. 490 с.
12. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
13. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. К.: Знання, 2006. 311 с.
14. Малес Л. В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники гендеру. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С. 109-131.
15. Маркова Н. Гендерізація вищої освіти в сучасному суспільстві. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. – 2015. №2. С. 71-74.
16. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С. 10-29.

17. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2015. 624 с.
18. Назаренко Г. Гендерні аспекти: сучасний вимір. *Психолог*. 2015. № 9 (153). С. 3-6.
19. Павлущенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку: дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Тернопіль, 2011. 251 с.
20. Рідкоус О. В. Психолого-педагогічні аспекти гендерного виховання дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2003. №2. С. 69-76.
21. Столярчук Л. І. Статеворольова соціалізація школярів: теорія і практика виховання: Монографія / Столярчук Л. І. Волгоград: Перерва, 1999. 275 с.
22. Сьоміна А., Куксенко В., Гармаш О. Особливості гендерного виховання дошкільників різного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 5. С. 40-52.
23. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2017. 528 с.
24. Чухим Н. Д. Гендер та гендерні дослідження в ХХ столітті. Проблеми освіти. Науково-методичний збірник / Кол. авт. К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. Вип. 36. 172с. С. 48-53.
25. Arnot M. Gender, equality, pedagogy and citizenship: affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education*. 2016. Vol. 4. № 2. P. 131-150.
26. Bem S. Theory and measurement of androgini. *J. of Pers. Soc. Psychol.* 1999. № 37. P. 1047-1054.

**Парфілова С. Л. ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АНАЛОГІЇ**

Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються в світі, перспективи розвитку української держави потребують випереджувального, глибокого оновлення системи освіти. Концепція Нової української школи націлює на посилення практичного й виховного спрямування мовної освіти, формування мовленнєвої компетентності особистості [6]. Функціональний підхід до шкільного мовного курсу передбачає, що робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам мовленнєвого розвитку учнів, від якого значною мірою залежить успішність процесу формування особистості. Адже мовлення – основа і результат розумової діяльності, найважливіший засіб комунікації, вираження української ментальності. Логічне, чітке, образне усне й писемне мовлення учня – показник його розумового розвитку.



На думку психологів, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. З цього приводу вченими зазначається, що для повноцінного спілкування, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотній зв'язок.

За теорією О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність – це ланцюг окремих мовленнєвих дій, які охоплюють всі види діяльності та входять до їх структури. Водночас, мовленнєва діяльність має місце тоді, коли мотив такої діяльності не може бути задоволений жодним способом, окрім мовленнєвого.

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості. Важливим компонентом мовленнєвого розвитку школярів є робота, спрямована на збагачення їх словника та увиразнення мовлення, формування умінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у своєму мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв'язних висловлювань типу описів, міркувань.

Термін «увиразнення» тлумачиться як збільшення, підвищення, удосконалення виразності [10]. Виразність мовлення, за визначенням психолінгвістів, є складовою комунікативної компетентності адресанта, що тісно пов'язана з прагматичним впливом на адресата. Виявляється виразність у доборі елементів мовного коду й умінні побудови повідомлень з найвищим ефектом [2, с. 245].

Увиразнення мовлення розуміється Т. Маркотенко, як процес кількісного та якісного збагачення словника широкою палітрою образних засобів, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, що забезпечують мовленнєве самовираження особистості, допомагають найточніше, найяскравіше висловити власні думки, почуття, стани [9, с. 14].

Проблемою увиразнення мовлення молодших школярів займаються багато лінгвістів, методистів, дидактів. Збагаченню мовлення молодших школярів у процесі вивчення народних казок присвячена робота Л. Бірюк. Проблему збагачення словникового запасу молодших школярів лексикою творів дитячої літератури в процесі вивчення граматико-орфографічного матеріалу вивчала З. Гирич. Дослідження процесу збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засобами виразності мовлення знайшло відображення у працях К. Пономарьової. Дану проблему в контексті розвитку мовлення розглядали Л. Ванжура, В. Желізняк, І. Леонова [3, с. 9].

Проблемі збагачення мовлення молодших школярів приділяють увагу в своїх роботах такі вчені, як-то: М. Вашуленко (акцентує на необхідності роботи зі словом на уроках різних предметів), О. Хорошковська (словникова робота в ході навчання орфографії), Г. Шелехова (дослідження збагачення словникового запасу на уроках читання). Дослідники розглядають збагачення мовлення молодших школярів як основу розвитку зв'язного мовлення.

Увиразнення мовлення ми розуміємо як процес, що включає в себе такі аспекти:

- *психологічний* – увиразнення мовлення з точки зору психології є процес існування у свідомості комунікантів (адресант, адресат) явищ, предметів, що пов'язані між собою у свідомості та підсвідомості мовця та знаходять відображення у процесі усного чи писемного оформлення думки;
- *психолінгвістичний* – процес використання мовних кодів, усвідомлення комунікантом системи відповіностей між формою і значенням повідомлюваного; використання засобів мовної системи: експліцитні (одиниці різних видів мови), імпліцитні (правила і закономірності організації мовної системи, правила спілкування), паралінгвістичні (жести, міміка, рухи, відстань між комунікантами);
- *комунікативний* – цілеспрямований психо-лінгво-комунікативний процес, що враховує всі складові процесу комунікації (адресат, адресант, канал комунікації, код, контакт, зворотній зв'язок, комунікативний шум, контекст, ситуація спілкування); існує переважно в двох формах – вербальній (комунікативна діяльність учасників спілкування за допомогою мовних знаків, орієнтована на кінцевий результат – отримання певної інформації) та невербальній (застосування в процесі комунікативного акту невербальних засобів виразності), які до речі допомагають більш повному відображенню внутрішнього світу мовця;
- *лінгводидактичний* – здатність доречно використовувати у власному мовленні (усному чи писемному) засоби виразності [13, с. 11].

Важливою умовою мовленнєвого розвитку молодших школярів є робота над збагаченням й увиразненням їхнього словника, формування вмінь правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час продукування власних висловлювань. Саме тому змістом початкового навчання мови, як зазначається в Державному стандарті початкової освіти, є слово, його лексичне значення, багатозначні слова, найуживаніші синоніми, антоніми,

омоніми [4]. Учні повинні вміти пояснювати пряме і переносне (у найпростіших випадках) значення вживаних у мовленні слів, розпізнавати в текстах синоніми, антоніми та найуживаніші омоніми. Під лексичним значенням (семантикою) слова розуміють історично закріплену у свідомості народу (колективу) співвіднесеність слова з певним явищем.

Лінгводидактичною основою організації роботи над формуванням уявлення про слово, словникового запасу молодших школярів є лексикологія (розділ науки про мову, який вивчає її словникову систему). У початкових класах лексикологія як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про лексику, зокрема, практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слів, багатозначністю, омонімією, синонімією й антонімією в розділі «Слово».

Робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вивчення його розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу молодших школярів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки. Крім того, через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому.

Знання, яких набувають школярі, мають стати основою для подальшого вдосконалення засобів вираження думок в усному й писемному мовленні.

Збагачення словника дітей різноманітними засобами та в різних навчальних умовах досліджується в працях ряду вітчизняних науковців: Л. Алексеєнко-Лемовська процес збагачення розглядає в умовах театральної-ігрової діяльності; Н. Луцан звертається до потенціалу народних ігор для розвитку активного та пасивного словнику дітей; В. Коник досліджувала проблему розвитку лексики молодших дошкільників під час їх знайомства з природою; Ю. Руденко вказала на освітні можливості української народної казки для збагачення словника дитини експресивною лексикою. Теоретичні положення системи словникової роботи із використанням засобів образотворчого мистецтва в період навчання грамоти досліджували такі вчені як В. Виноградов, М. Дорошенко, Т. Пінчук [12, с. 169].

Емоційна та експресивна функції слова разом з номінативною забезпечують, на думку Г. Ткачук, передачу лексемами емоцій та почуттів мовця, його ставлення до висловленого, характеристику мовленнєвого процесу та самих мовців [13 с. 13].

Одним з основних засобів увиразнення мовлення автор вважає саме експресивну лексику. Експресивна лексика, яка по суті є основним джерелом увиразнення мовлення має добиратись переважно з творів для дітей (скоромовки, прислів'я, приказки, заклички, загадки, дитячі пісні).

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення молодших школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, ясності, барвистості [7]. Саме за допомогою синонімів досягається точність зображення предмета, чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

Серед різноманітних вправ, спрямованих на розширення словникового запасу дітей, особливе місце слід відводити роботі з синонімами й антонімами, щоб досягти більшої виразності висловлювання. Сказати про щось виразно – це означає, в якійсь мірі, посилити враження від свого мовлення, впливати на почуття слухачів, змусити звернути увагу на ту чи іншу деталь в розмові або оповіданні [15].

Вивчення синонімів у початкових класах здійснюється шляхом різноманітних вправ, таких як, наприклад, виділення й зіставлення слів, близьких за значенням, підбір до слів їх синонімів, самостійне вживання дітьми синонімів у своєму мовленні.

Синоніми в мовленні можуть заміщати один одного, вміле використання їх дозволяє уникнути повторення в мові одних і тих же слів, і тим самим, усуває одноманітність і монотонність мовлення, робить висловлювання різноманітним, точним і виразним.

Загальноприйнято, що словникова робота в школі ведеться за чотирма напрямками:

- 1) збагачення словника, тобто засвоєння нових слів;
- 2) уточнення словникового запасу;
- 3) активізація словникового запасу;
- 4) усунення з мовлення нелітературних слів.

Основним джерелом збагачення словникового запасу молодших школярів є: література, наочність (картинні словники, сюжетні малюнки, ілюстрації), екскурсії в природу (спостереження, природні явища, їх закономірності, праця людей), зустрічі та спілкування з різними людьми (сімейні та народні свята, музеї, виставки, бібліотеки). Організація роботи зі збагачення словника учнів за існуючими підручниками, словниками, посібниками, відбувається в процесі читання художніх і науково-пізнавальних творів, роботи над текстом, виконання різних вправ [5, с.10].

На думку М. Безсонової, увиразнення мовлення й розвиток словника дітей, оволодіння багатствами рідної мови складають один з

основних елементів формування особистості, освоєння вироблених цінностей національної культури, тісно пов'язані з розумовим, моральним, естетичним розвитком, є пріоритетними в мовному вихованні та навчанні молодших школярів. Сьогодні ж ми спостерігаємо збіднення словникового запасу учнів, що, в свою чергу, тягне за собою проблеми в навчанні. Тому, поповнення словникового запасу школярів (як активного, так і пасивного) є важливим напрямком роботи в початковій школі та відіграє провідну роль у вирішенні загальної задачі широкої мовної підготовки учнів.

Збагаченню словникового запасу, а, отже, і збагаченню та увиразненню мовлення, сприяє організація навчальної діяльності, яка спрямована на:

- сприйняття та усвідомлення смислового змісту досліджуваних і спільнокореневих слів, відтінків значень цих слів, антонімічних та синонімічних відносин, сполучуваності слів і стійких зворотів;
- розвиток вміння пояснити значення слів та особливості їх вживання в мовленні;
- формування вміння використовувати слова в мовленні при побудові власного висловлювання.

Для збагачення словникового запасу, оволодіння учнями літературною мовою, в першу чергу, необхідно озброїти їх лінгвістичними знаннями, сформувані практичні вміння та навички. З цією метою в своїй роботі вчитель повинен спиратися на зразки художньої літератури. Важливою умовою також є робота над мовними одиницями тексту, їх значенням і вживанням у власному мовленні. Вправи з підбору синонімів і антонімів, тематичних груп слів, робота з багатозначними словами та їх значеннями, з поетичними образотворчими засобами, з'ясування їх стилістичної функції в тексті, - все це сприяє збагаченню словникового запасу учнів, розвитку їх мовлення, що є нагальною потребою сучасного освітнього процесу.

В початкових класах на уроках рідної мови молодші школярі знайомляться зі словами, що позначають особу і предмет, ознаку предмета, дію. Тексти, що містять таку лексику, спрямовані на формування в учнів уміння розрізняти значення цих слів. В даній роботі не можна обмежуватися з'ясуванням граматичного значення слів за допомогою питань. Слід з'ясувати і їх лексичне значення. Так, наприклад, школярі за допомогою питань знаходять слова, що позначають колір. Далі необхідно знайти ці кольори на картинах або малюнках і передати зміст картини, використовуючи слова, що позначають колір.

При вивченні частин мови ефективними є вправи на складання тематичних груп слів, які сприяють появі в дітей потреби вживати їх у мовленні. Тематичні групи слів широко використовуються в текстах книг для читання. На уроках читання завдання на пошук в текстах тематичних груп слів дають можливість досягнення цілей уроків читання і рідної мови одночасно.

На думку А. Закірової, ефективними методами для вирішення завдання збагачення активного словникового запасу молодших школярів в умовах сучасного уроку є інтерактивні методи навчання, що сприяють взаємодії вчителя з учнями та всіх учнів один з одним. У процесі інтерактивного навчання йде обмін знаннями, ідеями, що переводить діяльність учнів на більш високі форми співпраці.

Для визначення вчителем стратегії роботи на уроках мови по увиразненню мовлення, вибору методів, засобів навчання необхідно вивчити вихідний склад активного словникового запасу учнів і розробити ефективну технологію для його постійного збагачення. Важливо, щоб педагог враховував у своїй діяльності особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів, достатність активного словникового запасу для вирішення комунікативних і пізнавальних завдань, помилки учнів у доборі синонімічних, антонімічних та інших сполучень тощо.

Ефективність вивчення мови в значній мірі залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур. Класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не тільки теоретичне, а й безпосереднє практичне значення.

Для вивчення мови найбільш прийнятною є класифікація методів А. Беляєва. Він виділяє такі методи роботи, як: розповідь вчителя, евристичну бесіду, спостереження за мовою, роботу з підручником, метод вправ, проблемне і програмоване навчання [10, с. 69]. Оскільки вибір методу, прийому, вправи не може бути довільним, тому що залежить від багатьох об'єктивних чинників, то, вибираючи їх, необхідно чітко з'ясувати головну мету, конкретні завдання, які будуть вирішуватися на уроці. Слід уточнити коло найбільш ефективних засобів для досягнення мети і, враховуючи основні причини, що зумовлюють їх вибір, зосередити увагу на деяких з них.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми виокремили такі методи увиразнення мовлення учнів початкових класів на уроках української мови:

- 1) метод спостереження;
- 2) словесний метод;
- 3) метод аналогії.

Вибір саме цих методів навчання визначається багатьма факторами: смисловими цілями навчання, особливостями навчання грамоті, метою кожного уроку, можливостями школярів; засобами, що використовуються в ході навчання, етапами уроку, особливостями дидактичної системи, організацією продуктивної діяльності учнів.

Метод спостереження дозволяє за допомогою слухового і зорового сприйняття засвоювати норми літературного мовлення. У процесі застосування вправ різного характеру даний метод сприяє активному засвоєнню учнями фонетичної системи, дає можливість не тільки чути звуки, але й контролювати їх утворення, удосконалювати вимову, загострювати фонетичний слух і на цій основі, правильно вимовляти й вживати слова у власному мовленні.

Зазначений метод забезпечує формування в школярів уявлень про способи вживання слів в усному мовленні, динамічність цих процесів та засоби виразності. Він дає можливість аналізувати мовлення молодших школярів:

- а) визначати способи корекції;
- б) перебудовувати фрази;
- в) уточнювати й доповнювати їх іншими словами.

Цей метод сприяє формуванню навички слухати й сприймати кращі зразки рідної мови. Для цього використовуються казки, вірші, прислів'я, бо саме через образи у свідомість дітей «входять» слова з їх точними відтінками. Під впливом почуттів, які пробуджують ці образи, дитина вчиться мислити словом. Метод спостереження передбачає одержання нових знань про живе слово і особливості його використання на основі спеціально підібраних мовних вправ.

Широке застосування в роботі з розвитку та увиразнення усного мовлення, в період навчання грамоти, має словесний метод [1, с.25]. Цей метод може реалізовуватися за допомогою різних прийомів (розмова, розповідь, повідомлення, міркування). Суть даного методу полягає в тому, що вчитель, організовуючи пошукову діяльність учнів на основі спостережень над мовним матеріалом – «звуком», «словом», «реченням», «висловлюванням», а також мовленням, загалом не тільки сприяє відтворенню засвоєного, але і формує висновки, роздуми, міркування.

Як справедливо зауважував А. Сохор, єдність навколишньої дійсності, що складається з її матеріальності, призводить до загального взаємозв'язку і взаємозалежності явищ і процесів, до єдиної (діалектичної) логіки. Ось чому аналогії здатні об'єднувати найвіддаленіші, на перший погляд, явища дійсності.

Аналогія за властивостями предметів характеризується тим, що два предмети або дві групи мають деякі подібні властивості. На цій підставі робиться висновок про те, що вони можуть бути подібними й в інших властивостях.

Застосування методу аналогії, пов'язане із активізацією міжпредметних зв'язків у навчанні, ґрунтується саме на наявності загальних закономірностей у розташуванні різних об'єктів дійсності, спільності процесів, що протікають в природі.

Використання методу аналогії при вивченні рідної мови сприяє реалізації цілого ряду методичних аспектів освітнього процесу:

- 1) розвитку мислення учнів (розумових операцій порівняння, аналізу, узагальнення та ін.);
- 2) формуванню мовленнєвої компетентності школярів;
- 3) втіленню принципів доступності та наочності навчання.

Реалізація цих найважливіших положень, закладених у цілях і принципах навчання, робить використання даного методу дуже продуктивним.

Необхідно зауважити, що продуктивне застосування розглянутого методу можливо лише в тому випадку, якщо вчитель при створенні відповідного висловлювання дотримується вимог точності та доречності, які висуваються до змісту аналогії. Вимога точності полягає в тому, що явища, які зіставляються, повинні мати точні та явні підстави порівняння. Вимога доречності передбачає відповідність змісту аналогії віку дитини, особистому досвіду й багажу знань учнів. Педагог повинен бути впевнений у доступності наведеного ним зіставлення кожному учневі класу.

Відомий методист В. Вахтерів радив зацікавлювати дітей мовними абстракціями (як мовне поняття), щоб зробити їх більш простими, зрозумілими та наочними; рекомендував аналогії між досліджуваним і якими-небудь буденними, добре відомими учневі предметами та явищами. В даний час аналогії все активніше використовуються в освітньому процесі.

Аналогія в процесі вивчення української мови – один з аналітичних методів організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, який полягає у встановленні схожості між явищами, предметами, поняттями. Він використовується на етапі пояснення нового матеріалу з опорою на часткову схожість відомих понять шляхом порівняння.

Сучасна наука розглядає аналогію в декількох аспектах: 1) як особливий спосіб пізнання й тип умовисновків (в дослідженнях з логіки та філософії); 2) як явище, що має асоціативну природу (з



психологічної точки зору); 3) як особливий механізм функціонування мови (в лінгвістиці); 4) як особливий прийом, заснований на співвіднесенні наочних прикладів з науковими поняттями (в риториці). Знання цих аспектів дозволяє краще зрозуміти особливості аналогії, яка виступає в якості особливого методичного прийому, побачити механізм її дії, зрозуміти причини затребуваності у навчанні молодших школярів.

Поняття «аналогія» в філософії отримує наступне визначення: це відповідність елементів, збіг ряду властивостей або будь-яке інше відношення між предметами (явищами, процесами), що дає підстави для перенесення інформації, отриманої при дослідженні одного предмета – моделі, на іншій – прототип [14]. Таким чином, аналогія – це відносини ознак явищ, що пов'язані пізнавальною функцією. Таке перенесення (поширення властивостей одного об'єкта на інший) здійснюється в формі виведення за аналогією.

У логіці склалося кілька класифікацій аналогії, що виходять з різних підстав: 1) характеру змісту; 2) виду ознаки, що переноситься; 3) ступеня достовірності висновку.

Залежно від змісту дослідники традиційно виділяють два типи аналогій: буквальну і фігуральну. У літературі зустрічаються й інші терміни для позначення названих типів аналогій: логічна й асоціативна, фізична й образна.

Залежно від типу ознаки, що переноситься, дослідниками традиційно виокремлюються аналогія властивостей та аналогія відносин.

Подібність між предметами за властивостями або відносинами між предметами може мати різну ступінь і бути сильною або слабкою. Характерна ознака сильної (суворої) аналогії, на думку дослідників, – наявність обов'язкового зв'язку між подібними ознаками, що переносяться. Слабка (несувора) або популярна аналогія – це така подібність, коли залежність між подібними та переносимими ознаками мислиться як необхідна з більшим чи меншим ступенем ймовірності.

Умовами, які підвищують ступінь правдоподібності висновків за аналогією є наступні:

- 1) подібність суттєвих ознак – чим більша подібність суттєвих ознак і чим більше подібних суттєвих ознак, тим більш правдоподібним є висновок;
- 2) відсутність істотної різниці між подібними предметами;
- 3) знання про залежність між подібними ознаками та тими, що переносяться;
- 4) необхідно, щоб спільні ознаки порівнюваних предметів були одночасно якомога різноманітнішими й однотиповими.

Як і інші види умовиводів, аналогія може бути повною або неповною.

Позначивши основні особливості аналогії як засобу пізнання дійсності, з'ясуємо психологічну природу даного явища. Р. Немов трактує аналогію, як логічну операцію, яка використовується в процесі переробки людиною інформації, наприклад, в процесах пам'яті та мислення. Аналогія є логічною дією, в результаті якої на основі порівняння між собою предметів або явищ про одних з них судять за образом і подобою інших предметів і явищ. При цьому всіма дослідниками підкреслюється, що аналогії виникають у свідомості людини в результаті утворення і актуалізації асоціацій [11, с. 10].

Говорячи про аналогії як про засіб увиразнення мовлення молодших школярів, необхідно зауважити, що спочатку процес утворення асоціацій відбувається в свідомості вчителя. Переконавшись, що знайдена ним аналогія вдала, педагог повідомляє її учням і активізує за допомогою слова тепер уже в їхній свідомості певні асоціації, які сприяють з'ясуванню істотних ознак предмета мовлення.

Таким чином, розгляд аналогії в аспекті філософських, логічних і психолого-педагогічних досліджень дозволяє визначити її значення в якості особливого прийому пізнання дійсності, що має асоціативну природу. В процесі пізнання аналогія виконує дві основні функції: евристичну і пізнавально-ілюстративну.

Відмінність процесу навчання від процесу наукового пізнання дійсності полягає лише в тому, що знання, отримані в школі, є суб'єктивно новими. Саме тому, аналогія виявляється затребуваною і в процесі навчання, та зокрема, у процесі увиразнення мовлення молодших школярів.

Філософія, логіка і психологія розглядають сутність явища аналогії як особливого прийому пізнання дійсності. Але існує цілий ряд областей знань, що розглядають аналогію з точки зору її функцій. В аспекті теми дослідження нас цікавить лінгвістика, що розкриває функції аналогії в мові та мовленні.

Аналіз наукової літератури показав, що в лінгвістиці сформувалося уявлення про граматичну аналогію, головним змістом якої є процес деривації однієї форми за зразком і подобою іншою. Л. Щерба помічав, що при говорінні ми часто вживаємо форми, яких ніколи не чули від даних слів, виробляємо слова, не передбачені ніякими словниками, і, що головне, поєднуємо слова хоч і певними законами їх поєднання, але найчастіше найнесподіванишим чином, і, у всякому разі, не тільки вживаємо почуті поєднання, але постійно створюємо нові. Цей процес створення «нового» і становить сутність розглянутого нами поняття.

В цьому значенні у «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» аналогія визначається як процес формального і / або семантичного уподібнення однієї одиниці мови іншій або перенесення відносин, що існують в одній парі (серії) одиниць на іншу пару (серію) [8, с. 31].

Як зазначає Є. Кубрякова, аналогія є перенесенням знання про структуру, значення та інші властивості даного об'єкта або звичніше – серії однотипних об'єктів – на процес конструювання схожого з ним у чомусь об'єкта. У лінгвістиці подібне перенесення знання відбувається частіше з регулярних і продуктивних форм на нерегулярні або менш регулярні, але це зовсім не обов'язково.

На думку більшості дослідників, дія граматичної аналогії є найбільш відчутною в дитячому мовленні: дія аналогії виявляється настільки яскраво, що вона стає найважливішим інструментом оволодіння мовою.

Найбільшу затребуваність аналогії молодшими школярами Ф. де Соссюр пояснював через утворення нових форм за аналогією, яке відбувається більш жваво і результативно у дитини. Оскільки в дитячій пам'яті ще не встигли накопичитися готові знаки для кожної ідеї і, отже, дитині доводиться самій постійно створювати ці нові знаки. Тому, дитина молодшого шкільного віку завжди буде створювати їх, вдаючись до аналогії. Якби потужність і чіткість нашої пам'яті були набагато більше існуючих, то, можливо, новоутворення за аналогією в житті мови звелися б майже нанівець.

Спостереження за дією аналогії в дитячому мовленні дозволили дослідникам зробити висновок, що найяскравіше вона виявляється у словотворенні. Як зазначає К. Сєдов, прислухаючись до мови дорослих, дитина відкриває в ній закони утворення нових слів, виділяючи словотвірні надмоделі. Вчений зазначає, що з їх допомогою молодший школяр починає активно поповнювати свій словник. Учень, немов пробує на смак можливості мовної системи, часом у своїй словотворчості виходячи за її межі.

За словами М. Львова, виникнення в мовленні школярів ненормативних слів, створених за моделями словотворення, пов'язане з мовною інтуїцією, аналогіями. Вчений припускає, що дитина, утворюючи своє нове слово, зовсім не вважає його новим: засвоївши систему або, точніше, її елементи, молодший школяр створює слово за аналогією зі словами, що зустрічалися раніше, за зразком, приблизно так, як він утворює словоформи відмін і дієвідмін. Автор робить висновок про те, що там, де дорослий використовує готове слово, збережене у пам'яті, дитина (в щасливий момент творчості) створює своє, причому майже завжди мотивоване, слово.

Однак, на думку вчених, яскравий прояв аналогії в словотворенні є характерним не тільки для дитячого мовлення, а й в цілому для мови. Так В. Дорошевській стверджував, що аналогія – джерело виникнення всіх словотворчих формацій і орієнтація в механізмі дії аналогії – одна з основних умов правильності інтерпретації історії словотворчої структури мов.

Отже, аналіз наукової літератури засвідчив, що аналогія виконує в мові та мовленні наступні функції:

- 1) конструктивну (прийом створення тексту, джерело новоутворень на всіх рівнях мови);
- 2) регулятивну (механізм функціонування мови, фактор регулярності);
- 3) риторичну (спосіб аргументації, риторичний прийом);
- 4) пізнавальну (інструмент оволодіння мовами).

Явище аналогії в методиці розглядається з декількох позицій (пов'язаних з різними аспектами даного поняття) в роботах Д. Богоявленського, Н. Десяєвої, М. Разумовської, А. Сохора, А. Текучевої, О. Філінпової та інших вчених.

У контексті використання аналогії як засобу увиразнення мовлення, вчені-методисти звертають увагу на аналогію як на один із способів засвоєння мови молодшими школярами: засвоївши уявлення про будь-яку мовну одиницю, учні переносить це уявлення на подібні мовні одиниці. Ще Ф. Буслаєв говорив, що з дивовижною швидкістю вчить дитина безліч слів і речень, і її радість при вираженні свого внутрішнього світу настільки велика, що вона створює власні слова, якими радує своїх батьків.

За словами Т. Колеснікової, в умінні проводити аналогії проявляється мовне чуття школяра. Дослідниця говорить про три рівні сформованості мовного чуття: 1) оволодіння системою мови; 2) оволодіння основними мовними нормами; 3) здатність до здогадки, творчого підходу до утворення слів за потребою. Аналогії, на думку Т. Колеснікової, грають важливу роль на першому рівні, який проявляється в умінні молодшого школяра правильно будувати слова, словосполучення, речення за аналогією з відомим мовним матеріалом на основі неусвідомлюваного спілкування.

Методисти розглядають особливості дії механізму аналогії в процесі вивчення різних розділів мови. Особливо важливе значення, на думку Д. Богоявленського, аналогія відіграє в засвоєнні орфографії. У книжці «Психологія засвоєння орфографії» вчений присвячує цілу главу письму за аналогією. Відмінність такого письма від письма за правилом полягає в тому, що учень не отримує зразка орфограми, згадуючи правило, в тексті якого укладено цей зразок, а відшукує його

серед слів, правопис яких для нього не викликає сумнівів і добре зберігся в пам'яті. Таким чином, письмо за аналогією ґрунтується на словесних асоціаціях, що виникають у свідомості учня. Такі асоціації можуть бути граматично спрямованими, якщо дитина вже знайома з граматичною системою. Д. Богоявленський зазначає, що механізм граматично спрямованої аналогії лежить в основі цілого ряду прийомів, рекомендованих методистами і відомих як «знаходження опорних слів» або «прийом підстановки». Дотримання аналогії може призводити до правильного письма без попереднього вивчення правил.

Важливу роль механізм аналогії грає й в процесі вивчення інших розділів курсу української мови. Дослідники відзначають, що саме аналогії лежать в основі засвоєння продуктивних граматичних форм: продуктивних класів дієслівних основ, продуктивних форм, моделей в словотворенні, механізмів побудови подібних синтаксичних конструкцій тощо.

Автори «Лінгвістичного енциклопедичного словника», розкриваючи зміст поняття «аналогія», відзначають, що застосування аналогії означає використання в мовній діяльності структурного зразка та створення на його основі нових одиниць [8]. Дія аналогії проявляється при узагальненні будь-якої моделі, правила тощо, і її (його) поширенні на нові одиниці. Вона передбачає існування зразка як джерела наслідування і відтворення: так, на основі співвідношення типу «стіл-столи» або «будинок-будиночок» утворюються форми «стовп-стовпи» або «кіт-котик» та інші аналогічні утворення, тобто на основі подібних співвідношень створюються форми за принципом розв'язання пропорційного рівняння. Тому внутрішній механізм аналогії полягає у виявленні (виокремленні) четвертої невідомої величини в пропорції за вказаною формулою [8, с. 31]. Розширюючи свій словниковий запас, засвоюючи закономірності граматичної системи мови, учень отримує в своє розпорядження все більше таких «зразків», що дозволяє йому правильно знаходити «невідому величину».

Іншим аспектом явища аналогії, що становить інтерес для методики мови, став розгляд її в якості особливого засобу викладу навчального матеріалу. Досить докладно прийом аналогії описується як один із засобів популяризації знання, який використовуються в науково-навчальному мовленні. Під популяризацією дослідники розуміють деякий механізм взаємодії читача і тексту, мета якого полягає в тому, щоб викласти дану складну теорію в спрощеному вигляді, не спотворивши її.

Основний принцип аналогії, як уже зазначалося вище, опора на відоме, на досвід учнів. Це важлива умова ефективності навчання: дійсність завжди різноманітна і нова. Але для того, щоб дитина могла виділити нове, потрібна пам'ять на відоме, на тлі впізнавання якого нове привертає увагу.

Н. Поздняков зазначав, що починати роботу слід із забезпечення розуміння. Воно досягається поряд з доступністю і наочністю викладу та багатьма іншими не менш істотними засобами. Найважливішим серед них є встановлення зв'язку між невідомим і тим, що вже знають учні, тобто з їх особистим досвідом. Крім того, як зазначає дослідник, використання досвіду дітей вносить послідовність, систематичність у виклад матеріалу, що також забезпечує увагу.

Описані вище особливості аналогії як засобу, дозволяють зробити деякі висновки щодо його місця в процесі навчання мови молодших школярів. Даний засіб пояснювального мовлення вчителя виконує наступні основні функції:

- 1) реалізація принципів доступності та наочності навчання;
- 2) сприяння формуванню мовної компетенції учнів;
- 3) розвиток мислення школярів.

Зміст поняття «мовна компетенція» можна визначити в такий спосіб: мовна компетенція – це знання засобів мови, її фонетики, лексики, граматики, стилістики, культури мовлення і володіння цими засобами.

Досить докладно питання про становлення даного поняття у вітчизняній і зарубіжній науці викладає Л. Божович, яка дає йому наступне визначення: мовна компетенція – це певна психологічна система, що включає в себе і мовний досвід, і знання про мову.

Формування мовної компетенції починається ще в дошкільному віці. На даному етапі аналогія виступає для дитини своєрідним «інструментом» оволодіння мовою. Як відзначають дослідники, поступово накопичуючи в пам'яті матеріал мови оточуючих людей, виділяючи в цьому матеріалі слова, словотвірні моделі, граматичні словоформи, словосполучення, співвідносячи форму мовних одиниць з їх повторюваними значеннями, дитина встановлює аналогії форм і значень. Ці аналогії стають для неї правилами.

Наступний етап формування мовної компетенції – уроки мови в школі, де цей процес стає цілеспрямованим. Тепер вчитель цілеспрямовано звертає увагу школярів на існуючі в мові аналогії. Крім того, педагог використовує аналогію як засіб увиразнення мовлення молодших школярів.

Щоб успішно розв'язати ці завдання, учитель повинен сам добре знати словникову систему мови і ті процеси, які в ній відбуваються.

Слід зауважити, що характеристика психологічної готовності самого учителя початкових класів до вираження мовлення учнів є частиною характеристики спеціаліста з вищою педагогічною освітою, незалежно від спеціальності, і може служити основою для її коригування в цілях підвищення якості підготовки майбутнього фахівця.

В даному випадку, метою підготовки майбутніх вчителів є розвиток у них необхідних знань та умінь, відповідних мовних компетентностей, щодо використання засобів аналогії у контексті вираження мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Реальний стан справ у цій галузі свідчить про давно назрілу необхідність теоретичних та технологічних інновацій. Причиною незадоволеності вчителів-практиків функціонуючою сьогодні методикою розвитку і збагачення мовлення учнів початкової школи є відсутність теоретичного обґрунтування її принципів, відповідного складу необхідних і достатніх умінь, послідовності їх формування, прийомів використання природних законів запам'ятовування, способів їх розвитку і особливо тих з них, які корелюють із законами розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Вчені вважають, що процес підготовки майбутніх вчителів до вираження мовлення засобами аналогії необхідно здійснювати, спираючись на загальнодидактичні і загальнопедагогічні принципи:

- науковості і доступності;
- зв'язку теорії з практикою;
- єдності навчання і виховання;
- систематичності і послідовності;
- особистісно-діяльнісний підхід;
- системно-діяльнісний підхід;
- технологічний підхід.

Нами було визначено, що майбутній вчитель буде здатен забезпечити вираження мовлення молодших школярів засобами аналогії за таких умов:

1. Забезпечення теоретичної підготовки майбутнього вчителя з вираження мовлення молодших школярів засобами аналогії.
2. Використання активних методів і форм навчальної діяльності.
3. Урахування принципу внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків української мови з методикою викладання української мови в початкових класах, дитячою літературою, народознавством тощо.

Навчання студентів аналогії як прийому, заснованому на зіставленні змісту наукового поняття з наочним прикладом або вже відомим

поняттям (за умови наявності у них загальних суттєвих ознак), є професійно значущим. Даний прийом виступає як засіб реалізації ряду власне методичних категорій (принципів доступності та наочності навчання), а також як засіб увиразнення мовлення молодших школярів.

Теоретичною основою навчання майбутніх вчителів до застосування прийому аналогії на уроках української мови в початкових класах є відомості про особливості аналогії, обумовлені системою образних і понятійних, наочних і абстрактних елементів предмета мовлення, зв'язок яких встановлюється за принципом послідовного або паралельного порівняння.

Отже, аналогію можна розглядати в якості особливого засобу пояснювального мовлення вчителя, залучення якого сприяє доступності викладу, розвитку мислення та формуванню мовленнєвої компетентності учнів, зокрема увиразненню та збагаченню мовлення молодших школярів. При цьому зміст аналогії повинен відповідати вимогам точності і доречності, тільки тоді використання даного засобу буде ефективним.

Поряд з тим, проблема увиразнення мовлення молодших школярів засобами аналогії не вичерпується результатами цієї роботи, адже існує потреба у більш глибокому дослідженні можливостей аналогії, як засобу увиразнення мовлення школярів середньої та старшої ланки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ: Талком, 2003. 206 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Ванжура Л. Як розвинути комунікативно-мовленнєві здібності учнів. *Початкова освіта*. 2006. № 12. С. 9–13.
4. Державний стандарт початкової освіти. *Початкова освіта*. 2018. №10, травень. С.7-32.
5. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навч. посіб. для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання». Тернопіль : Астон, 2008. 288 с.
6. Концепція «Нова українська школа». *Інформаційний збірник МОН України*. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 23.12.2019)
7. Курило О. Й. Збагачення словникового запасу молодших школярів як засіб увиразнення мовлення. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (Мукачево, 26-27 жовтня 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево: МДУ, 2017. С. 62-64.
8. Лінгвістичний енциклопедичний словник / за ред. В. М. Ярцева. Київ: Видавництво «Просвіта», 2001. 685 с.



9. Маркотенко Т.С. Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів соціально-обрядовими фразеологізмами: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2011. 23 с.
10. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах/ за ред. М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2000. 302 с.
11. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / В. М. Глазиріна, Т.М. Десятов, А.І. Кузьминський та ін.; за ред. А. І. Кузьминського. Черкаси: Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112с.
12. Стефінів Л. Збагачення словника учнів молодшого шкільного віку лексикою гуцульських ремесел. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. №11. С. 168–170.
13. Ткачук Г.О. Збагачення мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою як засобом його увиразнення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 23 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
15. Штибель Н. Синонім як засіб увиразнення мовлення молодших школярів. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2017. Вип. 42. С. 54–56.

## **РОЗДІЛ 3**

# **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Білер О.С.,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного  
університету імені А.С.Макаренка*

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УПРОДОВЖ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

На сучасному етапі інтеграції України до європейського простору в усіх сферах діяльності актуальною є підготовка фахівців, які готові працювати і відповідають сучасним запитам суспільства.

Обумовленість перегляду стандартів освіти характеризується швидкими змінами в усіх сферах життя суспільства, що безпосередньо стосується науково-технічного прогресу й насиченості інформаційного простору. Саме освітній процес є віддзеркаленням суспільних змін, відповідно до цього простір, де стикаються нові цінності й технології, нові стилі життя, вимагає нових, сучасних освітніх підходів.

Протягом майже двадцяти п'яти років незалежності система української освіти практично не реформувалася. Проте зараз відбуваються кардинальні зміни орієнтирів освітнього середовища, що вже мають відображення у розробці та впровадженні Концепції нової української школи (далі - НУШ) у систему загальної середньої освіти.

Саме НУШ покликана реалізувати пріоритетний напрям реформування освіти (згідно з державною національною програмою «Освіта» [2]) формування освіченої, творчої особистості учня, реалізація та самореалізація його природних задатків і можливостей в освітньому просторі, становлення його фізичного і морального здоров'я. Проте, цей процес поки лише крокує до реалізації, йому бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення для досягнення вищого рівня якості.

Різних аспектів проблеми підвищення якості освіти торкалися у своїх працях відомі науковці-класики. Серед них: М. Альберт, М. Вебер, М. Мескон, Т. Пітерс, Ф. Тейлор, П. Уотерман, М. Хедоурі, Л. Якоккі та ін. Теоретичні та методичні питання підвищення рівня організації освітнього процесу розглядають такі сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені, як: В. Беспалько, В. Гуменюк, Т. Давиденко, Ю. Конаржевський, Е. Коротков, О. Локшина, Т. Лукіна, М. Поташник, В. Симонов, Т. Шамова та ін. Спираючись на дослідження наведених вище науковців, можемо визначити поняття «якість освіти» як певний рівень результатів навчання, формування компетенцій, розвитку креативності, критичного мислення, гнучкості та інші «soft skills» необхідній успішній особистості 21 століття. Проте питання підвищення якості освітнього процесу здобувачів початкової ланки освіти наразі є пріоритетним у зв'язку з упровадженням НУШ.

Ще одним підтвердженням пріоритетності цього питання є те, що сучасні батьки висувають певні вимоги до ЗЗСО, серед яких: можливість отримання якісної освіти у стінах ЗЗСО (без залучення репетиторів, гуртків тощо); розкриття і розвиток особистісно-індивідуальних здатностей учня; якісну підготовку здобувачів освіти до вступу в заклади вищої освіти; збереження та зміцнення здоров'я учнів у межах ЗЗСО.

У свою чергу учні висувають свої вимоги до освітнього процесу, а саме комфортна і мотивуюча атмосфера, цікава подача навчального матеріалу, налужні матеріальні умови, врахування особистісних потреб і бажань у спілкуванні й самореалізації здобувачів ланки початкової освіти.

Ми погоджуємося з думкою Л. Давидюк [9], яка у своєму дослідженні виявила, що існуюча форма організації й реалізації освітнього процесу нерідко призводить до поверхневого і нормального вивчення матеріалу, що не забезпечує міцного та свідомого засвоєння основного змісту навчальної програми. Спостерігається перевага фронтальних видів робіт, невміння діагностувати можливості учнів і вчасно вносити відповідні зміни у складність, темп, форми, прийоми і способи подачі уроків у початковій школі. Це затримує розвиток пізнавальних інтересів учнів молодших класів, а отже знижує якість освітнього процесу в цілому.

Здійснивши науковий пошук нами було знайдено кілька емпірично апробованих способів підвищення рівня якості освітнього процесу. Серед них більш за все користуються попитом інноваційні технології [22], що активно застосовують у практиці НУШ, а саме: проектні технології, що забезпечують інтеграцію предметних знань і

вмінь із різних предметів і видів діяльності; ігрові технології, що формують навички розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів вирішення; технології особистісно-зорієнтованого, диференційованого навчання; інтерактивні технології (робота в групах, метод проектів, «мозковий штурм», «ажурна пилка», «кейс-метод», «акваріум», рольові й ділові ігри, «велике коло», «шкала думок», «бесіда за Сократом», «асоціативний куц», «відкритий мікрофон», вправи-енергізатори, групова дискусія, взаємне навчання тощо); технології проблемного навчання.

Окремим способом підвищення ефективності якості освітнього процесу в початковій школі є застосування комп'ютерних, мультимедійних технологій. Це підтверджує наукова думка О. Серветника [32]: «щоб стати людиною XXI століття, сучасному учневі необхідно не лише оволодіти базовими комп'ютерними навичками, але й навчитися збирати та аналізувати інформацію, синтезувати нові знання», ефективно співпрацювати з новітніми технологіями навчання. Цю необхідність і підтвердив реалізований перехід на змішану (очно- дистанційну) організацію освітнього процесу за умов пандемії Covid 19. Очевидним є, що використання нової схеми організації освітнього процесу надає широкі можливості для підвищення якості освіти. Комп'ютерні технології відіграють нову роль у навчанні й викладанні, урізноманітнюють освітній процес, дозволяють учням співпрацювати з носієм інформації, обирати темп подання, добирати, аналізувати необхідну інформацію, бути активними мотивованими учасниками освітнього процесу. За таким підходом роль учителя також змінюється, він постає провідником та менеджером освітнього процесу.

Вивчення результатів такого способу організації освітнього процесу педагогічного досвіду дало можливість зазначити, що використання вищеокреслених технологій організації освітнього процесу дає вчителям необмежену творчу свободу у виборі підходів, форм і методів освіти [3].

Наслідком такого впливу є посилення мотивації навчання; активізація навчальної діяльності учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчання; індивідуалізація освітнього процесу, використання основних і допоміжних навчальних впливів; сприяння саморозвитку й самореалізації здобувачів освіти; урізноманітнення типів навчальних завдань і форм подання інформації; створення навчального середовища, що забезпечує «занурення» учня в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації, що максимально відображають реальність; постійне застосування ігрових прийомів; забезпечення зворотного зв'язку, можливість рефлексії [16].

Наступним способом підвищення якості освітнього процесу початкової школи, на нашу думку, є інтегровані уроки. Міжпредметні зв'язки в освітньому процесі виступають в якості істотного учасника активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів [14].

Інтегроване навчання позитивно впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів. У контексті цього дослідження, ми погоджуємося з думкою І. Мойсеєнко [21], що визначає такі шляхи підвищення ефективності освітнього процесу через удосконалення уроку: постійне підвищення наукової ерудиції, педагогічної майстерності вчителя; поліпшення матеріальної бази ЗЗСО, кабінетів; комплексне планування уроків; раціональне використання часу уроку; відповідність змісту освіти методам навчання, можливостям здобувачів освіти і вчителя; розвиток творчої активності і самостійності учнів; врахування індивідуальних особливостей учнів.

Здійснивши науковий пошук й аналіз існуючих наукових доробків [10; 13; 18; 21] і способів підвищення якості освітнього процесу початкової школи, до вищезазначеного можливо додати:

- мотивацію і стимулювання/підтримку інтересу учнів до освітнього процесу. Це сукупність спонукальних факторів, що викликають активність в організмі і визначають його спрямованість [13]. Мотивація освітньої діяльності пояснює цілеспрямованість дій учня, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети;
- інноваційні технології – нові методи і форми педагогічної діяльності й взаємодії учасників освітнього процесу;
- наступність – опора на пройдене, використання й розвиток в учнів знань, умінь і навичок, у результаті чого складаються різноманітні зв'язки, взаємодіють старі й нові знання, виникає система міцних і глибоких знань [21];
- диференціація або структурування змісту, методів та засобів реалізації освітнього процесу;
- створення здоров'язберігаючого середовища, що передбачає як впровадження структурування освітнього процесу так і залучення учнів початкових класів до формування в них основ здоров'я збереження.

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо дійти висновку, що існують наступні способи підвищення якості освітнього процесу в початковій школі: застосування інноваційних технологій, врахування індивідуальних особливостей учнів та наступність при структуруванні та викладу навчального матеріалу, позитивне безперервне мотивування їх до освітньої діяльності. Проте науковці дещо оминають

питання розвитку емоційного інтелекту, хоча у Концепції нової української школи [23] зазначено, що спільним для формування усіх ключових компетентностей є розвинений емоційний інтелект.

Така ремарка обумовлена тим, що сучасне життя, для якого характерно багато економічних і психологічних труднощів, вимагає не тільки від дорослих, але і від учнів значного напруження душевних і фізичних ресурсів, щоб успішно адаптуватися до постійно змінюваних умов. Емоційне навантаження і стресонасиченість помітно збільшуються з початком шкільного життя [10].

У віковій та педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце, адже у цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися з внутрішнім планом [26]. Саме молодший шкільний вік з його емоційною чуйністю до подій що відбуваються, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх чуттєвих переживань, є сенситивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту.

С. Поліщук [26] зазначає, що у цей віковий період в учнів початкових класів активно розвиваються соціальні емоції, такі як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. Саме в умовах самостійного спілкування учні початкових класів формують різноманітні стилі можливої побудови стосунків.

Емоційний інтелект упродовж останніх десятиліть став предметом наукового пізнання у психологічній науці і зумовив зростання інтересу вчених до дослідження цього феномену, зважаючи на те, що сучасне суспільство характеризується високим рівнем емоційного напруження і тривоги, що зумовлено наявністю різноманітних стресогенних впливів навколишнього середовища і призводить до дезадаптації і дезінтеграції життєдіяльності людини, до розповсюдження емоційних розладів, особливо депресивних захворювань [37].

Проблемою розвитку емоційного інтелекту займалися І. Андреева, Х. Вайсбах, У. Дакс, В. Зарицька, Є. Носенко, Н. Коврига, А. Чеботар, Є. Яковлева та ін. Цілеспрямована діяльність з розвитку емоційної сфери особистості сприяє формуванню тієї здатності, що у сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом. Дослідженням розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку займаються такі науковці як Ю. Савченко, Т. Олексенко, В. Молодиченко, В. Моргун, М. Шпак та ін. Однак на сьогодні залишається недостатньо вивченим питання розвитку емоційного інтелекту як способу підвищення якості освітнього процесу початкової школи.

У психологічній науці емоційний інтелект людини відображений різноманітних аспектах. Дослідженням емоційного інтелекту займалися такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Х. Вайсбах і У. Дакс (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям), Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей) та інші. У вітчизняній психології ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів, що належала Л. Виготському, розвивали С. Рубінштейн (інтелектуальний процес не можливий без участі емоцій) і А. Леонтьєв (мислення має емоційну (афективну) регуляцію).

Одним з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту став Д. Люсін, що представив двокомпонентну теорію цього феномена. І. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, А. Панкратовою був проведений аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту й здібностей, що входять до його складу.

Особливістю емоційного інтелекту, що доведена рядом науковців є те, що він не є вродженою якістю, як інші інтелектуальні здібності, тому його слід постійно розвивати. Дослідженням розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку займаються такі науковці як Ю. Савченко, Т. Олексенко, В. Молодиченко, В. Моргун, М. Шпак та ін.

Багато вчених-психологів, які досліджують емоційний інтелект, зійшлися у думці, що він відрізняється від інших існуючих інтелектуальних здібностей тим, що не є вродженою якістю, тому його можливо й слід постійно розвивати. Саме такий підхід до емоційного інтелекту сприяв його популяризації та створенню різних рекомендацій, програм та тренінгів з його розвитку.

У 90-х роках поняття «емоційний інтелект» учені майже ототожнювали з соціальним інтелектом, оскільки Дж. Гілфорд, Х. Гарднер, Г. Айзенк [1] визначили його упродовж дослідження саме в контексті розробки проблематики

Але на сучасному етапі дослідження емоційного інтелекту є цілком самостійним напрямком. Можна погодитися з думкою Д. Ушакова, який зазначає, що емоційний інтелект тісно пов'язаний з соціальним інтелектом, але має свою специфіку. Тому ці два конструкта перетинаються, а точніше - емоційний інтелект є частиною соціального інтелекту [33].

Розглянемо поняття «емоційний інтелект», або «емоційний фактор (EQ)» більш детально. Існують дещо різні погляди на визначення цих понять. З одного боку його визначають, як «здатність

людини ідентифікувати, оцінювати, контролювати і виражати свої емоції» [38]. А це допомагає нам спілкуватися з іншими людьми, вести переговори і виробляти чіткі моделі мислення.

З іншого боку це здатність особистості до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями, власними та інших людей, що формуються протягом життя у продовж спілкуванні та професійної діяльності особистості [16]. Цієї думки дотримуються і такі науковці як Т. Попова, І. Горват-Янушевська [27], що визначають емоційний інтелект як вміння дати раду своїм і чужим емоціям: точно зрозуміти, оцінити і виразити їх.

О. Лящ [19] зазначає, що емоційний інтелект - системне явище, що інтегрує такі необхідні у сфері спілкування складові, як самопізнання, управління власними емоціями, управління емоціями інших людей, емпатія, комунікативність.

Охарактеризувавши поняття емоційного інтелекту, проаналізуємо існуючі моделі емоційного інтелекту. Г. Овчаренко [34] виділяє змішані моделі емоційного інтелекту та моделі здібностей.

Змішані моделі емоційного інтелекту визначають його як складне психічне утворення, що має і когнітивну, і особистісну природу. Ці моделі включають когнітивні, особистісні і мотиваційні риси, чим вони відображають зв'язок з адаптацією до реального життя. Усі моделі в цьому підході відрізняються лише набором включених особистісних характеристик.

У моделях здібностей емоційний інтелект розглядається як певна сукупність здібностей (когнітивних, емоційних, адаптаційних, соціальних) [6; 17; 20; 23]. Згідно з подальшим аналізом здібностей пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж. Мейєру, П. Селовею та Д. Карузо [38] виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: сприйняття, оцінка та вираження емоцій або ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності; розуміння та аналіз емоцій; свідоме управління емоціями для особистісного зростання та покращення міжособистісних відносин.

Автор концепції Д. Гоулман так описує п'ять наступних складових емоційного інтелекту.

1. Знання своїх емоцій чи самосвідомість – розпізнавання певного почуття, емоції при його виникненні. Ця здатність аналізувати та простежувати почуття має вирішальне значення для розуміння самого себе.
2. Управління емоціями. Уміння справлятися з почуттями - це здатність, що ґрунтується і формує самосвідомість. Це опанування і вміння врівноважувати власний емоційний стан.



3. Самомотивація. Опанування власних емоцій, з метою досягнення поставлених цілей. Самоконтроль над емоціями - відстрочування задоволення і придушення імпульсивності - лежить в основі усіляких досягнень, також це формує здатність налаштовувати себе на потрібну діяльність.
4. Розпізнавання емоцій в інших, тобто розвиток емпатії - здатності, що спирається на самоусвідомленні і становленні себе у соціумі.
5. Підтримка взаємин. Це вміння поводитися з чужими емоціями. З цим пов'язане поняття соціальної компетентності і некомпетентності і сполученими з ними специфічними навичками і вміннями. Це ті здібності, що формують лідерські почуття, стійке вміння комунікації [8].

Відповідно до зазначеного вище, можемо визначити емоційний інтелект як здатність до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій та емоцій інших і на основі аналізу отриманої інформації приймати рішення та успішно управляти різноманітними життєвими ситуація.

За логікою цього дослідження, наступним розглянемо існуючі моделі емоційного інтелекту. Ми погоджуємося з думкою О. Льошенко [20], який зазначає, що модель емоційного інтелекту містить такі елементи: когнітивний компонент (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), емоційний компонент (управління емоціями, емоційна стійкість, самопізнання і самомотивація, використання емоцій), поведінковий компонент (навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності).

Аналізуючи перший та другий компонент зазначимо, що когнітивний компонент емоційного інтелекту включає в себе уявлення про емоції, сприймання емоцій і розуміння емоцій.

У схему «когнітивні компоненти - емоційні компоненти» вписуються багато інтелектуальних здібностей: знання соціальних правил і соціальна пристосованість, емоційна чутливість і емоційна виразність, соціальна виразність і соціальний контроль, розуміння природи людської особистості.

Психологи зазначають, що розвинений емоційний інтелект сприяє самоствердженню, самовираженню, як правило, особистість з розвиненим емоційним інтелектом отримує лідируючі позиції має стійкий фізичний опір стресу, запобігає депресії та допомагає налагодити міцні взаємовідносини.

Аналізуючи науковий доробок С. Челало [34], зазначимо, що науковець визначає кілька напрямів для розвитку емоційного інтелекту. Перший напрямок включає переживання почуттів, що змінюють один одного; відслідковування фізичних відчуттів, що

супроводжують емоції (в животі, горлі, грудях); вміння відчувати особисті почуття та емоції гніву, суму, страху, радості, кожне з яких супроводжується певними виразами обличчя; звернення уваги на емоції та врахування їх у прийнятті рішень.

Наступний напрямок - це усвідомлення емоцій, їх опанування і контроль дозволяють приймати конструктивні рішення. Проте в умовах стресу, коли особистість витіснена із зони комфорту, вона може бути переповнена почуттями та втратити контроль над собою. Здатність контролювати стрес та залишатися емоційно присутнім допомагає сформувати здатність робити вибір в бік контролю імпульсивних почуттів та поведінки, керування емоціями у здоровий спосіб, виявлення ініціативи, дотримання зобов'язань та вміння адаптуватися до обставин. Ще одним не менш важливим напрямом розвитку емоційного інтелекту є вміння опрацьовувати велику кількість невербальних сигналів інших людей. Поряд з цим має відбуватися управління взаємовідносинами через усвідомлення емоцій, здатності розпізнавати та розуміти, що відчувають інші люди. Управлінню взаємовідносинами сприяють: ефективне використання невербального спілкування, застосування гумору для зменшення стресу, сприйняття конфлікту як можливості розвивати ближчі стосунки тощо.

Отже, здійснивши теоретичний аналіз проблеми підвищення рівня якості освітнього процесу початкової школи, нами було виявлено, що до основних шляхів вирішення цієї проблеми, що на сьогодні реалізуються в освіті науковці відносять: застосування інноваційних технологій, врахування індивідуальних особливостей учнів початкових класів, наступність при структуруванні та викладу навчального матеріалу, позитивне безперервне мотивування їх до навчальної діяльності. Проте питанню розвитку емоційного інтелекту як одному зі способів підвищення якості освітнього процесу в початковій школі та якості освітнього процесу загалом приділено недостатньо уваги.

Відповідно до визначеної проблеми і спираючись на аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, філософської літератури з проблеми підвищення рівня якості освіти учнів початкових класів нами було виявлено низку суперечностей між: необхідністю розвитку емоційного інтелекту і умовами які для цього надає освітній процес початкової школи; необхідністю проведення систематичної роботи з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи та існуючими технологіями, методами та засобами навчання в початковій школі.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів досить чітко описана Н. Басайн [3] у теоретичному, соціальному та педагогічному аспектах. Науковці зазначають, що:

у теоретичному контексті ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних джерел, особливостей форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості; у соціальному контексті недостатня розробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може розпочати саморуйнування, якщо емоції надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими й нерегульованими. Проте, у межах цього дослідження, нас більш за все цікавить дослідження емоційного інтелекту в педагогічному контексті, на думку Ю. Савченко [33] досі на належному рівні не розроблено наукові підходи до цілеспрямованого формування у процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів, станів та стійких властивостей особистості.

Відомо, що учні молодшого шкільного віку емоційні, часто не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв. Але з часом вони починають стриманіше виявляти свої емоції (роздратування, заздрість, прикрість), особливо коли перебуває серед однолітків, побоюючись їх осуду [25]. Стрімкий технічний процес лише підсилив відтінки емоцій, зробивши процес розвитку емоційного інтелекту нагальною проблемою.

Дослідниками вікової психології встановлено, що основним джерелом емоцій учня початкової школи є провідна (навчальна) та ігрова діяльність. У цьому віці інтенсивно формуються вищі почуття. І особливу роль починають відігравати інтелектуальні емоції, що тісно пов'язані із освітнього процесу: здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання тощо [14].

Як зазначає О. Вайпан [7] розвивати емоційний інтелект в молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити на їх відтінки через: читання книг з аналізом настрою і почуттів персонажів; різні види театрів; ігрові вправи «Вгадай настрій»; ситуації з життя учнів; демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями і пізніше з відтінками емоцій тощо. Цілісне сприйняття світу відбувається лише тоді, коли учень початкових класів не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно. Відповідно емоційно значущі для учнів ситуації мотивують їх до подальшого пізнання, вивчення, дослідження, натомість як згасання емоцій рівносильне втраті мотивації, оскільки лише розвинена емоційна сфера є джерелом радості.

Слід пам'ятати, що не варто використовувати цілий комплекс вправ спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, а обмежитися

однією - двома інтерактивними вправами. Необхідно добирати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, що дали б учням не тільки поштовх до засвоєння теми, а й сприяли б розвитку їх емоційного стану. Важливим етапом роботи з інтерактивними технологіями є проведення спокійного вдумливого обговорення за підсумками роботи, запропонувати учням звернути увагу не тільки на отримані знання, а й на настрій і почуття, що формуються в учнів, що є ключем у процесі формування емоційного інтелекту.

Особливістю розвитку емоційного інтелекту особистості молодшого школяра є прояв емоцій в різних життєвих ситуаціях відповідно до класифікацій емоцій Б. Додонова [30] для учнів молодших класів, особливо актуальними і важливими є розвиток комунікативних та практичних емоцій. Бо, саме молодший вік – це особливий період, коли учні набувають нового досвіду за допомогою взаєморозуміння, допомоги та спілкуванням з однолітками та дорослими, що їх оточують в школі та в позашкільному середовищі. Перед молодшим школярем завжди стають труднощі з адаптацією до нового середовища, а саме до освітнього процесу. Тому під час кожної діяльності виникає як позитивний, так і негативний досвід, що несе за собою різні емоції та почуття і має вплив на подальшу діяльність учня початкових класів у процесі саморозвитку та вдосконалення себе.

Ми погоджуємося з В. Юркевичем [36], який стверджує, що розвивати емоційний інтелект в молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити на їх відтінки під час реалізації таких елементів освітнього процесу в початковій школі: читання книг з аналізом настрою і почуттів персонажів; різні види театрів; ігрові вправи «Вгадай настрій»; ситуації дотичні або взяті з життя учнів початкових класів; демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями і пізніше з відтінками емоцій; малювання «власного настрою», а також близьких, друзів та аналіз причин настрою.

При цьому слід враховувати загальні закономірності розвитку емоційної сфери учня початкових класів, до них входять: цілісне світовідчуття, що відбувається лише тоді, коли учень не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно; емоційно значущі для учнів ситуації спонукають її до самовираження; емоції створюють основу нових знань; емоційно забарвлені знання мотивують учнів до подальшого пізнання, вивчення, дослідження; освіта, що задіює емоційну сферу особистості, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, світу, інших людей.

Емоції є важливою складовою розвитку «емоційного інтелекту» особистості учнів початкових класів. Відчуваючи всі ці емоції на собі, молодший школяр стає більш розвиненим та багатшим у сфері розвитку таких понять, як «саморегуляція емоцій», «самоконтроль», «соціалізація», «соціальний статус».

Таким чином можна узагальнити, що: емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку учня, збереження його психологічного здоров'я адаптації до соціального світу і готовність його до шкільного навчання [37]. Також слід зазначити, що розвиток «емоційного інтелекту» і збагачення «емоційної компетентності» в учнів початкових класів спрямовані на: розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів) і саморегуляції (усвідомленої регуляції емоційних станів і поведінки); розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей; підвищення впевненості в собі, розвиток почуття самоприйняття; розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти; розвиток соціально значущих мотивів поведінки; розвиток когнітивної сфери; становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності; зниження агресивності і антисоціальної поведінки; підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Також суттєву роль відіграє емоційно-ціннісний стиль організації освітнього процесу, що ефективно розвиває: образне мислення учня початкової школи і емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії та самопізнання, саморозкриття творчих здібностей та ціннісного ставлення до світу; вчить емоційному й діалогічному стилю спілкування, співпраці та взаємоповаги.

Наступним етапом розглянемо засоби, що сприятимуть розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи на прикладі навчання освітньої галузі іноземної мови, оскільки саме уроки з іноземної мови передбачають насичення візуальним матеріалом, що найповніше впливає на емоції. Як зазначає А.Зубрик [11], треба прагнути, щоб здобуті на уроках знання викликали в учнів емоційний відгук, активізували їхні моральні, інтелектуальні та естетичні почуття.

Науковці зазначають, що одноманітність застосування одних і тих самих типів уроку учні початкових класів стомлюються, тому вчителі дедалі ширше звертаються до новітніх технологій організації уроків іноземної мови. Удосконалюються й методи і прийоми навчання, спрямовані на відтворення знань, умінь і навичок, що учні засвоюють на уроці. Як правило, таке відтворення відбувається на трьох якісно відмінних рівнях: першому – репродуктивному, коли учень засвоює знання-копії; на другому рівні учні навчаються застосовувати отримані

знання за зразком, тобто отримує знання-вміння; третій рівень творчий, коли отримані знання застосовуються у змінених ситуаціях – знання-трансформації [12].

Слід зазначити, що суттєвою відмінністю уроків іноземної мови від інших уроків початкової школи є занурення учнів в іншомовне середовище.

Таким чином, уроки з іноземної мови створюють можливості для використання різноманітних методів і педагогічних прийомів впродовж реалізації освітнього процесу, що є сприятливим для формування емоційного інтелекту учнів початкових класів.

За логікою цього дослідження, акумулюючи науковими доробками визначимо та охарактеризуємо складові системи вправ з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи на уроках іноземної мови, ними є: способи, засоби, методи, прийоми, шляхи, техніки, дії вчителя (Рисунок 1).



**Рисунок 1.** Складові системи вправ з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи на уроках іноземної мови

Розглянемо способи розвитку емоційного інтелекту на уроках іноземної мови в початковій школі. На першому місці має бути визначено занурення учнів в іншомовне середовище й культуру іншого народу, під час проведення уроку, що передбачає виклик певних емоцій. Необхідно цілеспрямовано звертати увагу учнів на ці емоції надавати їм можливості пояснити, що вони відчують кількома словами чи рухами, та акцентувати увагу на тому, що спричиняє емоції: у відповідь на які слова чи дії учні дивуються, радіють тощо. Подібне і з емоціями інших, привчайте учнів спостерігати за емоціями своїх друзів, спонукайте їх до ідентифікації емоцій товаришів. Саме такі вправи привчають помічати емоції. Це важливо, тому що допоки щось є не помічене, воно ніби то і не існує.

Наступним ефективним способом для розвитку емоційного інтелекту є «фідбек». Цей елемент є обов'язковим для проведення уроків іноземної мови. Попросіть учня відволіктись на кілька хвилин від розмови і поділитися враженнями: які емоції він щойно відчув і побачив. Мета цього способу - ілюструвати учневі його власні емоції від третьої сторони.

Таку дію складно повторювати часто, але вона дозволяє дізнатися багато цікавого про те, як інколи уявлення про свої емоції відрізняється від сприйняття інших, і навчитися більш точно їх виражати.

Оскільки прояв емоцій, як правило, найчастіше відбувається впродовж комунікативної дії, то, щоб розвивати емоційний інтелект, слід використовувати всі ситуації спілкування (якими урок іноземної мови насичений на 50%), за таким підходом діє принцип переходу кількості в якість: чим більше емоцій мусить учень «обробити», тим легше, краще і швидше робитимете це згодом.

Також слід привчати учнів не боятися перепитувати не лише про незрозумілі слова чи конструкції впродовж комунікації діалогових ситуацій, а й про те, чи правильно були зрозумілі емоції інших. Це не завжди доречно і можливо, за умов якщо учень почувається комфортно в шкільному колективі, веде себе розкуто, то використовувати цей спосіб потрібно час від часу. Слід надавати учням шанс пояснювати свої емоції самостійно. Дієвим прийомом є навчання учнів розумінню чужих емоцій. Наприклад, під час аудіювання чи перегляду відео. Слід навчати учнів розпізнавати, які емоції виражають люди, після чого порівнювати їх із власним сприйняттям.

Останню, але не менш значимим способом є позбавлення табу на емоції. У суспільстві існують стереотипи про те, що, наприклад, хлопці не повинні показувати сентиментальність чи вразливість, не плачуть привселюдно. Однак відмовляти собі в емоціях тільки через те, що ти

хлопець. Проте не найкраща ідея, це спонукає учнів до замкненості та невпевненості в своїх діях, звісно ж прояв емоцій також слід контролювати та спрямовувати.

Наступним етапом визначимо комплекс методів для розвитку емоційного інтелекту. Оскільки іноземна мова як навчальний предмет залучає навчальний зміст інших предметів, а також має безпосередній зв'язок з життям учнів. Вивчення його дає можливість розв'язати освітні, розвивальні і виховні завдання в єдиному процесі.

У межах цього дослідження скористаємося науковими наробками А. Четверик-Бурчак [35], яка до комплексу методів розвитку емоційного інтелекту учнів відносить: метод акцентування емоцій і цінностей. Сутність його полягає в тому, що вчитель різними способами організовує усвідомлення учнями початкової школи цінності об'єкта вивчення; метод адекватних емоцій – передбачає пробудження адекватних емоційних реакції учнів початкових класів до об'єкта вивчення і пізнавальної діяльності через особливу організацію освітнього процесу. Особливу роль тут відіграє емпатія. За цим методом учні перебирають на себе почуттями вчителя, однокласників, певного освітнього явища тощо, учень присвоює собі це почуття, пов'язуючи його з конкретним суб'єктами чи об'єктами, оскільки для розуміння почуття іншого, необхідно самому його пережити; метод емоційно-ціннісних контрастів, відповідно до якого вчитель, показуючи протилежні цінності і пробуджуючи протилежні почуття, загострює в учнів переживання значимих почуттів і усвідомлення необхідних цінностей та введення їх в систему ціннісних орієнтації особистості.

На основі визначених способів і методів доберемо педагогічні прийоми розвитку емоційного інтелекту. До них відносимо створення: психорольових ситуацій, що створюють можливості для умовного самовираження особистості, програвання певної ролі у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Це ігри, церемонії, ритуали, обряди і драматизації; ситуації змагання. Оскільки, змагання - це потужний стимул народження спонукальних сил у колективі та вияву емоцій всіх його учасників; ситуації успіху-неуспіху, вони постійно супроводжують процес досягнення особистістю чи колективом поставлених цілей. При цьому важливим є акцентування учнів початкових класів на критичних, граничних виявах емоцій; ситуації новизни. Потреба в нових враженнях – одна з найважливіших потреб учнів початкових класів, що переростає в пізнавальну потребу, продовжує грати свою роль у розвитку та становленні особистості учня. Свідоме створення ситуації новизни вимагає враховувати всю сукупність умов життєдіяльності колективу, конкретну психологічну



обстановку, наявність інших виховних засобів в арсеналі вчителя іноземної мови; ситуація емоційного вибуху. Прийом емоційного вибуху створює умови для включення резервних інтелектуальних та емоційних сил. Слід зазначити, що ним не варто зловживати [21].

За результатами впровадження в освітній процес навчання іноземної мови визначених методів і прийомів можливо виділити типові дії вчителя. Серед них: переважання ціннісно-сислової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток учнів початкових класів; орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до освітнього процесу та взаємодії з учнями; підбір морально-розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки-взаємооцінювання-самооцінки в освітньому процесі.

Щодо вираження прийомів реалізації емоційно-ціннісного компоненту, то як зазначає Д. Бородій [5], вони не прив'язані автоматично до тих чи інших моментів освітнього процесу, що зумовлено специфікою виховання. Тому ці прийоми необхідно постійно передбачати, враховуючи індивідуальні особливості певного класу та особистості кожного учня.

Оскільки провідною формою організації освітнього процесу з навчання іноземної мови є урок, доречним буде визначити практичні прийоми для розвитку емоційного інтелекту, що можливо використовувати на різних етапах уроку іноземної мови іноземної мови в початковій школі. Так, доречним буде на мотиваційному етапі використовувати «ефект Розенталя» або «Ефект навіювання»: «Ти це можеш», «Тобі це вдається» тощо. Це стимулює формування позитивних емоцій, якщо вчитель іноземної мови буде переконувати учнів у реальності успіху, то успіх прийде. Р. Стоуенс [28] довів, що учні, яких систематично заохочували, досягли значно більших успіхів, ніж ті, кого ніяк не заохочували, а це опосередковано впливає на підвищення якості освітнього процесу. Прийом «Емоційне прогляджування» – констатація будь-якого факту успіху, акцентування на отриманих емоціях забезпечить підвищення самооцінки учнів початкових класів. Прийом «Анонсування» – репетиція майбутньої дії, що створює психологічний настрій на успіх перед класом. Відповідно до цього прийому доречним буде заздалегідь оголосити приклади запитань самостійної роботи чи назвати прізвища учнів, яких не передбачається опитувати на наступному уроці (або навпаки), можна провести пробну контрольну роботу тощо.

За логікою цього дослідження наступним розглянемо прийоми для розвитку емоційного інтелекту на організаційному етапі уроку [37; 38]:

1. Прийом «Даю шанс» – це заздалегідь підготовлена вчителем

ситуація, в якій учень початкової школи отримує можливість зненацька для себе розкрити свої можливості.

2. Прийом «Рушай за нами». Алгоритм цього прийому такий: діагностика інтелектуального фону колективу; вибір інтелектуального спонсора; фіксація результату та його оцінка. Цей прийом реалізується за допомогою окремих учнів початкових класів, що «ведуть» за собою невстигаючих.
3. Прийом «Емоційний сплеск» корисний учням початкових класів, які емоційно реагують на похвалу і критику. Завдання вчителя – у кожного учня вивільнити енергію, ініційовану теплим словом підтримки вчителя.
4. Прийом «Навіювання» побудований на точному розрахунку, в якому головне – вибір гносеоносія, тобто джерела інтелектуального збудження. Алгоритм прийому такий: реалізована або несподівана радість учня; підтримка педагога; «збудження» окремих членів колективу (наприклад, створення ситуації змагальності); підтримка вчителем «збуджених»; поява нових стимулів для саморозвитку кожного.
5. Прийом «Єврика». Створюються умови, за яких учень, виконуючи навчальне завдання, несподівано відкриває в собі невідомі досі здібності. Завдання вчителя – помітити це глибоко особисте відкриття, всіляко підтримувати учня, поставити нову мету і надихнути на її досягнення. Допомога вчителя у створенні ситуації відкриття має бути ненав'язливою, прихованою від учнів.
6. Прийом «Навмисна помилка». Можна застосувати з урахуванням віку і знань учнів на відомому матеріалі, що використовується як опорні знання, також це стимулює розвиток уваги та довготривалої пам'яті.

Також слід зазначити, що поряд з методами та прийомами розвитку емоційного інтелекту діючим шляхами розвитку цього напрямку у роботі з учнями початкових класів є ряд сучасних технологій, що спрямовані на емоційну активацію, і є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності учнів [4]: технологію особистісно орієнтованого розвивального навчання; ситуативного моделювання; проектні технології; технологію критичного мислення; технологію вітагенного навчання; мистецтво.

Представимо стисло характеристику кожного з них окремо. Застосування технології особистісно орієнтованого розвивального навчання, передбачає формування в учнів початкових класів здатності пізнавати себе, самовизначитися та самореалізуватися. Це можливо лише за умов наявного в учня розвиненого емоційного інтелекту.

Технологія ситуативного моделювання допомагають простежити не лише динаміку особистісного розвитку учня початкових класів, а й емоційні зміни протягом кожного уроку іноземної мови.

Використання проектних технологій безпосередньо впливає на розвиток емоційного інтелекту, оскільки працюючи над проектами, учні початкових класів проходять усі стадії технології виконання завдань, забезпечуючи управління емоційним станом, підпорядковуючи емоції розуму, сприяючи самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

Для розв'язання суперечностей між життєвим досвідом учнів початкових класів і новою інформацією, слід застосовувати прийоми критичного мислення для формування об'єктивного ставлення до отриманих емоцій та розвитку емпатії.

А. Белкін зазначає, що застосовуючи технологію вітагенного навчання вчитель сприяє реалізації й активізації життєвого досвіду особистості, що є надзвичайно важливим для гармонійного розвитку школяра [19].

Ще одним шляхом формування емоційного мислення є залучення мистецтва, адже неможливо уявити урок іноземної мови без використання різних видів мистецтва. В ідеалі, як зазначає Л. Коваленко [15] учень повинен сприймати інформацію так наче живопис можна «слухати», а музику «бачити». Доречним тут стане прийом «Пісенна ілюстрація», або використання картини сучасних художників, для ілюстрації ... тощо.

Також слід застосовувати техніки розвитку емоційного інтелекту. Що включають в себе такі як «Скринька емоцій». Відповідно до цієї техніки, слід створити в уяві власну скриньку щастя, щоб учні початкових класів «вклали» у неї все, що асоціюється в учнів зі щастям візуально, на слух, смак, нюх і дотик. Впродовж цієї роботи слід, детально обговорюючи з учнями їхні емоції.

Наступна техніка, це «Мова емоцій», її застосування сприятиме опануванню учнями початкових класів власних почуттів і дозволить краще розуміти оточуючих. Таке спілкування з однолітками та вчителем стане для учнів основою взаєморозуміння в шкільному колективі. Для цього слід використовувати таку словесну форму: «Я відчуваю..., тому що..., і я хотіла б...». На прикладі спілкування з учнем ця а може звучати так: «Я засмучена, що ти не береш активної участі у спілкуванні. Я хотіла б, щоб ти був уважнішим. А зараз разом все виправимо».

Наступна техніка «Що я відчуваю сьогодні», суть її полягає в тому, щоб кожен учень самостійно обирає емоцію сьогоднішнього дня. Для

цього роздрукуйте всі емоції казкового персонажа, серед яких учні і будуть обирати, що позначити через них своїх переживання. Ця технологія вчить усвідомленню і прийняттю власних почуттів.

Технологія «Емоційний фотоальбом-подорож», передбачає, що цікаво фотографувати не тільки в стилі «я і пам'ятки». Слід створювати емоційні фотографії цьому сприятиме долучення учнів початкових класів до культури країни мова якої вивчається. Роздруковуючи фотографії можливо створити уявну історію поїздки до Великої Британії.

Відповідно до технології «Емоції в фарбах» - можна зробити свою галерею емоцій, де кожне зображення – це емоція, виражена тими фарбами і композицією, що обирає учень власноруч.

Останньою розглянемо техніку «Компас емоцій», що являє собою унікальну гру, яка не тільки знайомить учня початкових класів з емоціями, але і показує почуття, що він відчуває в тій чи іншій ситуації. Суть гри: кожен отримує набір з 8 карток: радість, страх, інтерес, натхнення, сумнів, подив, довіра, гнів. Учні люблять в неї грати саме іноземною мовою. Перелік можна доповнювати. Ведучий гравець придумує слово-поняття-ситуацію і, обираючи до неї відповідну емоцію, викладає картку в коло закритою. Інші гравці повинні вгадати: яку емоцію викликає у гравця загадана ситуація.

Як було зазначено раніше уроки іноземної мови вирізняються з-поміж інших предметів особливою емоційною атмосферою. Отже, організовані спеціальним чином з використанням зазначених складових системи вправ з розвитку емоційного інтелекту, вони можуть перетворитися на повноцінний тренінговий комплекс з його розвитку. На кожному етапі уроку вчитель може орієнтуватися на розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи, враховуючи їхні позитивні навчальні стани. Для цього проранжуємо вправи для розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів відповідно до етапів уроку іноземної мови.

Для забезпечення ефективного розвитку емоційного інтелекту вчитель іноземної мови повинен створити певну мотивацію чи психологічну установку на занурення в іншомовне середовище та отримання нової інформації, зацікавити учнів, розбудити почуття, спонукати використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації через застосування інтерактивних технологій, тому на етапі мотивації слід використати такі прийоми «Інтрига», «Я впевнена!», «Цікавий факт», «Віддзеркалення», «Хмари слів» або «Хмарки тег» тощо.

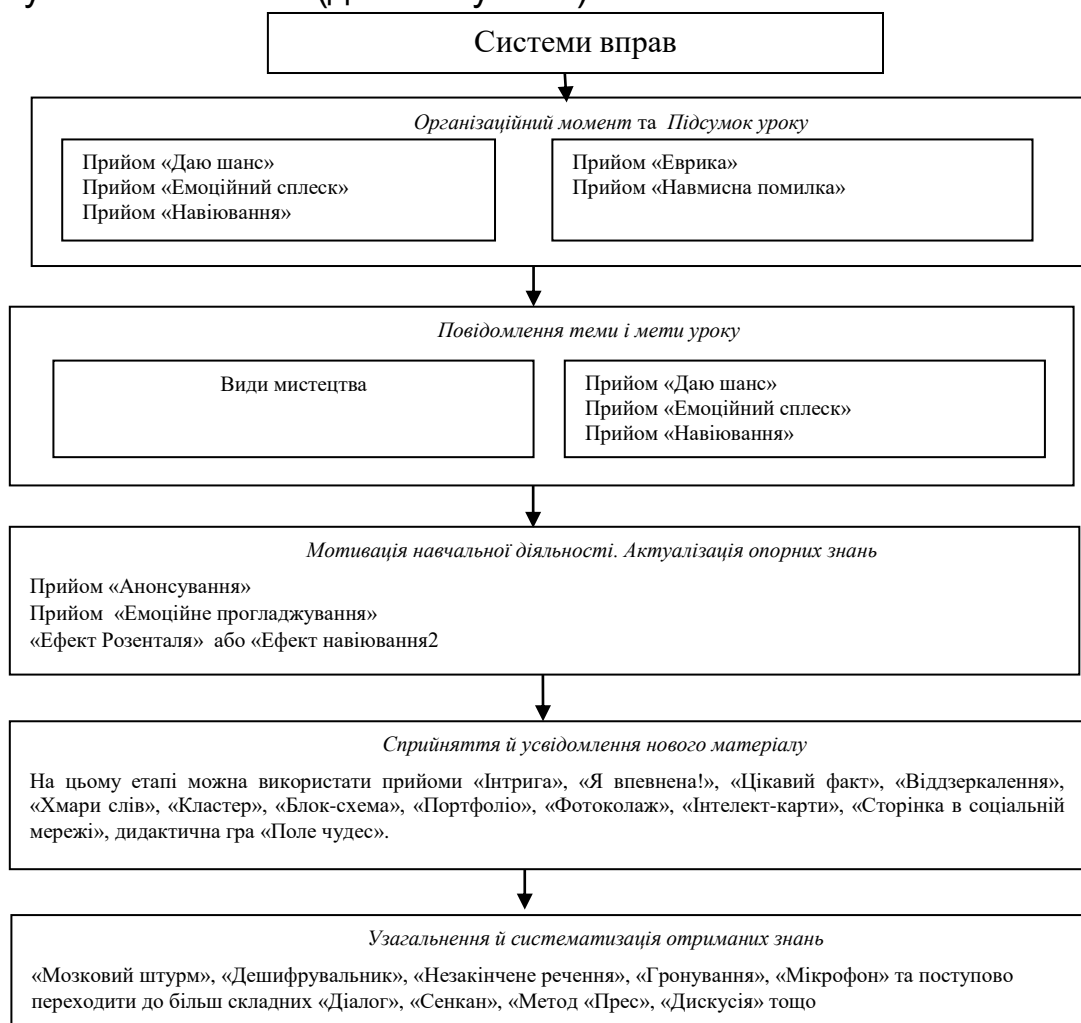
На етапі сприймання та усвідомлення навчального матеріалу необхідно створювати привабливі моменти, аби відкрити мозковий емоційний центр, який тісно пов'язаний із тим «фільтром» мозку, через який інформація проникає в довготривалу пам'ять.

Для розвитку емоційного інтелекту на етапі узагальнення та систематизації отриманих знань доцільно використовувати вправи з розвитку емоційного інтелекту через упровадження в освітній процес початкової школи простих інтерактивних технологій, методів та прийомів, а саме «Мозковий штурм», «Дешифрувальник», «Незакінчене речення», «Гронування», «Мікрофон» та поступово переходити до більш складних «Діалог», «Сенкан», «Метод «Прес», «Дискусія» тощо. Отже, введення інтерактивних методів навчання має відбуватися за логікою «від простого до складного», паралельно застосовуючи як фронтальні, так і групові методи роботи з учнями початкових класів.

До прикладу детально розглянемо одну з пропонованих вище інтерактивних технологій, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, а саме «Сенкан». Що являє собою 5-ти рядковий неримований вірш, що складається з одинадцяти слів. Сенкан створюють за відповідною схемою, а саме: 1 ряд - один іменник або займенник; 2 ряд - два прикметники або дієприкметники, що описують і характеризують тему; 3 ряд - три дієслова про характерні дії об'єкта; 4 ряд - фраза з чотирьох слів, за допомогою якої учень висловлює особистісне емоційне враження та розуміння теми; 5 ряд - одне слово-резюме, що має бути підсумком і висловлює сутність об'єкта вивчення. Вище-зазначений інтерактивний прийом на уроках іноземної мови реалізує не лише творчий потенціал учнів початкових класів, а й сприяє розвитку умінь правильно складати та користуватися іноземними граматичними конструкціями, розвиває їх індивідуальні особливості, дає можливість використовувати, як групові, так і індивідуальні форми роботи. Допомагає учням усвідомити та висловити їх емоційний стан. Також цікавими інтерактивними вправами, які сприяють розвитку емоційного інтелекту є: «Кластер», «Блок-схема», «Портфоліо», «Фотоколаж», «Інтелект-карти», «Сторінка в соціальній мережі», гра «Поле чудес».

Психологами доведено, що учні з високим емоційним інтелектом легко засвоюють, розуміють і використовують навчальний матеріал, тому для закріплення вивченого матеріалу доцільно застосовувати таку групу методів і прийомів, як метод «Якби...», метод аглютинації, метод синектики, метод інверсії, прийом «Малюнок на скелі», прийом «Дружня порада», прийом «А що, якщо...?».

Відповідно до зазначеного вище розподілимо охарактеризовані нами вправи з розвитку емоційного інтелекту відповідно до етапів уроку іноземної мови (див. Рисунок 2).



**Рисунок 2.** Система вправ з розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи відповідно до етапів уроку іноземної мови

Підводячи підсумки, зазначимо, що у контексті цього дослідження було проаналізовано науково-педагогічну літературу з проблеми підвищення рівня якості освітнього процесу в початковій школі через дослідження існуючих шляхи підвищення рівня якості освітнього процесу, серед яких: застосування інноваційних технологій, врахування індивідуальних особливостей учнів початкових класів, наступність при структуруванні та мотивування учнів до освітньої діяльності. Однак, аналіз наукових джерел дозволив виявити, що на сьогодні науковцями виділяється, ще одна складова якості освітнього процесу: емоційний інтелект, проте цьому питанню з позиції забезпечення якості освітнього процесу на сьогодні приділено недостатньо уваги. Цій проблематиці й було присвячене наше дослідження. У межах якої було проаналізовано поняття емоційний інтелект, його компоненти та особливості його розвитку в учнів

початкових класів. Визначено прийоми, методи, техніки, способи, шляхи розвитку емоційного інтелекту, а також дії вчителя під час розвитку емоційного інтелекту учнів на основі навчання іноземної мови в початковій школі. Оскільки, було доведено, що прояв емоцій, як правило, найчастіше відбувається упродовж комунікативної дії, уроки іноземної мови, якнайбільш насичені комунікацією було обрано як найсприятливіші для розвитку емоційного інтелекту, відповідно до цього були визначені вимоги до уроків іноземної мови. Результатом наукового пошуку була розробка системи вправ з розвитку емоційного інтелекту відповідно до етапів уроку іноземної мови в початковій школі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в упровадженні обраної системи вправ в освітній процес початкової школи та прослідкувати їхній вплив на рівень якості освітнього процесу з іноземної мови зокрема, та початкової освіти загалом.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва І.М. Емоційний інтелект: дослідження феномену. *Питання психології*. 2006. № 3. С.78-86.
2. Атаманчук Ю.М. Партнерські відносини викладача і студента в навчанні: за і проти навчання. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Вип. № 4. 2009. URL: [www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine/).
3. Басай Н.П. Конструювання змісту уроку іноземної мови в початковій школі на засадах компетентнісно орієнтованого навчання. *Науковий вісник ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Випуск 2 (43). URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/156912>.
4. Бахтіна А.В. Розвиток емоційного інтелекту. URL <http://dorobok.edu.vn.ua/>.
5. Бородій Д. Психолого-педагогічні аспекти формування ефективного стилю спілкування майбутнього вчителя зі школярами. URL: [Pippo\\_2013\\_2\\_23.pdf](http://Pippo_2013_2_23.pdf)
6. Брайт Дж. Джонс Ф. Стресс. Теория, исследования, мифы / пер. с англ. А. Боричев и др. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 352 с.
7. Вайпан О.В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/462/46238/Robota.doc>.
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. А.П. Исаевой. М. : АСТ: Астрель, 2011. 478 с.
9. Дьоміна І. Проектне навчання: коротко про головне: освітній портал Нової української школи (НУШ). URL <http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/>.
10. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
11. Зубрик А. Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, 2020.Том 2, № 28, с. 87-92
12. Інтеграція навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів: матеріали інтернет-семінару / уклад. Л.Н. Добровольська, В.О. Чорновіл. Черкаси: Видавництво КНЗ «Черкаський

- обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2017. 183 с.
13. Канюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. С. 238-248
  14. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції. Психологія і суспільство. 2010. № 4. С. 111-119.
  15. Коваленко Л.В. Методи та прийоми емоційного налаштування на урок: навчально-методичний посібник. Вінниця: ММК, 2014. 111 с.
  16. Ковальчук З.Я. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми педагогічної взаємодії. Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ: Дрогобич. 2004. Вип. 13. Психологія. С. 80-90.
  17. Купер К. Л., Дэйв Дж., О'Драйсколл М. П. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / пер. с англ. П. К. Власов. Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 336 с.
  18. Лещинський О. П. Дидактика, методика, нові інформаційні технології. Педагогіка і психологія. К.: Педагогічна думка, 2002. № 1-2. С. 34-41.
  19. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/22-29.pdf>.
  20. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: <http://dx.ua/Uie1B>.
  21. Мойсеєнко І. М. Шляхи підвищення ефективності сучасного уроку. URL: <https://urok-ua.com/shlyahy-pidvyschennya-efektyvnosti-suchasnoho-uroku/>.
  22. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під заг. ред. Бібік Н. М. К., 2017. 206 с.
  23. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К. : Вища школа, 2003. 126 с.
  24. Овчаренко Г.Р. Структурна модель емоційного інтелекту. URL: [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Vpo\\_2013\\_9\(2\)\\_36.pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Vpo_2013_9(2)_36.pdf).
  25. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. Сучасна психологія : актуальність проблеми й тенденцій розвитку: Матеріали міжрегіон. наук практ. конф., 28 січня 2011. Запоріжжя : КПУ, 2011. С. 15-17.
  26. Поліщук С.А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник. Суми : ВДТ «Університетська книга», 2005. 158 с.
  27. Попова Т.С., Горват-Янушевська І.І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. URL: [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Npchdusoc\\_2014\\_244\\_232\\_15.pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Npchdusoc_2014_244_232_15.pdf).
  28. Психологічні умови створення ситуації успіху на уроці: освітній портал. URL: <https://sch32.edu.vn.ua/2-sch32/187-psykholohichni-umovy-stvorennia-sytuatsii-uspikhu-na-urotsi-new>.
  29. Руденко Л. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. Наукові записки УКУ. 2014, Ч. 4 : Педагогіка. Психологія, вип. 1. С. 198–207. URL: <http://dx.ua/570XZ>
  30. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12 (31). URL: [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Otros\\_2014\\_12\\_5.pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Otros_2014_12_5.pdf).
  31. Сівак А. В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі таврійський вісник освіти. 2016. № 2 (54). С.54-63.
  32. Скачкова В.О. Використання мобільних технологій у навчанні. URL: [https://informatika.udpu.edu.ua/?page\\_id=3423](https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=3423).



33. Ушаков Д. В. Соціальний та емоційний інтелект: теоретичні підходи та методи вимірювання. Вести. Ріс. Гуманітарна. Наук. Фонду. 2005. № 4. С.131-139.
34. Челало С. Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості. URL: <http://dx.ua/JH3Ce>.
35. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, серія «Психологія». № 47. 2011. С.47-54.
36. Юркевич В. С. Проблема емоціонального інтелекту. Вестник практической психологии образования. 2005. № 3. С. 4-10.
37. Шпак М.М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23285/1/44.pdf>.
38. Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.D.A. Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526831>.

**Бутенко В. Г.**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка*

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сучасна освітня практика пов'язує освітні результати з компетентністю особистості. Випускник закладу вищої освіти, згідно компетентнісного підходу, повинен мати достатній для успішності в житті особистий досвід пізнавальної і творчої діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин. На основі знань, умінь і навичок, різноманітного досвіду діяльності та відносин у здобувача вищої освіти формуються ключові компетентності, які зумовлюють освіченість в певній сфері.

Вивченню питання реалізації компетентнісного підходу на сучасному етапі розвитку вищої освіти присвячено дослідження науковців: Н. Бібік, І. Беха, Г. Беленької, С. Бондар, Л. Ващенко, Д. Вороніна, І. Зимньої, О. Кучай, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Оганезової-Григоренко, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін. Вченими обґрунтовано стратегію розвитку компетентнісного підходу в освіті (І. Бех, О. Пометун), проаналізовано світовий досвід та українські перспективи впровадження

компетентнісного підходу у сучасній освіті (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубачева), розкрито сутність ключових компетентностей як компоненту особистісно-зорієнтованої парадигми освіти (І. Зимня, А. Хуторський), охарактеризовано компетентнісну спрямованість змісту і структури вищої освіти (С. Бондар, Г. Беленька, Д. Воронін, О. Оганезова-Григоренко, Н. Побірченко) тощо.

Останнім часом актуалізувались розвідки щодо проблеми компетентнісного підходу як стратегічного напрямку підготовки майбутніх вихователів. До кола наукових інтересів дослідників увійшли аспекти: компетентнісний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти (Г. Беленька, А. Чаговець), комунікативно-мовленнєва професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти (А. Богуш), правова компетентність майбутніх організаторів дошкільної освіти (О. Коваленко), інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх вихователів (І. Тимофеева), здоров'я-збережувальна компетентність майбутніх вихователів (Л. Артемова, Н. Кравчук, Н. Мельник), педагогічна компетентність майбутніх фахівців дошкільної освіти через призму мистецтва (Л. Завгородня, В. Рожнова) тощо.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту (2001) [9], Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція (2021) [2] одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є фізичне виховання дітей. Від його ефективності залежить стан здоров'я дітей, своєчасне оволодіння природними руховими вміннями і навичками, розвиток фізичних якостей, подолання гіподинамії, виховання стійкого інтересу до різних видів рухової діяльності. Також фізичне виховання має величезний потенціал у розвитку естетичних цінностей, такі як краса тіла людини, краса рухів тощо [13].

Ефективність процесу залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання в більшості обумовлена рівнем сформованості естетичної компетентності вихователя. Однак, як свідчать наукові дані, молоді фахівці не завжди відчують себе компетентними в питаннях залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання. Викладачі закладів вищої освіти, яким належить особлива роль в організації освітнього процесу, не завжди зорієнтовані на необхідність спільної роботи зі здобувачами, спрямованої на поетапне формування естетичної компетентності, рідко залучають здобувачів у визначення шляхів і способів зростання їх професійної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що сучасні науковці присвячують розвідки різним аспектам естетизації професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема: висвітлення аспектів художньо-естетичної культури особистості (О. Бованенко, І. Зязюн, М. Каган, Л. Кондрацька, О. Рудницька, М. Стельмаховича та ін.); характеристика питання формування естетичної культури студентів (В. Кудін, Г. Кутузова, Н. Миропольська, О. Рудницька та ін.); визначення ролі естетичного виховання у творчому розвитку особистості (Д. Брунер, П. Еббс, Л. Рейд, Р. Скратон та ін.); формулювання сутнісних характеристик та особливостей феномену «естетична компетентність» (М. Ахмед, Л. Глазунова, Н. Житкова, Л. Михайлова та ін.). Питання підготовки майбутніх педагогів до фізичного виховання дітей розглядається в наукових дослідженнях Б. Ашмарина, О. Богініч, Е. Вільчковського, А. Деркача, Н. Кожухової, С. Петренко, О. Петуніна, В. Сластьоніна та ін.

Водночас, теоретичний аналіз наукових праць засвідчив, що проблема формування естетичної компетентності майбутніх вихователів в аспекті організації фізичного виховання дітей дошкільного віку не була предметом окремого ґрунтовного дослідження.

З метою створення теоретичного фундаменту розвідки актуалізується уточнення сутності ключових понять. Передусім здійснимо поняттєво-термінологічний екскурс для конкретизації сутності таких термінів як «компетенція» і «компетентність», інтерес до яких відмічено з 60-х років ХХ ст. [4; 7; 10; 15; 19]. Розглядаючи етимологію презентованих понять, можна констатувати, що вони інколи вживаються як синоніми, але досить часто існують спроби розмежувати їх контекст. Аналізуючи наукові джерела з'ясовано, що вченими наведено різні визначення означених понять, найбільш поширені трактування нами подано в таблиці 1.

Результати проведеного аналізу різних підходів до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність» дозволяють стверджувати, що ці дефініції потрібно розмежовувати. Порівняння змістового наповнення цих термінів дає можливість визначити «компетенцію» як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень тощо, необхідних для якісної діяльності, тоді як «компетентність» – це індивідуальна інтегрована якість особистості, яка визначається здатністю розв'язувати проблеми, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, вибираючи найбільш оптимальні й ефективні рішення, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках.

## Поняття «компетенція» і «компетентність» у наукових джерелах

Компетенція	Джерело	Компетентність	Джерело
Деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері.	М. Головань [7, с. 30]	Інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності.	М. Головань [7, с. 30]
Сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є не обхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти.	А. Хуторський [19, с. 60]	Володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності.	А. Хуторський [19, с. 60]
Сукупність знаннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності щодо певного визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для її соціокультурного існування.	С. Бондар [4, с. 95]	Загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід знання, вміння ставлення, поведінкові реакції.	С. Бондар [4, с. 95]
Коло питань, у яких особа має знання, досвід.	Словник іншомовних слів [16, с. 431]	Поінформованість, обізнаність, авторитетність.	Словник іншомовних слів [16, с. 431]
Об'єктивна категорія суспільно визначеного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.	О. Овчарук [10, с. 93]	Інтегрована характеристика якості особистості, результативного блоку, сформованого через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції.	О. Овчарук [10, с. 93]

Для теоретичного обґрунтування естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти розкриємо зміст досліджуваного поняття, визначення якого у науковій літературі презентовано різноаспектно. Найбільш вагомими, на наш погляд, та поширені тлумачення сутності терміну «естетична компетентність» нами систематизовано та подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Тлумачення сутності поняття «естетична компетентність»**

<b>Сутність поняття</b>	<b>Джерело</b>
Здатність особистості до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки.	Л. Глазунова [6, с. 273]
Певна міра єдності естетичного сприймання, естетичних почуттів, естетичної потреби, естетичних смаків, естетичних умінь, що проявляється в ціннісному ставленні індивіда до дійсності та мистецтва.	М. Ахмед [1, с. 175]
Потрактована інтегративна властивість особистості, що характеризується: високим ступенем полікультурної, за своїм змістом, гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати.	Г. Сотська [18, с. 6]
Інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості.	Л. Масол [12, с. 6]
Здатність реалізувати власний естетичний потенціал на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати.	О. Марущак, Т. Зузяк [11, с. 188]

Результати проведеного аналізу наведених визначень дозволяють стверджувати, що поняття «естетична компетентність» слід розглядати як один із видів професійної компетентності педагога і визначається як складне індивідуально-психологічне утворення, в основі якого лежить бачення, розуміння і прийняття прекрасного в навколишній дійсності, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь в області естетики, що визначають здатність фахівця вирішувати професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з орієнтацією на естетичні цінності.

Порівняльно-зіставний аналіз сутності ключових дефініцій дав можливість розглянути «естетичну компетентність майбутніх вихователів в аспекті підготовки до організації фізичного виховання

дітей дошкільного віку» як здатність майбутнього вихователя до бачення, розуміння та естетичного сприйняття прекрасного в навколишній дійсності, що передбачає оволодіння необхідними теоретико-методичними знаннями, вміннями, навичками для формування естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки дітей дошкільного віку у процесі організації фізичного виховання.

Спираючись на теоретичні дослідження науковців [8; 13] можна засвідчити, що без цілеспрямованого педагогічного впливу діти не спроможні засвоїти справжні естетичні цінності та смаки, зорієнтуватися в якості художньо-естетичної інформації, дати їй критичний аналіз і правильну оцінку. Це доводить необхідність подальшого поглибленого теоретичного обґрунтування педагогічних умов, що мають сприяти ефективному формуванню естетичної компетентності майбутніх вихователів в аспекті підготовки до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Уважаємо, чим точніше визначені і краще підготовлені умови, тим більш високих результатів можна досягти. У довідникових джерелах існує декілька трактувань поняття «умова». Нам імпонує висвітлення означеного феномену, подане у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» [5]. У дослідженні Ю. Бойчука зазначено, що «до педагогічних умов належать ті умови, які свідомо створюватимуться в навчальному процесі й які повинні забезпечувати найбільш ефективно формування і перебіг необхідного процесу» [3, с. 232]. Визначення «педагогічні умови» Словником-довідником з професійної педагогіки трактується як «обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю його учасників» [16, с. 243].

Виходячи з наведеного вище, педагогічні умови, відповідно досліджуваного предмета, схарактеризуємо як необхідні обставини, що створюватимуть сприятливі можливості для формування естетичної компетентності майбутніх вихователів в аспекті підготовки до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Зважаючи на це, нами було сформульовано припущення, що формування естетичної компетентності майбутніх вихователів в аспекті підготовки до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку буде ефективнішим за впровадження таких педагогічних умов: використання ситуацій спільної взаємодії, основна мета яких створення умов для постановки майбутніх вихователів в позицію діяча,

творчої реалізації себе в освітньому процесі закладу вищої освіти; залучення майбутніх вихователів до вирішення освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності, що моделюють майбутню професійну діяльність; компетентнісний підхід до реалізації завдань із орієнтацією на естетичні цінності в процесі педагогічної практики здобувачів в закладі дошкільної освіти.

Розглянемо детальніше сутність і особливості застосування кожної з визначених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою нами сформульовано використання ситуацій спільної взаємодії, основна мета яких створення умов для постановки майбутніх вихователів в позицію діяча, творчої реалізації себе в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Ситуація взаємодії розуміється нами як ситуація розвитку. Відповідно, основним джерелом пізнання стає не отримання готових знань, а навчання шляхам їх пошуку при вирішенні освітніх завдань у процесі взаємодії. У свою чергу, взаємодія передбачає демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних відносинах, спільна постановка мети, змісту, визначення ефективних способів вирішення поставленого завдання, критеріїв оцінки, спільний аналіз ходу і результатів діяльності. Навчання відбувається спираючись на особистий педагогічний і життєвий досвід здобувачів та досвід, набутий у процесі взаємодії з одногрупниками та викладачем.

З огляду на вищезазначене, у процесі вивчення курсу навчальної дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» зі здобувачами освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 012 Дошкільна освіта, ми використовуємо такі форми спільної взаємодії майбутніх вихователів: взаємонавчання, взаємоспостереження, взаємонаслідування, взаємодопомога, взаємооцінка та ін. Застосування поданих форм дозволяє здобувачам бути активними учасниками освітнього процесу, не тільки вчитись, а й учити інших.

Здійснюючи роботу в означеному напрямі, використовується покрокове залучення здобувачів до освітньої діяльності. Завдання не дається в готовому вигляді, а пропонується виділення істотних властивостей і відносин, які допоможуть його виконати. Так, розглядаючи питання про формування у дітей дошкільного віку виразності рухів, здобувачам пропонується відповісти на ряд запитань: дати визначення поняття «виразність рухів»; встановити, за допомогою яких спеціальних засобів можна розвивати виразність рухів тощо. Далі здобувачам пропонується вигадати ігрові завдання на перетворення («На яку тварину схожий?», «На яку річ схожий?»), рухливу гру «Подорож морем» та ін. Це стимулює здобувачів до

рухової імпровізації. Для виконання такого роду завдань здобувачам пропонується поділ на пари, що дозволяє порівнювати власне ставлення до виконання завдання зі ставленням свого партнера. Студенти вказують на помилки в діях партнера, шукають прийоми, що дозволяють виправити допущені помилки, а також за допомогою і під контролем викладача дають оцінку одногрупникам.

Логічним продовженням роботи з розвитку виразності рухів є естетичне оформлення рухового досвіду дітей, в основі якого покладено поєднання руху і музики. Вивчення цього питання потребує використання ситуації спільної взаємодії. Здобувачі діляться на кілька груп, при формуванні яких враховується рівень сформованості естетичних цінностей, рухової підготовленості студентів. Майбутнім вихователям закладу дошкільної освіти пропонується розробити серію завдань, що дозволяють вирішити одне і те ж завдання: вчити дітей сприймати музику через рух. Після закінчення виконання завдання, здобувачі презентують музично-ритмічні рухи, які не потребують ґрунтовної хореографічної підготовки (коли діти самостійно і вільно виконують елементи танцювальних рухів відповідно до характеру музики та емоційного стану).

Реалізація означеного завдання дозволяє здобувачам співвідносити власні результати з результатами діяльності інших груп, доповнити один одного, виправити помилки, оцінити ефективність власної роботи.

Крім зазначених способів роботи доцільно використовувати такі:

- групи отримують різні види завдань, виконують їх, презентують результати для загального обговорення;
- групи отримують різні види завдань, але працюють на загальний результат завдання. Після закінчення роботи результати зводяться разом, відбувається групове взаємонавчання;
- робота груп за принципом «вертушки» дає можливість кожній групі послідовно опрацювати всі завдання, переміщуючись по аудиторії від одного столу до іншого. Кожен стіл – нове завдання, роботою за кожним столом керує консультант (один зі здобувачів).

У результаті презентованої спільної взаємодії можна спостерігати:

- позитивну взаємозалежність учасників, тобто спрямованість на спільне досягнення результату, розуміння залежності успіху кожного від успіху інших;
- міжособистісну взаємодію, взаємодопомогу як умову вирішення спільних завдань;



- спільне вироблення норм, принципів, групової взаємодії і спілкування;
- чітке визначення цілей групи і кожного здобувача, колективна та індивідуальна відповідальність;
- спільну оцінку ходу та результату роботи в процесі групової рефлексії;
- поєднання групової та індивідуальної оцінки та результатів діяльності, облік персонального внеску кожного;
- створення організаційних умов, що забезпечують діалогічну взаємодію учасників, визначення тимчасових рамок кожного етапу спільної діяльності;
- особливу позицію викладача, який виступає в позиції консультанта, координатора, який стимулює процеси пошуку нових знань.

Ситуації спільної взаємодії найчастіше використовуються на практичних заняттях, де умовно виділяються кілька етапів: підготовчий (знайомство з проблемою для вивчення, організація розподілу на групи і визначення простору для роботи, розподілення ролей, обговорення критеріїв оцінки і час виконання завдання); основний (безпосередня робота в групах із засвоєння та оформлення матеріалу); заключний (підведення підсумків роботи, обговорення та оцінка).

Для того, щоб навчити здобувачів ефективно взаємодіяти в групі, необхідно під час освітнього процесу, спрямованого на підготовку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, виробляти правила інтерактивного спілкування (вміння не тільки говорити, а й слухати; вміння говорити зрозуміло, висловлюватися по темі, уникаючи надмірності інформації; уміння ставити запитання, що допомагають зрозуміти повідомлення; вміння критикувати ідеї, а не особистість).

У процесі рефлексивного аналізу роботи в групах доцільно розглядати такі питання: чи вдалося групі виконати завдання; чи легко працювати в групі; хто відчував себе не комфортно і чому; чи завжди правий той, хто бере на себе керівну роль в групі; до якого результату приводить позиція тих, хто вважає за краще відмовчуватися; що відчуває людина, якій не дають висловитися; що допомагає, а що заважає спільній роботі групи.

Залучення здобувачів до ситуацій спільної взаємодії при вирішенні освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності сприяє формуванню естетичної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти і обумовлює вибір другої педагогічної умови, реалізація якої позитивно впливатиме на досліджуваний нами феномен.

Відтак, другою педагогічною умовою нами схарактеризовано – залучення майбутніх вихователів до вирішення освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності, що моделюють майбутню професійну діяльність. Нами встановлено, що структурним елементом змісту професійної підготовки відповідно до компетентнісного підходу є професійні завдання. Одним із важливих професійних завдань майбутнього вихователя є залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання, яке ми розглядаємо як залучення дитини до діяльності щодо засвоєння означених цінностей.

Дошкільна дитинство – період інтенсивного накопичення соціально значимого досвіду, формування ставлення до навколишнього світу. Підвищена емоційність дітей, їх довірливість, відкритість, швидке входження в пропоновані ролі та потреба в нових враженнях дозволяють вважати цей період вагомим для залучення до естетичних цінностей.

Ефективність залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання залежить від рівня естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Тому, важливою складовою формування естетичної компетентності майбутніх вихователів є використання в курсі навчальної дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності.

Розроблені нами освітньо-педагогічні завдання із орієнтацією на естетичні цінності можуть використовуватись на лекціях, семінарських і практичних заняттях, у самостійній роботі здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Так, постановка означених освітньо-педагогічних завдань під час лекції дозволяє перевірити засвоєння та розуміння студентами певних теоретичних положень теми, є ефективним засобом для встановлення зворотного зв'язку та допомагає підтримувати зв'язок теорії з практикою.

У процесі проведення практичних занять пропонується колективне вирішення освітньо-педагогічних завдань. Здобувачі висловлюють власні судження, дають оцінку педагогічним ситуаціям, методам і прийомам, розкривають мотиви поведінки дітей та дій вихователя як організатора фізичного виховання дітей дошкільного віку. Під час означеної роботи здобувачі вчаться аналізувати ситуації і робити висновки. Усі висловлювання здобувачів аналізуються і оцінюються як здобувачами, так і викладачем, при цьому підкреслюються найбільш вдалі рішення. Важливо підводити здобувачів до розуміння того, що при вирішенні педагогічних ситуацій, які виникають у процесі організації фізичного виховання

дітей дошкільного віку, необхідно керуватись цінностями, використовуючи життєвий і професійний досвід.

Приклади означених освітньо-професійних завдань із орієнтацією на естетичні цінності нами подано в таблиці 3.

Таблиця 3

**Освітньо-педагогічні завдання із орієнтацією на естетичні цінності з метою формування естетичної компетентності майбутніх вихователів**

Освітньо-педагогічне завдання	Форма подачі	Мета	Аспекти роботи із освітньо-педагогічним завданням
1	2	3	4
«Спортсмени, художники, письменники, поети про красу фізичної культури і спорту»	Цитування відомих спортсменів, художників, письменників, поетів про красу фізичної культури і спорту	Спонукаати майбутніх вихователів до сприйняття та усвідомлення естетичних цінностей фізичної культури і спорту.	Здобувачам пропонується оцінити висловлювання відомих спортсменів, художників, письменників, поетів про красу фізичної культури і спорту. <i>Вимоги до завдання:</i> визначити у чому полягає естетичний потенціал фізичної культури і спорту? Які естетичні цінності притаманні фізичній культурі і спорту? Під час вивчення курсу «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» необхідно виявляти ставлення студентів до вивчення проблеми «естетичні цінності фізичного виховання».
«У чому я бачу красу у фізичному вихованні»	Есе здобувачів	Діагностика ставлення до вивчення проблеми «естетичні цінності фізичного виховання».	Здобувачам пропонується проаналізувати есе. <i>Вимоги до завдання:</i> визначити ставлення студентів до фізичної культури та спорту; чи достатньо щиро розповів студент про власне бачення проблеми «краси фізичної культури, спорту»? Які естетичні цінності у фізичному вихованні виділяються здобувачем? Які виховні завдання ставив викладач, даючи студентам завдання написати есе? Чи існує необхідність в роботі, спрямованої на залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання?
«Виконуємо вправи красиво»	Опис конкретної ситуації	Формування у здобувачів умінь аналізувати ситуації і	Здобувачам пропонується прослухати таку педагогічну ситуацію: «Діти вишикувані для виконання комплексу загально-розвиваючих вправ. Керівник фізичного вихо-

		<p>вирішувати педагогічні завдання за умов дефіциту знань; використання методів і прийомів, що сприяють формуванню краси рухів у дітей.</p>	<p>вання звертається до дітей: «Перша вправа – «Змахни стрічкою». В.п. - прийняти! Вправу – починай!» Разом з дітьми педагог починає виконувати вправу: одночасні змахи стрічками вгору, права нога назад на носок, супроводжуючи вправу підрахунком. Під час виконання вправи педагог помітила такі помилки: не одночасне виконання вправи, з малою амплітудою; падіння предмета; не відтягнутий носок; відсутність плавності і виразності рухів».</p> <p><i>Вимоги до завдання:</i> проаналізувати ситуацію з точки зору естетики виконання вправи, залучаючи знання теорії і методики фізичного виховання. Визначити, які методи і прийоми були застосовані для виконання вправи дітьми. Як усунути виникаючі помилки і навчити дітей виконувати вправу правильно і красиво.</p>
«Виразні рухи»	Завдання для самостійної роботи	Активне включення здобувачів у розробку системи завдань, спрямованих на розвиток виразності рухів і їх естетичне оформлення.	<p>Здобувачам пропонується виконати завдання відповідно до алгоритму: «задум – реалізація – рефлексія».</p> <p><i>Вимоги до завдання:</i> здобувачі виконують презентацію власного проекту, визначаючи показники за якими можна визначати про ефективність виконаної роботи. Результати виконаної роботи аналізуються і оцінюються як самими здобувачами, так і викладачем.</p>

Слід зазначити, що при правильному виборі викладачем освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності, їх послідовне подання дозволить відпрацювати основні дії майбутнього вихователя, спрямовані на залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання, і відповідно буде сприяти формуванню естетичної компетентності здобувачів.

Відомо, що для того, щоб здобувач навчився усвідомлювати, аналізувати і виконувати освітньо-педагогічні завдання, йому необхідно самостійно брати участь в реальному процесі їх виконання. Про важливість практики у формуванні майбутнього фахівця йдеться у Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних

закладів України, зазначається, що «метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» [14].

Тому третьою педагогічною умовою формування естетичної компетентності майбутніх вихователів в аспекті підготовки до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку нами визначено компетентнісний підхід до реалізації завдань із орієнтацією на естетичні цінності в процесі педагогічної практики здобувачів в закладі дошкільної освіти.

Педагогічна практика є важливим засобом професійної підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного закладу, оскільки забезпечує реалізацію сформованих знань під час теоретичної підготовки у практичній діяльності, сприяє формуванню мотивації до діяльності, самовдосконаленню та саморозвитку, виступає індикатором наявності педагогічних здібностей та бажання працювати з дітьми раннього та дошкільного віку [17]. І від того, як складаються у здобувача відносини з собою як суб'єктом професійної діяльності залежить в подальшому його професійне зростання. При плануванні задач на педагогічну практику в закладах дошкільної освіти, для здобувачів освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 012 Дошкільна освіта введені завдання, які б сприяли розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів.

Вибудовуючи систему означених завдань, ми дотримувалися ідеї педагогічної таксономії, в якій міститься опис цілей когнітивної та емоційно-ціннісної сфери. До когнітивної сфери відносять цілі щодо запам'ятовування, відтворення вивченого матеріалу та вирішення проблем, в ході якого переосмислюються наявні знання в поєднанні з новими. До емоційно-ціннісної сфери відносять цілі щодо формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу, починаючи з простого сприйняття, інтересу до засвоєння ціннісних орієнтацій та їх активного прояву. У цю сферу потрапляють такі цілі, як формування інтересів і схильностей, переживання тих чи інших почуттів, формування ставлення, його усвідомлення і прояв у діяльності.

У процесі педагогічної практики здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта в закладі дошкільної освіти увага акцентується

на тому, що ефективність процесу формування естетичних цінностей багато в чому обумовлена наступністю в реалізації цілей когнітивної та ціннісної сфери. Залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання це складний процес, який стосується різних сфер особистості. На думку вченого Л. Виготського розуміння естетичної сутності предметів і явищ приходить до дитини дошкільного віку через смакові оцінки дорослого, а вона запозичує їх і привласнює. Епітет «красивий» дитина дошкільного віку спочатку сприймає через предмети, фарби, тварин, людей, і тільки в старшому дошкільному віці відкривається краса природи. Таким чином, для розвитку почуття прекрасного характерне не тільки якісне уточнення і поглиблення цього почуття, а й розширення сфери прекрасного, тобто збільшення стимулів, які збуджують почуття краси.

Науковець Н. Житкова [8], досліджуючи можливості залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей навколишньої дійсності, а також аналізуючи цей аспект в сучасних освітніх програмах для закладів дошкільної освіти, згрупувала завдання означеного напряму таким чином:

- завдання розвитку когнітивного компоненту естетичних цінностей (розвиток ціннісних уявлень дітей на основі розширення їх кругозору, осмислення змісту естетичних цінностей);
- завдання розвитку емоційного компоненту естетичних цінностей (емоційна залученість дітей в діяльність, яка опосередкована когнітивними і вольовими процесами);
- завдання розвитку мотиваційного компоненту естетичних цінностей (формування системи мотивів поведінки, заснованих на системі загальнолюдських естетичних цінностей);
- завдання розвитку креативного компоненту естетичних цінностей (стимулювання творчої активності особистості і на цій основі формування естетично-ціннісного ставлення до навколишнього світу).

Ми вважаємо, що сформульовані Н. Житковою завдання, спрямовані на залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей навколишньої дійсності, знаходять своє застосування і в галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Здобувачі, організовуючи різноманітні форми роботи з дітьми, спрямовані на залучення до естетичних цінностей фізичного виховання, повинні враховувати той факт, що знання впливають на особистість дитини в тому випадку, коли оволодіння ними відбувається одночасно із засвоєнням досвіду ставлення до них. Тому майбутні вихователі повинні в доступній для дітей формі пояснювати, в чому полягає естетична цінність явищ фізичного виховання.

Розроблена нами система завдань на педагогічну практику здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта, з одного боку враховує досвід професійної діяльності, рівень естетичної компетентності здобувачів, а з іншого націлена на вирішення завдань залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання (табл. 4).

Таблиця 4

**Приблизні завдання на педагогічну практику здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта**

<b>Форма роботи з дітьми</b>	<b>Завдання для здобувачів</b>	<b>Мета когнітивної сфери</b>	<b>Мета емоційно-ціннісної сфери</b>
1	2	3	4
Бесіда з дітьми	Провести бесіду з дітьми щодо ознайомлення з естетичними цінностями фізичної культури і спорту – красою тіла спортсмена. У процесі бесіди основну увагу приділити історичного аспекту, відповідаючи на питання: «Що значила краса для людини в зв'язку з його заняттями спортом і взаємодією з навколишнім світом в різних історичні епохи?»	Ознайомити дітей з поняттям «краса тіла людини». Сформувати уявлення про те, яке значення красі тіла людини (спортсмена) надавали люди в різних історичні епохи.	Виховувати емоційну чуйність на естетичне в галузі фізичної культури і спорту. Розвивати інтерес дітей до образів і персонажів – «носіям» естетичних цінностей.
Ранкова гімнастика	Скласти і провести комплекс загально-розвиваючих вправ з предметами під час ранкової гімнастики у віковій групі, за якою закріплений на педагогічній практиці.	Формувати в дітей уміння осмислювати естетичний зміст предметів і рухових дій.	Сприяти прояву готовності, бажання виконувати вправи красиво.
Заняття з фізичної культури	Скласти та провести заняття з фізичної культури з дітьми комплекс-«образ» (в основі своїй має імітаційні вправи).	Розширювати уявлення про різні параметри краси руху.	Формувати естетично ціннісне ставлення до образів і явищ навколишнього світу, шляхом розвитку механізмів ідентифікації, прийняття запропонованої ролі.

Фізкультурна розвага	Розробити сценарій і провести фіз.-культурної розваги для дітей.	Закріплювати знання дітей про поставу.	Формувати у дітей естетично ціннісне ставлення до власного тіла, зовнішнього вигляду.
Спортивні вправи	Виготовити і провести з дітьми настільно-друковану гру про спорт.	Розширити уявлення дітей про естетичний потенціал фізичної культури і спорту.	Поглибити художньо-естетичне сприйняття естетичних явищ в галузі фізичної культури і спорту.
Рухливі ігри	Організувати і провести з дітьми сюжетні рухливі ігри у процесі організації життєдіяльності.	Вчити дітей аналізувати виконані рухи в рухливій грі (хто краще, цікавіше, точніше передає образ руху) і відображати це в промові, використовуючи різноманітні епітети, що характеризують красу рухів. Вчити дітей придумувати власні рухи, ігрові образи.	Формування системи мотивів, які спонукають дітей до художньо-естетичної діяльності.
Спортивні ігри	Підготувати і провести бесіду про прекрасних і піднесених вчинках в області спорту.	Створити у дітей уявлення про прояви прекрасного в стосунках між людьми, що займаються спортом.	Формування естетичного ціннісного ставлення до великих спортсменів.
Повсякденне життя	Розробити систему завдань, спрямованих на розвиток виразності рухів і їх естетичне оформлення у дітей дошкільного віку, і використовувати їх в різних фізкультурно-оздоровчих заходах в розпорядку дня.	Формувати вміння подумки розчленувати цілісне рухове дію на компоненти і заново інтегрувати їх в ціле, простежуючи їх зв'язок, здатність узагальнювати різноманітні уявлення про світ і красу рухів, ставитися до руху як способу життєдіяльності.	Формувати здатність переживати емоційний підйом і естетичну насолоду при виконанні фізичних вправ.

Аналіз таблиці показує, що у пропонованих до використання в роботі з дітьми завданнях, спостерігається взаємозв'язок, взаємозумовленість категорій освітніх цілей у когнітивній та емоційно-ціннісній сферах. Це, на наш погляд, з одного боку дозволяє зробити процес залучення дітей дошкільного віку до естетичних цінностей фізичного виховання більш дієвим в межах педагогічної практики здобувачів, а з іншого боку сприяє становленню естетичної



компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Отже, спираючись на вищевикладене, можемо констатувати, що в процесі підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти необхідно здійснювати поетапне формування естетичної компетентності здобувачів, враховуючи можливості освітнього процесу, зокрема:

- використовувати ситуації спільної взаємодії, основна мета яких створення умов для постановки майбутніх вихователів в позицію діяча, творчої реалізації себе в освітньому процесі закладу вищої освіти;
- залучати майбутніх вихователів до вирішення освітньо-педагогічних завдань із орієнтацією на естетичні цінності, що моделюють майбутню професійну діяльність;
- здійснювати компетентнісний підхід до реалізації завдань із орієнтацією на естетичні цінності в процесі педагогічної практики здобувачів в закладі дошкільної освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахмед М.К. Формування естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у позааудиторній роботі університету (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ. 2020. 226 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: Університетська книга. 2008. 357 с.
4. Бондар С.П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність і структура. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10. № 3. С. 93–99.
5. Бусел В.Т. (уклад. і голов. ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
6. Глазунова Л. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6 (24). С. 268–274.
7. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
8. Житкова Н.В. Педагогические условия подготовки будущих педагогов к приобщению детей дошкольного возраста к эстетическим ценностям: дис... канд. пед. наук. Тула, 2003. 215 с.
9. Закон України «Про дошкільну освіту». 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. Київ: Вид-во К. І. С., 2004. С. 93.
11. Марущак О., Зузяк Т. Зміст поняття художньо-естетичної компетентності педагога в галузі декоративно-ужиткового мистецтва. *Психолого-педагогічні засади впровадження сучасних інформаційних технологій і методик навчання студентської молоді у закладах вищої освіти*. Випуск 53. 2019. С. 185–189.

12. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь, 2006. 431 с.
13. Петренко С.А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ, 2007. 293 с.
14. Про затвердження положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93. URL: <https://zakon.rada.gov>
15. Семенова А.В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра. 2006. 364 с.
16. Словник іншомовних слів / [уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
17. Слюсарук-літвін С.С. Педагогічна практика як засіб професійної підготовки майбутніх педагогів-дошкільників в освітньому середовищі педагогічного коледжу. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 19. Т 2. 2019. С. 79–82.
18. Сотська Г.І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3232/1/>
19. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. 64 с.

**Васько О.О.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Реформування загальної середньої освіти визначене впровадженням ідей Нової української школи [15] вплинуло на підготовку майбутніх вчителів початкових класів. Зокрема, зміни стосуються змісту освітніх компонент, що складають основу фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Відповідно до освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [16] однією із освітніх компонент циклу професійної підготовки є «Технології вивчення математичної освітньої галузі».

«Технології вивчення математичної освітньої галузі» є обов'язковою навчальною дисципліною для студентів спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «магістр», вивчається на 1 курсі магістратури у 1 семестрі.

Мета навчальної дисципліни: оволодіння майбутніми вчителями освітніми технологіями та особливостями їх використання на уроках математики в сучасній початковій школі.

На сьогодні в суспільному житті України відбуваються досить динамічні соціальні перетворення, які, в свою чергу, радикально впливають на зміни в освіті в цілому і початкової зокрема. Головним у педагогічній діяльності кожного творчо працюючого вчителя стала спрямованість освітнього процесу на формування духовності особистості, розкриття її потенційних можливостей та здібностей, утвердження загальнолюдських цінностей.

Сучасний підхід до навчання повинен орієнтувати на внесення в процес навчання новизни, обумовленої особливостями динаміки розвитку життя і діяльності, специфікою різних технологій навчання і потребами особистості, суспільства і держави у виробленні в учнів соціально корисних знань, переконань, рис і якостей характеру, відносин і досвіду поведінки [19, с. 128].

Сьогодні стало очевидним, що необхідно керувати не особистістю, а процесом її розвитку. А це означає, що пріоритет у роботі педагога віддається прийомам опосередкованого впливу на суб'єктів навчання. Тобто, відбувається відмова від методів, гасел і закликів, які несуть в собі надмірну повчальність, а також утримання від зайвого дидактизму в роботі з учнями. На заміну цьому пріоритет надається діалогічним методам спілкування, спільним пошукам істини, розвитку через створення виховуючих ситуацій та різноманітної творчої діяльності [3].

Крім цього, вирішення, вище зазначених актуальних проблем, можливе за умови впровадження новітніх педагогічних технологій, які б давали можливість для розвитку творчих здібностей особистості.

Аналіз сучасної освітньої практики початкової школи, науково-педагогічної і методичної літератури підтверджує, що одними із широко застосовуваних технологій в початковій школі є інтерактивні. Тому, проблема підготовки майбутніх вчителів початкових класів до їх використання є надзвичайно актуальною, зокрема при організації уроків математики.

На думку Н. Ф. Тализіної, суттєвість сучасної технології навчання, полягає у визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети. Водночас освітній процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її складових. Комплексне використання сучасних методів навчання, технічних засобів навчання і носіїв навчальної інформації є однією з головних особливостей сучасної технології навчання [21, с. 57].

Сисоєва С. О. зазначає, що «технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, які дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже в цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструється технологія навчання відповідно до цілей і запланованих (бажаних) результатів освітнього процесу» [18, с. 40].

Термін «інтерактив» відносно новий. Його запропонував у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. Слово «інтерактив» (від англ. «inter» – взаємний і «act» – діяти) дослівно перекладається як здатний до взаємодії, діалогу. Тому, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес організовується на засадах постійно активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Це діалогове навчання, де учень і вчитель рівноправні.

Готовність майбутніх вчителів до професійної діяльності на сьогодні широке висвітлення в теорії і практиці в різних напрямках: готовність як психологічний феномен (А. Д. Ганюшкін, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, М. В. Козак, Н. Д. Левітов, В. А. Моляко, О. В. Проскура); готовність майбутніх учителів початкової школи до освітньої діяльності (О. О. Біла, С. М. Бреус, К. І. Волинець, Л. В. Заремба, Д. І. Іванова, Н. О. Ковальова, І. І. Ковальчук, Л. О. Хомич, Т. Я. Цибулько).

Теоретичні аспекти інтерактивного навчання висвітлюється такими науковцями як С. Гончаров, І. Дичківська, О. Єльнікова, О. Пєхота, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Пироженко Г. П'ятаков, В. А. Терещенко та ін.

Сутність інтерактивних методів, їх класифікація розкриваються в дослідження українських вчених таких як Н. Коломієць, О. Комар, А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить, що сутність, особливості організації діяльності молодших школярів з використанням інтерактивних технологій широко висвітлюються в науково-педагогічній літературі, проте підготовка майбутніх вчителів початкових класів до їх використання на уроках математики потребує окремого дослідження.

Для розробки робочої програми освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта було організоване дослідження спрямоване на вивчення стану проблеми використання інтерактивних

технологій при вивченні початкового курсу математики. Дослідження включало опитування вчителів і учнів.

Опитування вчителів було спрямовано на з'ясування їх ставлення щодо використання інтерактивних методів навчання в освітній діяльності, а також їх обізнаності з питання сутності інтерактивного навчання. Результати анкетування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

### Результати анкетування вчителів

№	Запитання анкети	Кількість, у %
1.	Вказати Ваш педагогічний стаж:	
	1) до 5 років;	20 %
	2) від 5 до 10 років;	10 %
	3) від 10 до 20 років;	30 %
	4) понад 20 років.	40 %
2.	Вказати Вашу кваліфікаційну категорію:	
	1) спеціаліст;	10 %
	2) спеціаліст другої категорії;	20 %
	3) спеціаліст першої категорії;	40 %
	4) спеціаліст вищої категорії.	30 %
3.	Як Ви розумієте поняття «інтерактивні методи навчання»?	
	1) застосування комп'ютерних технологій;	50 %
	2) методи взаємонавчання й співпраці;	40 %
	3) активні методи (бесіди, перегляд відеосюжетів тощо);	30 %
	4) інше.	30 %
4.	Чи використовуєте Ви у своїй педагогічній діяльності методи інтерактивного навчання?	
	1) так;	80 %
	2) інколи;	20 %
	3) ні.	–
5.	Які методи інтерактивного навчання Ви використовуєте під час уроків?	
	1) «Мікрофон»;	60 %
	2) Робота в парах;	50 %
	3) «Мозковий штурм»;	40 %
	4) Робота в малих групах;	30 %
	5) «Ажурна пилка»;	20 %
	6) інші.	10 %
6.	Чи використовуєте Ви на уроках математики методи інтерактивного навчання?	
	1) так;	70 %
	2) інколи;	30 %
	3) ні.	–

Продовження таблиці 1

7.	Які методи інтерактивного навчання Ви використовуєте на уроках математики?	
	1) Робота в парах;	50 %
	2) «Мозковий штурм», робота в малих групах;	40 %
	3) «Ажурна пилка», «Займи позицію», «Навчаючи – вчуся»;	20 %
	4) інші.	10 %
8.	Яким інтерактивним методам навчання Ви надаєте перевагу?	
	1) «Мікрофон»;	80 %
	2) Робота в парах	60 %
	3) «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Навчаючи вчуся», робота в малих групах;	50 %
	4) «Дискусія»;	40 %
	5) «Прес».	10 %
9.	Як Ви вважаєте, чи доцільно використовувати інтерактивні методи на уроках математики?	
	1) так;	70 %
	2) ні;	–
	3) не знаю.	30 %
10.	Як Ви вважаєте, як часто варто використовувати методи інтерактивного навчання на заняттях з математичних дисциплін?	
	1) кожного уроку;	–
	2) раз на тиждень;	–
	3) залежить від мети уроку;	70 %
	4) систематично;	30 %
	5) інше.	–
11.	Як, на Вашу думку, впливають інтерактивні методи на ефективність уроку математики?	
	1) активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів;	58,3 %
	2) стимулює учнів до навчання;	41,7 %
	3) заважає навчанню;	–
	4) не впливає;	–
	5) інше.	–
12.	Із якими труднощами Ви стикаєтеся при використанні інтерактивних методів на уроках?	
	1) нестача часу;	35 %
	2) дисципліна учнів;	15 %
	3) недостатній рівень володіння методикою їх використання при викладанні навчальних предметів;	–
	4) ускладнення при оцінюванні діяльності учня;	5 %
	5) відсутність досвіду використання;	5 %
	6) неготовність учнів до їх використання;	10 %
	7) ставлення учнів до уроку як до гри;	25 %
	8) неможливість опрацювати всі питання теми;	5 %
	9) інше	–

Результати анкетування свідчать, що в ньому взяло участь більшість вчителів (70 %), стаж роботи яких перевищує 10 років. Кожен з яких надав власне бачення визначення поняття «інтерактивні методи навчання».

Виявилося, що 80 % вчителів, використовують в своїй діяльності інтерактивні методи навчання, 20 % – інколи надають їм перевагу. Щодо уроків математики, то 70 % застосовує інтерактивні методи навчання, тоді як 30 % роблять це інколи. Позитивно, що відсутні вчителі, які взагалі не використовували інтерактивних методи навчання.

Аналіз анкет вчителів вказує, що найпопулярнішими інтерактивними методами навчання, які вчителі застосовують у своїх педагогічній діяльності є «Мікрофон», робота в парах та в малих групах, «Мозковий штурм», «Ажурна пилка». На уроках математики перевагу надають таким як «Мозковий штурм», робота в малих групах та в парах, «Ажурна пилка», «Займи позицію», «Навчаючи – вчуся». Вчителі із педагогічним стажем роботи від 10 до 20 років використовують у своїй діяльності методи інтерактивного навчання, такі як «Ажурна пилка», «Навчаючи – вчуся» та «Займи позицію», які не є широко використовуваними більшістю.

Відповіді вчителів на питання, «Яким інтерактивним методам навчання надають перевагу у своїй діяльності?», розподілилися таким чином: найбільш популярні «Мікрофон» – 80 %, робота в парах – 60 %, нижчий результат мають «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Навчаючи вчуся», робота в малих групах – 50 %, «Дискусія» – 40 % і найменший результат має метод «Прес» – 10 %.

90 % опитаних вчителів вважають, що доцільно використовувати інтерактивні методи навчання на уроках математики, 10 % відповіли «не знаю».

Стосовно, частоти використання інтерактивних методів навчання на уроках математики: 70 % – зазначили, що все залежить від мети уроку, 30 % – систематично. Жоден із вчителів не зазначив, що кожного уроку можна застосовувати розглядувані методи.

Визначаючи вплив інтерактивних методів навчання на ефективність уроку математики, 58,3 % назвали активізацію навчально-пізнавальної діяльності, 41,7 % – стимулювання учнів до навчання.

Як труднощі, з якими зіштовхуються вчителі при використанні інтерактивних методів навчання назвали: не хватку часу (35 %); побоювання, що учні будуть ставитися до уроку як до гри (25 %); порушення дисципліни (15 %); побоювання, що учні можуть бути не готовими до цього виду діяльності (10 %); ускладнення при оцінюванні діяльності (5 %), відсутність великого досвіду використання (5 %), неможливість опрацювати всі питання уроку (5 %).

Відповіді вчителів свідчать про те, що при використанні інтерактивних методів навчання вони не враховують готовність учнів до їх застосування, тобто не проводять підготовчу роботу яка полягає у засвоєнні правил роботи в парах, трійках, четвірках, групах.

Ще однією причиною є не систематичне застосування технологій інтерактивного навчання, при такому підході учні не встигають звикнути і зрозуміти принцип роботи і сам вчитель не набуває відповідного досвіду.

Отже, результати анкетування свідчать, що більшість вчителів наголошує на потребі застосування інтерактивних технологій в навчальному процесі початкової школи, зокрема при вивченні математики. Проте, названі вчителями труднощі при використанні інтерактивних методів навчання вказують, на необхідність підготовки до реалізації методів інтерактивного навчання в освітньому процесі початкової школи.

Друга частина, дослідження стану проблеми використання інтерактивних технологій в сучасній освітній полягала у з'ясуванні ставлення учнів до уроків з використанням методів інтерактивного навчання. З цією метою проведено анкетування, результати якого представлені в табл. 2.

Таблиця 2

### Результати анкетування учнів

№	Запитання анкети	Кількість, у %
1.	Чи подобається тобі працювати в групах, парах, трійках тощо?	
	1) Так, звичайно.	37,1 %
	2) Не дуже.	40,7 %
	3) Зовсім не подобається.	22,2 %
2.	Чи знайомі тобі правила роботи в групах, парах, трійках, правила роботи під час дискусії, мозкового штурму тощо?	
	1) Так.	29,6 %
	2) Частково. Необхідно повторити.	44,4 %
	3) Ні.	26 %
3.	Із запропонованого переліку обери, як найбільше тобі подобається працювати.	
	1) Робота в парах.	25,9 %
	2) «Мікрофон».	14,8 %
	3) «Навчаючи-вчуся»	11,1 %
	4) Драматизація	3,7 %
	5) Рольові ігри.	3,7 %
	6) «Дискусія»	7,4 %
	7) Робота в малих групах.	22,3 %
8) Метод «ПРЕС»	11,1 %	



Продовження таблиці 2

4.	Чи подобаються тобі уроки на яких використовуються такі вправи як «Мікрофон», роботу в парах, трійках?	
	1) Так, це корисно та цікаво.	40,7 %
	2) Ні, для мене вони нічого не значать.	26 %
	3) Важко сказати.	33,3 %
5.	Чи хотів би ти щоб на уроці було більше вправ спрямованих на роботу в групах, парах, трійках тощо?	
	1) Так.	48,2 %
	2) Ні.	18,5 %
	3) Не знаю.	33,3 %

Результати анкетування свідчать, що школярі виявляють інтерес до використання інтерактивних методів на уроках взагалі і зокрема на уроках математики.

На питання «Чи подобається тобі працювати в групах, парах, трійках тощо?» отримали таку відповідь учнів: так, звичайно – 10 дітей (37,1 %), не дуже – 11 дітей (40,7 %), зовсім не подобається – 6 учнів (22,2 %).

Такий розподіл може пояснюватися тим, що в учнів відсутні навички роботи в групах, парах, трійках тощо.

На питання «Чи знайомі тобі правила роботи в групах, парах, трійках, правила роботи під час дискусії, мозкового штурму тощо?» більшість респондентів відповіли, що ці правила їм знайомі частково і їх потрібно повторити (44,4 %), не вміють працювати – 26 %, а 29,6 %, все ж, можуть працювати самостійно.

Дані, зазначені вище, свідчать про те, що вчителі не приділили значної уваги поясненню правил при певному виді роботи під час використання інтерактивних методів навчання на самому початку його використання. Адже те, наскільки учні добре з самого початку зрозуміють суть правил, залежить успіх роботи.

Наступне запитання дозволило нам з'ясувати яким видам методів інтерактивного навчання надають перевагу. За результатами анкети маємо такі результати: роботі в парах надають перевагу 25,9 % учнів, методу «Мікрофон» – 14,8 %, методу «Навчаючи-вчуся» – 11,1 %, драматизації – 3,7 %, рольовим іграм – 3,7 %, «Дискусії» – 7,4 %, роботі в малих групах – 22,3 %, методу «ПРЕС» – 11,1 % учнів. Підсумовуючи результати, бачимо, що технологіям кооперативного навчання надають перевагу майже половина класу (48,2 %), технології колективно-групового навчання за вподобаннями займають друге місце (25,9 %), технологія опрацювання дискусійних питань – третє місце (18,5 %), а технологіям ситуативного моделювання віддали свої голоси лише два учні класу (7,4 %).

Такий розподіл вподобань свідчить про те, що на уроках вчителі найчастіше використовують методи саме кооперативного навчання, і зовсім мало застосовує інші технології інтерактивного навчання. І саме через те, що у дітей недостатньо досвіду у використанні інших методів інтерактивного навчання, вони надають перевагу тим, які у їхній діяльності застосовуються систематично.

Четвертим було питання про користь від застосування розглянутих методів, на яке учні відповіли наступним чином: 40,7 % вважають, що це корисно та цікаво; 33,3 % відповіли, що затрудняються з відповіддю на це питання; проте 26% категорично заявили про незначимість даної навчальної технології і для них немає значення у якій формі вчитель проводить урок.

Відповіді, які дали учні вказують на те, що діти не достатньо розуміють те, в чому полягає їхня робота під час використання інтерактивних методів навчання. Це заважає їм відчутти користь від виконання завдань та те, наскільки вони можуть бути цікавими.

Відповіді на запитання «Чи хотів би ти щоб на уроці було більше вправ спрямованих на роботу в групах, парах, трійках тощо?» розділилися таким чином: 18,5 % відповіли, що ні; однак 48,2 % згодні частіше працювати таким чином і 33,3 % – не визначилися однозначно.

Такий розподіл відповідей свідчить, що діти зацікавлені у тому, щоб на уроках застосовувалися нові технології навчання, а саме інтерактивні методи навчання.

Одержані результати свідчать, про доцільність включення до змісту освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти теми «Інтерактивні технології навчання математики».

Тема «Інтерактивні технології навчання математики» спрямована на розгляд таких питань як:

1. Сутність поняття «інтерактивні технології навчання». Класифікація інтерактивних технологій навчання.
2. Особливості організації роботи в парах і групах.
3. Інтерактивні технології кооперативного навчання математики: робота в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум» тощо.
4. Інтерактивні технології колективно-групового навчання математики: обговорення проблеми у загальному колі, і «Мікрофон», незакінчені речення, «Мозковий штурм», «Навчаючи-вчуся», «Ажурна пилка», «Case-метод», «Дерево рішень» тощо.

5. Інтерактивні технології ситуативного моделювання у навчанні математики: симуляція, розігрування ситуації за ролями тощо.
6. Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань при вивченні математики: метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія тощо.

Ще одним важливим завданням в підготовці майбутніх вчителів початкових класів до використання інтерактивних технологій при вивченні математики є впорядкування системи навчальних завдань для набуття досвіду застосування інтерактивних технологій при навчання учнів початкових класів математики.

Проблема впорядкування системи навчальних завдань до відповідних тем навчальної дисципліни є актуальною в сучасній дидактиці не зважаючи на широке висвітлення в науково-педагогічній літературі.

Поняття «навчальне завдання» відноситься до основних категорій дидактики. Воно трактується по різному. Зокрема, як завдання, в ході розв'язання якого відбувається засвоєння поняття або заданого способу дій [13, с. 56]. Буринська Н. М. визначає як вид діяльності учня, які ставлять за мету формування і розвиток у них навичок та умінь застосовувати теоретичні знання, це форма втілення освіти, що дає змогу актуалізувати діяльність учня [4].

Ґрунтовне дослідження поняття «навчальне завдання» як дидактичної категорії проведено В. І. Старостою. В процесі дослідження ним встановлено, що існують різноманітні підходи до трактування поняття «навчальне завдання»; воно є одним з видів педагогічних завдань та родовим по відношенню до понять «запитання», «вправа» і «задача». Окремі види навчальних завдань мають подібну структуру, а відрізняються між собою залежно від їх параметрів (складність, трудність та проблемність) та рівня пізнавальної діяльності суб'єкта [22, с. 188].

Завдання педагогічне розглядаємо як засіб інтелектуального розвитку, освіти й навчання, що сприяє активізації навчання, підвищенню підготовки учнів/студентів, а також підвищенню педагогічної праці. Педагогічним завданням відводиться значна роль у добре організованому процесі навчання [11, с.50].

Отже, навчальні завдання в дослідженні розглядаємо як один із видів діяльності здобувачів освіти, який спрямований на набуття ними досвіду застосування інтерактивних технологій при навчання учнів початкових класів математики і які є засобом активізації навчання студентів.

Розробка системи навчальних завдань продиктована системним підходом до підготовки майбутніх вчителів початкових класів до

використання інтерактивних технологій при навчанні учнів початкових класів математики. Екстраполюючи тлумачення про систему вправ І. Я. Лернера [12], така система навчальних завдань, має відображати специфіку інтерактивних технологій і охоплювати сферу практичної діяльності, що пов'язана з навчанням учнів початкових класів математики і її застосуванням в цій діяльності, бути спрямована на формування рис творчої діяльності і відповідати принципу зростаючої складності і підвищувати якість знань.

Підґрунтям для впорядкування системи навчальних завдань спрямованої на підготовку майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій при навчання учнів початкових класів математики стали теоретичні положення щодо сутності поняття «інтерактивні технології», класифікація інтерактивних технологій навчання, особливості організації роботи в парах і групах.

Існують різні підходи до визначення поняття «інтерактивні технології навчання».

Гузєєв В. В. вказує, що інтерактивні технології навчання – це спосіб пізнання, заснований на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу; навчання, занурене в спілкування, в ході якого в учнів формуються навички спільної діяльності. Тобто, це метод, при якому «всі навчають одного і один навчає всіх» [5, с. 31].

М'ясоїд Т. А. визначає інтерактивні технології навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має на увазі цілком конкретні і прогнозовані цілі. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, тобто умов, при яких той, кого навчають, відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, і це робить продуктивним сам процес навчання [14, с. 31].

Кібіреєв А. А. і Верьовкін Т. А. характеризують інтерактивне навчання, як «навчання, занурене в процес спілкування», тобто засноване на взаємодії учня з іншими учнями і з педагогом. При цьому навчальна ситуація змінюється так, що вчитель з лектора перетворюється у уважного, зацікавленого співрозмовника [9, с. 24-28].

Ступіна С. Б. вважає, що термін «інтерактивні технології навчання» згадується в зв'язку з інформаційними технологіями, дистанційною освітою, використанням ресурсів інтернету, а також електронних підручників і довідників, роботою в режимі онлайн. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають «активний обмін повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу» [23, с. 7-8].

Дандарова І. М. підкреслює, що інтерактивні технології навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні і прогнозовані цілі: розвиток інтелектуальних здібностей учнів, самостійності мислення, критичність розуму; досягнення швидкості і міцності засвоєння навчального матеріалу, глибокого проникнення в сутність досліджуваних явищ; розвиток творчого потенціалу – здатність до «бачення» проблеми, оригінальність, гнучкість, діалектичність, творчу уяву, легкість у генеруванні ідей, здатність до самостійної пошукової діяльності [6, с. 123].

У дослідженні спираємося на визначенням Пометун О. І. та Пироженко Л. В. і розглядаємо «інтерактивні технології навчання» як таку організацію процесу навчання, в якій є обов'язковою участь учня в колективній формі навчання, яке засноване на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання [17].

Зі сказаного вище, термін «інтерактивний» передбачає собою здатність до взаємодії або вміння знаходиться в режимі розмови, діалогу з будь-ким (людиною) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером).

Особливості цієї взаємодії полягають у наступному:

- 1) перебування суб'єктів освіти в одному смисловому просторі;
- 2) спільне занурення в проблему ситуації або задачі, яка вирішується, тобто, передбачає собою включення в єдиний творчий простір;
- 3) узгодженість у виборі засобів і методів реалізації рішення завдання;
- 4) спільне входження в близький емоційний стан, що сприяє не тільки отриманню нових знань, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співробітництва [1].

Важливим компонентом інтерактивних технологій навчання є метод навчання. У сучасній методиці навчання поняття методу навчання трактується як шлях до поставленої мети, означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учня на шляху до поставлених цілей навчання, тобто є способом взаємодії учня й учителя (С. Ю. Ніколаєва). Інтерактивний метод навчання – це спосіб колективної взаємодії учасників педагогічного процесу через бесіду, діалог, під час яких відбувається їхня взаємодія з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей тих, хто навчається [10].

Під час використання інтерактивних методів, той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Тобто він виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне, є активним учасником освітнього процесу.

Тому і сутність інтерактивних методів навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх дітей і вчителя для досягнення певних результатів. Ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктному навчанні [7].

Інтерактивні методи навчання передбачають групову, колективно-розподільчу, кооперативну, проектну діяльність. Включають різні інтеракції, що забезпечують багатосторонню комунікацію, взаємодію і взаємонавчання школярів. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивні методи навчання на уроках зорієнтовані на:

- 1) розвиток мислення учнів початкових класів, певної самостійності їхніх думок;
- 2) розвиток опору до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших;
- 3) вироблення критичного ставлення до себе, уміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них;
- 4) розвиток пошукової спрямованості мислення, прагненню до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань;
- 5) розвиток уміння знаходити спільні рішення з однокласниками та на підвищення інтересу школярів до вивченого матеріалу [8].

Інтерактивні технології навчання О. І. Пометун і Л. В. Пироженко ділять на чотири групи: групове навчання (робота учня з учителем чи однолітком один на один, трійками, четвірками); фронтальне навчання; навчання у грі; навчання у дискусії [42].

Для організації інтерактивного навчання необхідно дотримуватися наступних вимог [2]:

- довірчі, позитивні відносини між учасниками освітнього процесу;
- демократичний стиль;
- співпраця в процесі спілкування;
- опора на особистий досвід учнів, включення в освітній процес яскравих прикладів, фактів, образів;
- різноманіття форм і методів подання інформації, форм діяльності учнів, їх мобільність;
- включення зовнішньої і внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємо мотивації учнів.

Найважливіша умова вдалого застосування інтерактивних методів – особистий досвід участі викладача в тренінгових заняттях з інтерактиву. Навчитися їм можна тільки шляхом особистої участі в грі, «мозковому штурмі» або дискусії.

Для того, щоб організувати ефективне навчання за допомогою інтерактивних методів необхідно дотримуватися наступних умов [20].

По-перше, у роботу повинні бути залучені всі учасники освітнього процесу. З цією метою корисно застосовувати технології, що дозволяють включити всіх учасників в процес обговорення.

По-друге, необхідно дбати про психологічну підготовку учасників. Мається на увазі те, що не всі, хто прийшов на уроки до школи, психологічно готові до безпосереднього включення в ті чи інші форми роботи. У зв'язку з цим корисні розминки, постійне заохочення за активну участь в роботі, надання можливості для самореалізації.

По-третє, навчання в технології інтерактиву виключає залучення надмірної кількості учасників, так як це напряду має вплив на якість навчання. Оптимальна кількість учасників – 25 осіб. Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах.

По-четверте, належна підготовка приміщення для роботи. Клас має бути підготовлений з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересідати для роботи у великих і малих групах. Для учнів повинен бути створений фізичний комфорт.

По-п'яте, чітке дотримання правил всіма учасниками процесу навчання. Про них, учні разом з вчителем, домовляються на самому початку і стараються не порушувати їх. Наприклад: всі учасники будуть проявляти терпимість один до одного та до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова, поважати його гідність.

По-шосте, вчителю необхідно з великою увагою поставитися до поділу учасників уроку на групи. Спочатку його краще побудувати на основі добровільності. Потім доречно скористатися принципом випадкового вибору.

Після визначення теоретичні положення щодо сутності інтерактивного навчання, перейшли до впорядкування системи навчальних завдань, яке включає кілька етапів:

1 етап – визначення мети вивчення теми «Інтерактивні технології навчання математики» в навчальній дисципліні «Технології вивчення математичної освітньої галузі» відповідно до визначених в ній компетентностей і програмних результатів.

2 етап – конструювання навчальних завдань відповідно до визначених цілей.

3 етап – впорядкування навчальних завдань, відповідно до принципів системного підходу.

4 етап – впровадження розробленої системи навчальних завдань в освітній процес навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

5 етап – оцінка розробленої системи навчальних завдань.

На першому етапі одним із напрямів діяльності був аналіз компетентностей і програмних результатів для освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» Освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти [16] і визначення мети вивчення теми «Інтерактивні технології навчання математики». При формулюванні мети орієнтувалися на таксономію Блума (рис. 1).



Рис. 1. Таксономія Блума

Блум Б. виділяє мисленнєві навички нижчого та вищого порядків:

1. Lower order thinking skills – так називаються навички базового характеру. До них відносять три навички: запам'ятовування (знання), розуміння, застосування.
2. Higher order thinking skills – навички вищого порядку, такими є: аналізування, синтез, оцінювання.
3. З урахуванням сказаного вище, з теми «Інтерактивні технології навчання математики» визначено ієрархію пізнавальних цілей навчання за таксономією Блума (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Ієрархія пізнавальних цілей навчання з теми «Інтерактивні технології навчання математики» за таксономією Блума**

Рівні в таксономії Блума	Пізнавальна ціль навчання з теми
Рівень знань	визначати поняття «інтерактивне навчання», називати групи інтерактивних методів навчання, перераховувати інтерактивні методи навчання відповідно до груп
Рівень розуміння	описувати сутність окремих інтерактивні методи навчання
Рівень застосування	демонструвати реалізацію відповідних інтерактивних методів навчання при вивченні певних тем математичної освітньої галузі і уміння організувати роботу в парах і групах



Продовження таблиці 3

Рівень аналізу	відбирати інтерактивні методи навчання відповідно до теми і мети уроку математики
Рівень синтезу	проекувати діяльність учнів молодшого шкільного віку на уроках математики з використанням інтерактивних методів навчання
Рівень оцінки	оцінювати ефективність відібраних інтерактивних методів навчання математики

На другому етапі, відповідно до визначених цілей сконструйовано навчальні завдання.

*Рівень знань.* Завдання 1.1. Виконати тест. Тест містить питання, що пов'язані з основними поняттями теми.

Завдання 1.2. Створити інтелект-карту інтерактивних технологій навчання.

*Рівень розуміння.* Завдання 2.1. Об'єднатися в чотири групи:

- 1 група. Характеристика інтерактивних технологій кооперативного навчання.
- 2 група. Характеристика інтерактивних технологій колективно-групового навчання.
- 3 група. Характеристика інтерактивних технологій ситуативного моделювання.
- 4 група. Характеристика інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань.

Кожна група у відповідному стовпці он-лайн дошки Padlet, який має назву групи, розміщує пост з характеристикою окремого інтерактивного методу. Учасники інших груп, коментують пости, залишають реакції до постів.

*Рівень застосування.* Завдання 3.1. З однокласниками провести спроектовані вправи з математики для учнів початкових класів із застосуванням інтерактивних технологій: 1) кооперативного навчання; 2) колективно-групового навчання; 3) ситуативного моделювання; 4) опрацювання дискусійних питань. При проведенні вправ звернути увагу на організацію роботи в парах, групах тощо.

*Рівень аналізу.* Завдання 4.1. Відібрати інтерактивні методи навчання відповідно до теми і мети уроку математики.

*Рівень синтезу.* Завдання 5.1. Спроекувати вправи з математики для учнів початкових класів із застосуванням інтерактивних технологій: 1) кооперативного навчання; 2) колективно-групового навчання; 3) ситуативного моделювання; 4) опрацювання дискусійних питань.

*Рівень оцінки.* Завдання 6.1. Оцінити 4 вправи з математики для учнів початкових класів із застосуванням інтерактивних технологій:

1) кооперативного навчання; 2) колективно-групового навчання; 3) ситуативного моделювання; 4) опрацювання дискусійних питань; які спроектовані і проведені однокласниками.

Критерії оцінки ефективності спроектованих і проведених вправ:

1. Коректність формулювання дидактичної мети вправи.
2. Доречність вибору інтерактивного методу.
3. Досягнення поставленої мети.
4. Активність учнів.
5. Загальна оцінка.

На третьому етапі, визначили послідовність виконання сконструйованих навчальних завдань (рис. 2).

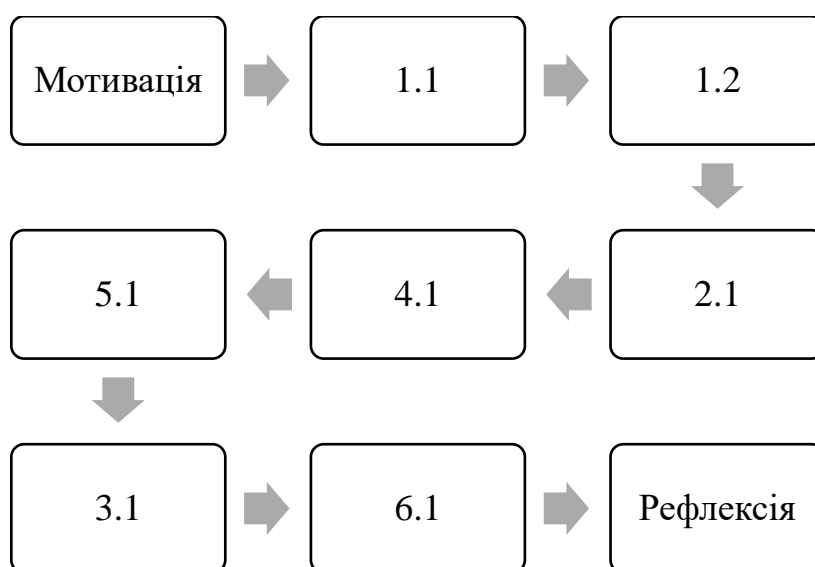


Рис. 2. Послідовність виконання навчальних завдань до теми «Інтерактивні технології навчання математики»

Четвертий етап, полягав у впровадженні в 2020-2021 н.р. розробленої системи навчальних завдань із теми «Інтерактивні технології навчання математики» в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, а саме в опанування освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Оцінка розробленої системи навчальних завдань, свідчить про її ефективність у формуванні готовності майбутніх вчителів початкових класів до використання інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі. Оскільки 75 % здобувачів освіти мають високий рівень знань з розглядуваної теми. Всі студенти наголосили на необхідності розгляду такої теми при вивченні навчальної дисципліни «Технології вивчення математичної освітньої

галузі», обґрунтовуючи це тим, що не зважаючи на знання загальних положень з проблеми використання інтерактивних технологій в початковій освіті, необхідно вміти застосовувати їх при вивченні окремих предметних галузей, зокрема математичної освітньої галузі.

Отже, модернізація загальної середньої освіти потребує перегляду змісту освітніх компонент освітньо-професійної програми Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Зокрема, до змісту освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» названої освітньо-професійної програми, на підставі проведеного дослідження, було включено тему «Інтерактивні технології навчання математики» і впорядковано систему навчальних завдань, що реалізують мету її вивчення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения : учебн. пособ. Москва : Изд-во Ин-та проф.обр. Мин.обр. России, 1995. 336 с.
2. Бєкірова Л. Е. Стан і проблеми формування готовності вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : Зб. наук. пр. Запоріжжя : редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін., 2007. 240 с.
3. Біда О. А. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 212 с.
4. Буринська Н.М. Методика викладання шкільного курсу хімії. Буринська. К: Освіта, 1991. 352 с.
5. Гузєєв В. В. Основы образовательной технологии : дидактический инструментарий. Москва : Сентябрь, 2006. 192 с.
6. Дандарова И. М. Современные образовательные технологии : научн. пособ. Москва : КноРус, 2011. 432 с.
7. Державна програма «Вчитель». *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. Київ, 2002. С. 4-32.
8. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Упорядн. О.В. Стребна, А.О. Соценко. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 176 с.
9. Кибирев А. А. Интерактивные методы обучения: теория и практика : научн. пособ. Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2003. 117 с.
10. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Електронне наукове фахове видання. Інт. інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков, д. техн. н., проф. член-кор. АПН України. 2011. №06. Том 26. 291 с.
11. Короткий тестологічний словник-довідник / Упорядник Л.Т.Коваленко. К.: Грамота, 2008. 160 с.
12. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования. Познавательные задачи в обучении гуманитарным. Москва, 1972. С. 5–37.
13. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.
14. Мясоєд Т. А. Интерактивные технологии обучения : научн. пособ. Москва : ВЛАДОС, 2004. 230 с.
15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

16. Освітньо-професійна програма Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. URL: [http://dpo.ipp.sspu.edu.ua/images/Osvitni\\_programu/ОП/opp\\_ro\\_m\\_2020\\_proekt.pdf](http://dpo.ipp.sspu.edu.ua/images/Osvitni_programu/ОП/opp_ro_m_2020_proekt.pdf)
17. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А. П. Н.; 2002. 187 с.
18. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
19. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. Педагогіка і психологія. 1998. №2. С.161-172.
20. Сисоєва С. О. Проблема підготовки вчителя до впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій. *Наукові праці : зб. наук. пр. Педагогіка / Нац. ун-т «Києво-Могилянська акад.»*, Миколаїв. філія. Миколаїв, 2001. Т. 13. С. 26–31.
21. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол, 2000. С. 249-273.
22. Староста В.І. Навчальне завдання як поняття дидактики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Випуск 21. С. 185–188. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/6036>
23. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в школе : научн. пособ. Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.

**Врадій К.М.**

*старший викладач  
кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНИЙ НАПРЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ**

В умовах глобалізаційних і трансформаційних перетворень важливе значення у вітчизняній освітній системі набувають управління змінами і розбудова єдиного інформаційного простору української освіти, що можливе тільки на засадах адаптивного підходу і адаптивного управління процесами її реформування. Викликами сьогодення є також пріоритет інтеграційних технологій, що виведе педагогічну науку на практико орієнтовані позиції. Це зміцнить зв'язки науки і практики, створить умови сталого і випереджального розвитку освіти для розбудови Нової української школи [10, с. 13].

Концепція розвитку єдиного інформаційного простору української освіти передбачає, що в сфері освіти має існувати єдиний освітній простір, а також необхідно створити відповідні умови для співпраці всіх учасників освітньо-виховного процесу та їх академічної мобільності.

Мережеве співробітництво є одним з ефективних механізмів розвитку науково-освітньої діяльності та вирішення завдань модернізації освіти, розвитку віртуальної мобільності в освіті. У даний час співпраця в мережі освітніх організацій, педагогів, студентів, інших учасників освітнього процесу реалізується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційних освітніх технологій.

Освітні інформаційні технології в сучасному світі є неодмінною умовою поступального розвитку суспільства. Впровадження нових інформаційних технологій є проявом і одночасно основою складного соціально-економічного і науково-технічного процесу – інформантизації суспільства. Інформаційне суспільство – це суспільство, в якому більшість працівників займаються створенням, пошуком, відображенням, реєстрацією, накопиченням, збереженням і поширенням інформації, особливо її вищої форми – знань.

Інформацію завжди вважали важливою, невід'ємною складового життя людини. Проте до середини ХХ ст. ця категорія не була об'єктом пильної громадської уваги та аналізу з точки зору її впливу на особистість і державу. Лише із входженням суспільства до нової соціальної стадії розвитку, коли економічне лідерство почало свідомо ототожнюватися з наукоємною продукцією, глибокими знаннями, вмінням швидко нарощувати професійний потенціал завдяки умілому опрацюванню інформаційних матеріалів, сформувався принципово нове ставлення людства до інформації. З того часу її стали визнавати стратегічним ресурсом, що стоїть в одному ряду з природними, фінансовими, трудовими та іншими ресурсами розвитку суспільства і держави. Пріоритет інформації порівняно з іншими цінностями, набуття інформаційними ресурсами статусу стратегічних визначаються також тим, що в будь-якій сфері діяльності, зокрема економічній, політичній, соціальній, перевагу мають ті, хто володіє можливістю повного доступу до інформації та відповідними засобами її отримання, опрацювання, поширення і зберігання [10].

Усе це зумовлює потребу ставитися до інформації як до важливого чинника, що визначає багато напрямів розвитку суспільства. Дія цього чинника посилюється завдяки зростанню кількісних показників інформаційних потоків у сучасному суспільстві. Уже сьогодні можна виділити нові тенденції, що, найімовірніше, значною мірою визначатимуть особливості соціально-економічної структури інформаційного суспільства: формування нової структури зайнятості населення, насамперед, в інформаційній сфері; поява нових професій інформаційного профілю і орієнтації; розшарування суспільства за рівнями використання інформаційних ресурсів і

послуг. Об'єктивними причинами реструктуризації зайнятості населення є швидке зростання ролі інформаційних ресурсів у житті суспільства, розвиток систем зв'язку і телекомунікацій, що забезпечують інтенсивний обмін відомостями між людьми та можливість доступу дедалі ширших соціальних верств до інформаційних ресурсів найрізноманітнішого призначення.

Концепція інформаційного суспільства в багатьох високо-розвинених країнах світу має статус державної політики. У сучасній Україні державна політика інформатизації формується як складова соціально-економічної політики держави в цілому, Головні тенденції інформатизації країни визначаються низкою основних документів. Насамперед – це Конституція України (основа), Концепція національної інформаційної політики, закони України «Про інформацію», «Про науково-технічну інформацію», «Про Національну програму інформатизації», «Про Концепцію Національної програми інформатизації», «Про телебачення і радіомовлення», «Про авторське право і суміжні права», «Про захист інформації в автоматизованих системах», «Про бібліотеки і бібліотечну справу», «Про Національний архівний фонд і архівні установи», «Про зв'язок», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про видавничу справу» та інші законодавчі акти щодо окремих галузей, суспільних відносин; міжнародні договори, ратифіковані Україною [9; 11]. Окремі положення правового регулювання суспільних інформаційних відносин відображено: в указах та розпорядженнях президента України; постановах і розпорядженнях Кабінету Міністрів України; нормативних актах міністерств і відомств.

Отже, в Україні створено достатню законодавчу базу для здійснення державної інформаційної політики. Але проблема полягає в неадаптованості законодавства України в інформаційній сфері до нових умов суспільного розвитку, передусім пов'язаних з побудовою інформаційного суспільства, у недостатньо ефективних механізмах запровадження і реалізації цих законів.

Україна має свої особливості входження в інформаційне суспільство. На відміну від країн з розвинутою інформаційною інфраструктурою, де вже давно одним із напрямів державної політики є інвестування та підтримка інформаційних інновацій, комп'ютерних мереж і телекомунікацій, процес інформатизації суспільства в нашій державі із специфічними соціально-економічними умовами стримується недоліками матеріально-технічного та фінансового забезпечення. На державному рівні було визнано, що внаслідок суб'єктивних та об'єктивних причин в Україні спостерігається значне

відставання в розвитку інформаційного суспільств. Головними проблемами є відставання у розвитку інфраструктури країни, насамперед засобів обчислювальної техніки, зв'язку і телекомунікацій, недостатня щільність телефонізації та комп'ютеризації країни.

Крім цього, розвиток інфраструктури країни неможливий без підвищення якості людського потенціалу. Навіть, якщо буде повністю реалізовано потребу установ та організацій у комп'ютерній техніці, забезпечено безперебійну роботу електронних комунікацій, прийнято найдосконаліші закони з інформації та інформатизації, але при цьому до життя в інформаційному суспільстві не буде підготовлена людина, усі прийняті державні програми інформатизації залишаться лише добрими намірами.

Таким чином, першочерговим для українського суспільства має бути розвиток людського потенціалу і, передусім, підвищення його якості, найважливішими при цьому є високий рівень освіти, професійна компетенція, спроможність до творчих рішень у нестандартних ситуаціях. Інформатизація та вдосконалення технологій навчання займають одне з ключових місць серед вагомих і перспективних напрямків розвитку освіти. Актуальність застосування нових інформаційних технологій в освіті полягає в тому, що вони не лише виконують функції інструментарію, який використовується для вирішення окремих педагогічних завдань, а й надають якісно нові можливості навчання, формування навичок самостійної навчальної діяльності, стимулюють розвиток дидактики і методики, сприяють створенню нових форм навчання і освіти. Із розвитком комп'ютерних засобів і реалізацією їх в освітній процес у його учасників з'являються сучасні можливості та реалізуються абсолютно нові підходи.

Отже, можна зазначити, що сучасне суспільство можна розглядати, як суспільство інформаційне, в якому інформація відіграє провідну роль і давно стала ресурсом, нарівні з іншими матеріальними ресурсами. Кількість необхідних інформаційних ресурсів постійно зростає, з'являються нові методи обробки і систематизації даних. Реальністю стає те, що фахівцям, які працюють у різних сферах, у тому числі і фахівцям дошкільної та початкової освіти, доводиться постійно удосконалювати рівень власної підготовки, щоб відповідати займаній посаді. Перед сучасним педагогом постає завдання забезпечити навчально-виховний процес якісними електронними засобами навчання, призначеними не лише для комп'ютерів, а й для інших сучасних пристроїв, які можна було б використовувати безпосередньо під час навчального процесу, так і перебуваючи поза межами навчального закладу. Педагогу необхідно створити таке

навчальне середовище, яке було б насичене різноманітними електронними ресурсами; значно підвищувало інтерес до навчання в цілому, створювало умови для розвитку дитини, а також активізувало їх пізнавальну діяльність. Аналізуючи практичну діяльність педагогічних працівників в сучасних умовах, можемо зазначити, що у своїй професійній діяльності вони активно використовують наступні хмарні технології: різноманітні web-додатки для навчання; он-лайн сервіси для організації навчального процесу; сховища файлів, спільний доступ до файлів; електронні журнали та щоденники; системи дистанційного навчання, бібліотеки, медіатеки; ресурси для спільної роботи тощо [8].

У зв'язку з цим підвищується запит вищих навчальних закладів не тільки в організації традиційного навчання, а й у організації програм навчання в рамках підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців [7]. Навчальний заклад, який успішно реалізує програми дистанційного формату навчання, активно використовує сучасні технології, що забезпечують можливість віддаленого доступу студентів будь-якої форми навчання до власних інформаційних ресурсів вищого навчального закладу, отримує відчутну конкурентну перевагу щодо тих навчальних організацій, які не використовують в повній мірі сучасні технічні досягнення.

Сучасні студенти вищих навчальних закладів повинні не тільки отримати якісну освіту, щоб стати хорошими фахівцями, що, безсумнівно, є основним завданням вищих навчальних закладів, а й навчитися працювати з інформацією, використовувати її в своїх цілях так, щоб вона надавала конкурентні переваги. Значна кількість вищих навчальних закладів реалізує програми як очної, так і заочної форми навчання для перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців. Такі програми можуть здійснюватися дистанційно, що вимагає від вищих навчальних закладів використання сучасних технологій, тобто відповідної технічної та програмної оснащеності.

Провідні вищі навчальні заклади використовують різні організаційно-технічні засоби для забезпечення оптимальної реалізації освітнього процесу. З цією метою використовуються як традиційні, так і інноваційні рішення [3, С. 49]. Оптимальна організація навчального процесу, з одного боку, має забезпечувати досягнення головної мети, заради якої створено і функціонує вищий навчальний заклад, а саме, студенти мають отримати якісну підготовку за обраним ними освітнім напрямом, завершити навчання підготовленими фахівцями, актуальними на сучасному ринку праці. Однак, вирішуючи цю головну задачу, слід враховувати ті реалії, в яких існують сучасні вищі



навчальні заклади, реалії, пов'язані з потребою в організації дистанційного формату освітнього процесу та досить обмежені можливості фінансування.

Одним з інструментів ефективного управління вузом є інформатизація наукової та навчальної діяльності. Крім того, ступінь інформатизації вузу – один з найбільш вагомих чинників при визначенні його конкурентоспроможності [7, С. 117].

Реалізація всього вище переліченого можлива, на нашу думку, за умови використання в організації освітньо-виховного процесу вищих навчальних закладів сучасних хмарних технологій. Технології, які ґрунтуються на хмарних обчисленнях є одним із актуальних напрямів сучасного інформаційного простору, що активно розвивається. Хмарні технології стали можливі завдяки бурхливому розвитку апаратного забезпечення: потужність процесорів зростає з кожним днем, розвивається багатоядерна архітектура і обсяги жорстких дисків, а також інтернет-канали стали набагато ширше і швидше.

Метою даного дослідження є: вивчення основної інформації про «хмарні» технології, їх різновиди та можливості застосування цих технологій, зокрема застосування «хмарних» технологій в освітній сфері, а також розгляд можливостей застосування хмарних продуктів для організації освітньо-виховного процесу вищих навчальних закладів.

Для збереження значних обсягів інформації і доступу до не обхідних ресурсів на допомогу приходять саме хмарні технології, адже з їх допомогою тепер різноманітні файли можна зберігати віддалено в хмарних сховищах. Таких сховищ в наш час існує досить багато. Користувачам лише залишається обирати саме те, яке сподобається і буде більш доступним у порівнянні з іншими. Хмарні технології – це нова парадигма, що передбачає розподілену і видалену обробку і зберігання даних. Хмарні сервіси – це модель забезпечення повсякчасного та зручного мережевого доступу за вимогою.

Появі і широкому поширенню хмарних технологій сприяли кілька технологічних досягнень, зокрема: поява надійних високошвидкісних мереж; можливості віртуалізації; програмне забезпечення з відкритим вихідним кодом (наприклад, Linux, Apache, і Hadoop), яке знизило вартість програмного забезпечення для центрів обробки даних; прийняття відкритих стандартів технології web 2.0, яке зробило розробку додатків в хмарі набагато простіше і швидше; виникнення інфраструктур, розгорнутих такими виробниками, як Google і Amazon; розвиток і вдосконалення комп'ютерного обладнання.

Поняття хмарні сервіси пов'язано з поняттям хмарні обчислення. З англійської «cloud computing» дослівно перекладається як «хмарні

обчислення». Існує велика кількість варіантів визначення терміну «хмарні обчислення» (хмарні технології). Національний інститут стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology – NIST) в документі «The NIST Definition of Cloud Computing» [1] визначив «хмарні обчислення» як модель, яка дає можливість зручного доступу за допомогою мережі до загальних налаштованих обчислювальних ресурсів (наприклад, мережі, серверів, систем зберігання, додатків, послуг). У цьому ж документі зазначено, що модель «хмарних обчислень» (хмарних технологій):

- сприяє доступності та характеризується наступними елементами: самообслуговування на вимогу, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розташування, швидка гнучкість, вимірювані сервіси, масштабованість, оплата за реальне використання;
- містить три сервісні моделі (програмне забезпечення як послуга (SaaS – Software as a Service), платформа як послуга (PaaS – Platform as a Service), інфраструктура як послуга (IaaS – Infrastructure as a Service)) і чотири моделі розгортання (приватні хмари, групові хмари, публічні хмари, гібридні хмари).

Отже, під технологією хмарних обчислень (cloud computing) у нашому дослідженні розуміємо інноваційну технологію, яка дозволяє об'єднувати ІТ-ресурси різних апаратних платформ в єдине ціле і надавати користувачу доступ до них через локальну мережу або глобальну мережу Інтернет. Хмарні сервіси від різних провайдерів пропонують користувачам через мережу Інтернет доступ до своїх ресурсів за допомогою безкоштовних або умовно безкоштовних хмарних додатків, апаратні і програмні вимоги яких не припускають наявності у користувача високопродуктивного і ресурсозатратного обладнання [1].

Як зазначалося вище, на даний момент є три базових моделі для побудови хмари: програмне забезпечення як сервіс (SaaS), платформа як сервіс (PaaS), інфраструктура як сервіс (IaaS). Проаналізуємо ці моделі хмар для визначення можливостей їх застосування в освітньому процесі.

Software as a Service (SaaS) – «програмне забезпечення як послуга», модель надання хмарних сервісів, при якій користувач використовує додатки постачальника, запущені в хмарній інфраструктурі, що доступні клієнту за допомогою web-інтерфейсу або інтерфейсу програми. Модель надання програмного забезпечення як сервісу забезпечує можливість оренди додатків, доступ до яких здійснюється через мережу Інтернет. Підтримку працездатності

додатків бере на себе постачальник, користувач же оплачує тільки сам факт використання програмного забезпечення (або за фактом використання, або абонентською платою). У результаті користувач може працювати з готовим необхідним йому програмним забезпеченням на комп'ютері будь-якої конфігурації. Не потрібно нічого встановлювати на свій ПК (телефон та інші пристрої), піклуватися про захист даних і безпеки. Усі додатки налаштовуються і оновлюються на сервері провайдера хмар. Хмарні технології дозволяють у вікні браузера працювати з документами, вести бухгалтерію, управляти процесом тощо.

На сьогодні є сотні пропозицій SaaS [6]: від спеціалізованих за окремими галузями до споживчих додатків, таких, як електронна пошта. Прикладом додатків як сервісу може бути що забезпечують спільну роботу офісні пакети Документи Google, Google Apps for Educations, Office Online, Office 365, Zoho Office та інші.

Platform as a Service (PaaS) – «платформа як послуга», модель надання хмарних сервісів, при якій користувач отримує доступ до використання програмної платформи: операційних систем, систем управління базами даних, прикладного програмного забезпечення, засобів розробки і тестування програмного забезпечення. Фактично користувач отримує в оренду комп'ютерну платформу з встановленою операційною системою і спеціалізованими засобами для розробки, розміщення і управління веб-додатками. Модель надання платформи як сервісу має на увазі можливість оренди платформи для розробки і розгортання додатків. Цей сервіс більшою мірою призначений для розробників програмного забезпечення. Платформа надається як послуга через мережу Інтернет і включає в себе операційну систему, бази даних, програмне забезпечення для розробки. Зазвичай платформа орієнтована на певну мову програмування, наприклад, Java або Python. Прикладом платформи як сервісу може служити Force.com від Salesforce.com, Microsoft Azure , Google App Engine, Cloud Foundry від VMWare, Oracle PaaS Platform і інші.

Infrastructure as a Service (IaaS) – «інфраструктура як послуга», модель надання хмарних сервісів, при якій користувач отримує можливість управляти засобами обробки і зберігання, а також і іншими фундаментальними обчислювальними ресурсами (віртуальними серверами і мережевою інфраструктурою), на яких він самостійно може встановлювати операційну систему і прикладні програми. Модель надання інфраструктури як сервісу передбачає можливість оренди апаратних ресурсів – серверів, пристрої зберігання даних, мережевого устаткування. Постачальники IaaS зазвичай надають:

апаратне забезпечення; комп'ютерну мережу; платформу віртуалізації; угоди сервісного обслуговування; інструменти обліку обчислень. У даній моделі застосовують технології віртуалізації. Наприклад, при розбитті фізичного сервера на віртуальні та надання цих віртуальних частин різним споживачам. Прикладами інфраструктури як сервісу відносяться Amazon Web Services, Rackspace Cloud, Terremark, gandi.net, Go Grid, Scalaxy.

Названі вище моделі дозволяють використовувати необхідне програмне забезпечення на основі хмарної парадигми для створення навчальних матеріалів або організації навчального процесу [5; 6; 7].

Наведемо п'ять основних характеристик, яким повинен відповідати будь-хмарний продукт [2]:

1. Самообслуговування на вимогу (On-demandself service). Споживач може отримати в потрібному обсязі і управляти необхідними обчислювальними ресурсами без допомоги системних адміністраторів.
2. Мережева доступність (Ubiquitous network access). Хмарний сервіс повинен бути доступний з будь-якого пристрою в будь-якій точці світу і в будь-який час.
3. Вимірювані сервіси (Metereduse). Оплачується лише та обчислювальна потужність, яку користувач дійсно використовує.
4. Еластичність (Elasticity). Можливість миттєвої зміни кількості і часу використання обчислювальних ресурсів, що виокремлюються споживачу.
5. Незалежність від апаратного забезпечення (Resourcepooling). Надання хмарних послуг не повинно залежати від працездатності одного конкретного апаратного вузла.

Існують також ризики, пов'язані з використанням хмарних технологій, зокрема:

*Безпека даних.* Багато компаній і організацій вважають, що їх дані знаходяться в більшій безпеці, якщо вони зберігаються в локальному інформаційному середовищі, коли фізично можна побачити носії з даними або обладнання, яке безпосередньо бере участь в обробці даних. При передачі даних за допомогою відкритих каналів мережі Інтернет дані шифруються, додатково до цього при укладенні контракту з провайдером підписується угода про нерозголошення конфіденційних даних.

*Зниження доступності.* Багато постачальників хмарних послуг гарантують доступність своїх сервісів протягом 99,5% часу. Однак, не можна забувати і про існування, наприклад, хакерських атак типу «відмова в обслуговуванні» (DDoS-атаки), які можуть знизити загальний час доступності.

*Прив'язка до постачальника.* Ще одним серйозним ризиком є прив'язка до певного постачальника хмарних послуг. Оскільки витрати по переміщенню з локального середовища в хмару значні, то, в разі, якщо постачальник перестане задовольняти потреби освітньої установи за певними критеріями (збільшиться плата за використання, на ринку з'явиться більш хороший і дешевий сервіс тощо), то змінити його буде досить проблематично.

В освітніх установах України проблеми доступу до хмарних ресурсів вирішуються, як правило, централізовано. Тим не менше, існують різні способи дистанційного доступу до хмарних сервісів, з якими повинні бути знайомі майбутні педагоги. Так, в даний час в світовій практиці реалізуються чотири моделі розгортання хмарних систем [5], заснованих на різних способах доступу до них:

Приватна хмара (англ. Private cloud) – інфраструктура, призначена для використання однією організацією, що включає кілька підрозділів. Приватна хмара може перебувати у власності, управлінні та експлуатації як самої організації, так і третьої сторони. Така хмара використовується для надання сервісів всередині однієї організації, яка є одночасно і замовником, і постачальником послуг. Це варіант реалізації хмарної концепції, коли компанія створює її для себе, в рамках організації.

Публічна хмара (англ. Public cloud) – інфраструктура, призначена для вільного використання широким колом користувачів. Публічна хмара може перебувати у власності, управлінні та експлуатації комерційних, наукових і урядових організацій (або будь-якої їх комбінації). Публічна хмара передбачає розгортання інфраструктури з необхідним програмним забезпеченням і надання механізмів доступу до них за межами інфраструктури установи.

Групова хмара (англ. Community cloud) – вид інфраструктури, призначений для використання конкретною групою споживачів (організацій), що мають спільні завдання і може перебувати в кооперативній власності, управлінні та експлуатації однієї або більше з організацій або третьої сторони (або будь-якої їх комбінації). Групова хмара – вид інфраструктури, призначений для використання певним об'єднанням споживачів з організацій, які мають спільні завдання. Прикладами групових хмар є платформа Windows Azure, веб сервіси Amazon, Google App Engine і Force.com.

Гібридна хмара (англ. Hybrid cloud) – це комбінація з двох або більше різних хмарних інфраструктур (приватних, публічних, групових), що залишаються унікальними об'єктами, але пов'язані між собою стандартизованими або приватними технологіями передачі даних і

додатків (наприклад, короткочасне використання ресурсів публічних хмар для балансування навантаження між хмарами).

На нашу думку, методи організації спільної роботи при реалізації освітньо-виховного процесу вищого навчального закладу на основі хмарних технологій повинні включати всі перераховані способи та спиратися на структуру «гібридної хмари».

Хмарні технології знаходять застосування в різних галузях життєдіяльності людини: банківська справа, медицина, бізнес тощо. Не стала винятком і освітня галузь. Освітні хмарні сервіси використовуються не тільки в дистанційних, але і в традиційних формах навчання. Вони відкривають такі можливості, як створення віртуальних лабораторій в середовищі Інтернет, проведення інтернет-конференцій та вебінарів, управління різними процесами віртуального простору вищого навчального закладу. Під віртуальним простором вищого навчального закладу розуміється середовище, що спрямоване не тільки на підтримку дистанційного навчання, а й на управління та оптимізацію бізнес-процесів самого вищого навчального закладу [8].

Сучасний інформаційно-освітній простір університету аналізується в контексті електронного відображення в глобальній мережі Інтернет різних сторін життєдіяльності вищого навчального закладу. Виокремлюють різні плани проектування електронно-освітнього середовища, враховують інтереси різних груп мережевих користувачів. З соціально-психологічних позицій розкривається роль електронної освітнього середовища університету в удосконаленні освітніх технологій, появі нових аспектів діяльності викладачів, умов самореалізації студентів тощо[10].

До використання хмарних технологій перейшли багато закордонних освітніх установ. У США активне застосування хмарних технологій спостерігається саме у вищих навчальних закладах. Так в університеті Хофстра (Hofstra University) використовують хмарні сервіси, що надаються Google Apps. Не відстають і Європейські університети, так в Литві Каунаський Технологічний Університет протягом останніх років використовує хмарні сервіси, що надаються Microsoft Live@edu. Сьогодні хмарні технології тільки починають впроваджуватися в освітню сферу нашої країни, проте вже зараз є установи, які активно використовують ці технології.

Проаналізувавши всі моделі хмар і досвід їх застосування в зарубіжних країнах, ми прийшли до висновку, що найчастіше освітні установи використовують модель хмари «платформа як сервіс» (SaaS). До переваг використання даної моделі можна віднести наступні фактори: по-перше, вона не вимагає від освітньої установи створення

власного центру обробки даних і його обслуговування, по-друге, дозволяє скоротити фінансові й організаційні витрати, а також надає можливість встановлювати власні додатки на платформі провайдера.

У порівнянні з традиційними технологіями, хмарні обчислення мають ряд істотних переваг, таких як: доступність, мобільність, гнучкість, надійність, висока технологічність, орендної і економічність, завдяки яким вони знаходять широке застосування в багатьох областях науки і техніки [3].

Проведений аналіз дозволив виділити наступні переваги використання хмарних технологій в освітньому процесі (таблиця).

Переваги використання хмарних технологій в освітньому процесі			
Економічні:	Технічні:	Технологічні:	Дидактичні:
Основною перевагою для більшості освітніх установ є економічність. Це особливо помітно, коли послуги, аналогічні електронній пошті, безкоштовно надаються зовнішніми провайдерами. Обладнання для таких послуг може використовуватись для інших цілей або ліквідуватись.	Мінімальні вимоги до апаратного забезпечення, прискорення процесу впровадження нових технологій	Більшість хмарних послуг високого рівня досить прості у використанні або потребують мінімальної підтримки	Широке коло онлайн-інструментарію та послуг, які забезпечують безпечно з'єднання і можливості співпраці педагогів і учнів

На основі розглянутих сервісів сформулюємо дидактичні можливості хмарних технологій, що підтверджують доцільність їх застосування в освітньому процесі вищого навчального закладу:

- організація спільної роботи для великого колективу викладачів і студентів;
- можливість як для студентів, так і для педагогів спільно використовувати і редагувати документи різних видів;
- швидке включення створюваних продуктів в освітній процес через відсутність територіальної прив'язки користувача сервісу до місця його надання;
- організація інтерактивних занять і колективного викладання;
- виконання студентами самостійних робіт, в тому числі колективних проектів, в умовах відсутності обмежень на «розмір аудиторії» і «час проведення занять»;

- взаємодія і проведення спільної роботи з однолітками незалежно від їх місцезнаходження;
- створення веб-орієнтованих лабораторій в конкретних предметних сферах (механізми додавання нових ресурсів, інтерактивний доступ до інструментів моделювання, інформаційні ресурси; підтримка користувачів тощо);
- організація різних форм контролю;
- переміщення в хмару систем управління навчанням, що використовуються (LMS);
- нові можливості для дослідників з організації доступу, розробки і поширення прикладних моделей.

Таким чином, головною дидактичною перевагою використання хмарних технологій в освітньому процесі вищого навчального закладу, на нашу думку, є організація спільної роботи студентів і педагогів. Проте слід зазначити, що хмарні технології можуть стати не тільки основою дистанційної, а і підтримкою реальної освіти. Вищий навчальний заклад є потужним механізмом з налагодженими алгоритмами взаємодії: освітній процес тісно пов'язаний з процесами забезпечення бухгалтерського обліку, обліку персоналу, договірними відносинами. Тому слід розглядати хмарні обчислення як засіб консолідації різних внутрішніх підсистем і створення віртуального середовища, яке забезпечить взаємодію не тільки викладачів і студентів, а зробить доступними наступні процеси:

- публікацію оголошень, новин і анонсів заходів;
- обмін електронними повідомленнями між користувачами, централізовано або окремими категоріями;
- організацію наукових конференцій, семінарів, в тому числі проведення інтернет-конференцій і вебінарів;
- віддалену взаємодію зі студентами, включаючи надання в електронному вигляді навчально-методичних матеріалів, онлайн-консультації, тестування, інформування про розклад занять;
- електронну взаємодію з абітурієнтами, включаючи інформування, консультування, віддалену реєстрацію заяв абітурієнтів [4, С. 9-10].

Можна виділити певні недоліки хмарних технологій, які носять в основному технічний і технологічний характер і не впливають на їх дидактичні можливості та переваги. До таких недоліків можна віднести обмежені функціональні властивості у порівнянні з локальними аналогами, відсутність вітчизняних провайдерів хмарних сервісів (Amazon, Google, Salesforce тощо), відсутність вітчизняних і міжна-



родних стандартів, а також відсутність законодавчої бази застосування хмарних технологій. Не можна не згадати про такі проблеми використання хмарних технологій, як захист даних і забезпечення безпеки. Більшість контрактів з постачальниками послуг в хмарі містять пункти, що гарантують безпеку і конфіденційність клієнтських даних. Однак на сьогоднішній день можливості клієнтів дізнатися, хто і які дані переглядає, дуже обмежені. Ще одним мінусом хмарних технологій є те, що для роботи з хмарними сервісами необхідно постійне з'єднання з мережею Інтернет [6].

В умовах сьогодення без використання сучасних інформаційних технологій не може ефективно працювати жоден освітній заклад. При цьому зміст і розвиток власної інфраструктури при кожному навчальному закладі обходиться дуже дорого. З кожним роком рівень даних витрат все більше і більше зростає. Установи витрачають великі суми на комп'ютерну техніку, телекомунікаційне обладнання та програмне забезпечення. Крім вищевказаних витрат значні фінансові вкладення потрібні і для підтримки високого рівня професіоналізму співробітників, які обслуговують дану техніку. Також, характеристики сучасного апаратного забезпечення змінюються і удосконалюються практично щодня, тому будь-яка освітня організація навряд чи зможе оновлювати свою технічну базу відповідно до швидкозмінних обчислювальних можливостей сучасних комп'ютерів і забезпечити навчальний процес останніми новинками комп'ютерної техніки. Аналогічна ситуація і з програмним забезпеченням, що передбачає чималі матеріальні витрати на підтримання відповідного інформаційного обслуговування.

Підкреслимо також, що сьогодні недостатньо розроблено методичні та технологічні аспекти застосування хмарних технологій в освітньому процесі. У освітній процес використання хмарних технологій приходять із затримкою і ще не знайшло широкого застосування. Незважаючи на ряд очевидних переваг, їх поширенню перешкоджає ряд об'єктивних чинників. Традиційно більшість вітчизняних освітніх установ з недовірою ставляться до оренди віртуальних потужностей, вважаючи за краще працювати з конкретним, бажано власним, обладнанням, програмними засобами і даними, які зберігаються локально.

Сучасні технології дозволяють не купувати дороге програмне забезпечення для установки на комп'ютер, можна розгортати хмарну інфраструктуру і мати доступ до неї з будь-якого місця, з будь-якого обладнання, підключеного до мережі Інтернет. Хмарні технології використовують у своїй інфраструктурі можливості комп'ютерних

мереж та інформаційно-комунікаційних технологій, при використанні яких обмін даними, виконання дій зберігання та інші операції виконуються на стороні сервера, а не клієнта (користувача) [5; 6; 7].

Таким чином, впровадження хмарних технологій в процес навчання у вищій школі забезпечить:

- ефективне використання навчальних площ (відпадає необхідність виділяти окремі і спеціально обладнані приміщення під традиційні комп'ютерні класи);
- вагоме скорочення витрат, необхідних на створення і підтримку комп'ютерних кабінетів;
- якісно інший рівень отримання сучасних знань – студенти отримують унікальну можливість перебувати в процесі навчання в будь-який час і в будь-якому місці, де є Інтернет;
- більш ефективний інтерактивний навчальний процес;
- можливість швидко створювати, адаптувати і тиражувати освітні послуги в ході навчального процесу;
- можливість для студентів здійснювати зворотний зв'язок з викладачем шляхом оцінки і коментування запропонованих їм освітніх сервісів;
- гарантія ліцензійної чистоти програмного забезпечення, що використовується в освітньому процесі;
- скорочення витрат на ліцензійне програмне забезпечення шляхом створення функціонально еквівалентних освітніх сервісів на базі програмного забезпечення з відкритим кодом;
- мінімізація кількості необхідних ліцензій за рахунок їх централізованого використання;
- централізоване адміністрування програмних і інформаційних ресурсів, що використовуються в навчальному процесі.

У наш час найбільш поширеними системами сервісів на основі технології хмарних обчислень, що застосовуються в освітньому процесі, є Microsoft Live@edu і Google Apps Education Edition. Вони являють собою web-додатки на основі хмарних технологій, надають студентам і викладачам навчальних закладів інструменти, використання яких покликане підвищити ефективність спілкування та спільної роботи [2].

Важливий внесок у розвиток хмарних технологій для освіти робить компанія Google. Сервіси Google безкоштовні та активно використовуються в навчальному процесі. Слід відмітити такі функціональні можливості основних продуктів компанії Google:

- створення веб-сайтів і веб-сторінок – Google Sites;

- ведення календаря, робочого графіку, складання навчальних планів, тощо – Google Calendar;
- створення документів різних форматів, зокрема Google таблиць і Google презентацій – Google Docs;
- створення різноманітних анкет – Google Form;
- сумісне редагування документів різних форматів – Google Cloud Connect;
- електронна пошта з пошуковою системою та захистом від спаму – Google mail (Gmail);
- створення 3D-моделей – SketchUp;
- ведення щоденників навчальних проектів – Blogger;
- створення фотоальбомів, редагування фотографій, сумісна робота з іншими програмами редагування графічних файлів – Picasa.

Хмарна платформа Microsoft Live@edu передбачає використання наступних сервісів:

- електронна пошта, календар, веб-конференції (з можливістю відео-зв'язку);
- віртуальна дошка;
- конструктор створення та підтримки веб-сайтів;
- можливість створення, редагування документів Word, Excel, PowerPoint;

Ще одним варіантом використання хмарних сервісів, є переміщення в хмару систем управління навчанням (англ. Learning Management Systems). Передача підтримки таких систем, зовнішнім провайдером має сенс для освітніх установ, які не можуть дозволити собі покупку і підтримку дорогого устаткування і програмного забезпечення.

Хмарні технології являють собою новий спосіб організації навчального процесу і пропонують альтернативу традиційним методам організації навчального процесу, створюють можливість для індивідуального навчання, колективного викладання та інтерактивних занять. Основною перевагою використання хмарних технологій в освіті, є не тільки зниження витрат на придбання необхідного програмного забезпечення, ефективність та підвищення якості освітнього процесу, а також підготовка абітурієнтів і студентів до життя в сучасному інформаційному суспільстві.

Зазначимо, що хмарні технології на даний час стають повноцінним освітнім інструментом, дозволяючи усім вищим навчальним закладам створювати власні онлайн-простори. При цьому, у всіх учасників освітньо-виховного процесу є власна поштова скринька, а також

доступ до хмарного середовища навчального закладу, де зберігаються різноманітні навчально-методичні матеріали. Заняття, організовані за допомогою використання хмарних технологій відрізняються від традиційних тим, що замість дошки – екран, а замість зошитів та підручників – комп'ютери. Застосування хмарних технологій в освітньому процесі вищої школи стимулює професійне зростання науково-педагогічних працівників, спонукає шукати нові форми, методи і засоби реалізації освітнього процесу.

Використання хмарних технологій вищими навчальними закладами – перспективний напрям, який дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, скоротити накладні витрати на його реалізацію. Відчутно знижуються капітальні витрати, пов'язані зі створенням і обслуговуванням навчальними закладами власних центрів обробки даних, забезпечується гнучка масштабованість і висока доступність сервісів, які використовуються в навчальному процесі, що в підсумку підвищує рівень задоволеності потреб кінцевих користувачів: студентів, професорсько-викладацького складу, навчально-обслуговуючого персоналу, оскільки більше часу вивільняється для вирішення освітніх і науково-дослідних завдань.

Відзначаючи безсумнівні переваги, одержувані вищими навчальними закладами від використання хмарних технологій, слід виділити і основні ризики, які необхідно обов'язково враховувати, плануючи і використовуючи хмарні рішення в навчальному процесі, а саме: безпеку даних – необхідність забезпечення спеціальних заходів для запобігання несанкціонованому доступу до розміщеної в хмарі інформації; зниження доступності – ризики, пов'язані з фізичним ушкодженням мережевих кабелів, які використовуються для підключення до хмари тощо; прив'язка до постачальника хмарних послуг (хмарного провайдера) – якщо навчальний заклад не працює виключно з власною приватною хмарою, використовуючи публічні або гібридні хмари, то перехід до іншого хмарного провайдера може виявитися досить затратним процесом і вимагає часу, в тому числі на перенесення великого обсягу даних.

Незважаючи на перераховані вище недоліки хмарних технологій, їх застосування в різних сферах діяльності, включаючи освіту, до сих пір залишається досить актуальним питанням.

Послуги, що надаються хмарними обчисленнями, відкривають значні можливості як для абітурієнтів, студентів і науково-педагогічних працівників, так і перед розробниками ресурсів і підсистем, які пов'язані з навчанням безпосередньо або супроводжують навчальний процес. На даний момент важливою проблемою є досягнення

максимального ефекту від використання хмарних технологій і підвищення рівня якості сучасної освіти без нанесення шкоди існуючим ефективним методам і засобам навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing v15. URL: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2206223>.
2. Misevicien R., Budnikas G., Ambrazien D. Application of Cloud Computing at KTU: Informatics in Education, 2011, Vol. 10, No. 2. URL: [http://www.mii.lt/informatics\\_in\\_education/pdf/INFE194.pdf](http://www.mii.lt/informatics_in_education/pdf/INFE194.pdf).
3. Ананченко И.В. Облачные технологии в высшем образовании. Современные наукоемкие технологии. 2015. № 5. С. 48-52.
4. Безрученко В.С. Використання хмарних сервісів платформи e-school.info в освітньому процесі. *Створення інформаційно-освітнього середовища сучасного закладу освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 15 березня 2019 року)*. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2019. С. 8-10.
5. Вакалюк Т.А. Можливості використання хмарних сховищ. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 травня 2014 р. Умань : ФОР Жовтий О.О., 2014. С. 19–22.
6. Вакалюк Т.А. Можливості використання хмарних технологій в освіті. Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Острого, 1-2 листопада 2013 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. С. 97–99.
7. Вакалюк Т.А. Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України. Педагогіка вищої та середньої школи. Випуск 46 Кривий Ріг, 2015. С. 114-119.
8. Воронцова І.П. Освітній портал як складова освітньо-інформаційного середовища післядипломної педагогічної освіти регіону. Запоріжжя, 2012. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691094.pdf>.
9. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
10. Єльнікова Г. Розбудова єдиного інформаційного простору української освіти – вимога часу. Кропивницький : Вид-во Льотної академії Національного авіаційного університету, 2018. С. 13. URL: [http://man.gov.ua/files/49/Rozbudova\\_yedynoho\\_informatsiinoho\\_prostoru\\_2018.pdf](http://man.gov.ua/files/49/Rozbudova_yedynoho_informatsiinoho_prostoru_2018.pdf).
11. Концепція розвитку електронного урядування в Україні. Інтернетпортал. Київ: Верховна Рада України 1994-2017. – URL: [https://www.irf.ua/files/ukr/conception\\_final.pdf](https://www.irf.ua/files/ukr/conception_final.pdf).
12. Сейдаметова З.С., Сейтвелиева С.Н. Облачные сервисы в образовании. Информационные технологии в образовании. 2011. № 9. С.105-111.

**Крившенко Л.М.,**  
*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Характерними відмінностями кінця ХХ – початку ХХІ століття є зміни в системі освіти: її спрямованості, цілях, змістові, що значною мірою орієнтують на вільний розвиток особистості, творчу ініціативу, самостійність учителя початкових класів.

Однією з головних форм педагогічної професії виступає комунікація, або спілкування вчителя з учнями. Допомогти фахівцю оволодіти засобами ефективного впливу на учнів як основою продуктивної взаємодії у новій освітній парадигмі складає пріоритетне завдання у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, закономірним результатом якого виступає комунікативна компетентність [4].

На підставі аналізу, порівняння і систематизації структурно-функціональних дефініцій (В. Байденко, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Й. Гудзик, І. Єрмакова, І. Зимня, Л. Карпова, О. Крисан, О. Локшина, А. Маркова, О. Оварчук, О. Пометун, В. Сластьонін, Ф. ле Соссюр, Л. Хоружа, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.), поняття «комунікативна компетентність» ми розглядаємо як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, вербальної та невербальної взаємодії. Основними показниками і критеріями комунікативної компетентності вчителя початкових класів визначено: теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін (комунікативна компетентність), організаторські здібності вчителя, комунікативний самоконтроль, уміння продуктивно «обходити» конфліктні ситуації.

Поняття «формування комунікативної компетентності» ми визначаємо як багатогранний процес формування знань, удосконалення вмінь і навичок, набуття комунікативного досвіду, що проявляється у вмінні усвідомлено взаємодіяти з молодшими школярами засобом вербального і невербального спілкування для досягнення поставленої навчально-виховної мети.

Узагальнення різні підходів до визначення поняття «невербальне спілкування» (Н. Бутенко, В. Лабунська, М. Лазарев, А. Леонтьєв,

А. Мітіна, Є. Петрова, В. Семиченко та інші) дає підстави схарактеризувати його як вид спілкування, для якого характерне використання невербальної поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передавання інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про партнера, здійснення впливу на іншу людину. До таких засобів належить система знаків, що відрізняються від мовних способами та формою їх виявлення.

У процесі взаємодії вербальні й невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію один на одного. Мова невербального спілкування є мовою не лише жестів, а й почуттів. Люди використовують для комунікативного зв'язку цілу низку невербальних засобів: погляди, міміку, пози, жести тощо.

Спілкуючись з учнями, учитель значну частину інформації відносно їх емоційного стану, намірів, стосунків до чого-небудь отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. «Жест, міміка, погляд, поза часом виявляються виразнішими і більш дієвими, ніж слова», – стверджує Є. Петрова [14].

Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів вимагає визначення й обґрунтування чинників, що впливають на ефективність цього процесу. Саме вони сприяють ефективній реалізації обраного засобу та підвищують якість його впливу на процес формування означеної компетентності.

Філософський енциклопедичний словник тлумачить умову (чинник), як філософську категорію, що відтворює багатогранні універсальні взаємозв'язки речі з факторами, що спричиняють її виникнення й існування. Сприятливі умови забезпечують перехід властивостей речей з можливості в дійсність [17, с. 286]. У новому тлумачному словнику умова трактується як необхідна обставина, що сприяє чомусь або уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь. В енциклопедичному словнику «умова» пояснюється як комплекс чинників, що мають вплив на когось або щось, що «створюють оточення, в якому відбувається щось». Умова визначає характерні чинники суспільного, побутового та іншого середовища [13, с. 532, с. 625].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища, до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групи людей [7]. При розкритті причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища потрібно розглядати його в різних зв'язках і відношеннях, тобто в загальному зв'язку. Явище виступає причиною тоді, коли воно викликає інше явище; якщо явище

у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, вступає у взаємодію з іншим явищем, то воно є фактором; умовою явище виступає тоді, коли зумовлює існування іншого явища [15]. Представляючи поняття «умова» в контексті психічного розвитку, психологи трактують його як сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психічний розвиток людини, прискорюють чи уповільнюють його, впливаючи при цьому на процес розвитку, його динаміку і кінцевий результат.

Представляючи психологічні умови трьома складовим навчального процесу: учень (студент) – учитель (викладач) – узгодженість дій учня (студента) й учителя (викладача) у цілісному процесі навчання, науковці націлюють їх на розвиток когнітивних, вольових, емоційних процесів особистості, підтримку сприятливого психологічного мікроклімату та на заохочення творчої активності учасників навчально-виховного процесу [16, с. 106].

Педагогічні умови як спеціально створені педагогом обставини педагогічного процесу, при яких оптимально поєднуються процесуальні компоненти системи освіти, трактує Є. Ложакова й відносить до них: вибір головних форм, засобів і методів освіти, а також методів і форм контролю за засвоєнням знань; використання спеціальних вправ і завдань; застосування системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів [12].

Ряд науковців (Н. Іпполітова, Н. Стрехова, М. Зверєва) вважають, що педагогічні умови (чинники) – це компонент педагогічної системи, у якості якої виступає зміст, організаційні форми і засоби освіти та характер взаємостосунків між викладачем і студентами.

Проведений нами аналіз наукових праць та довідкових джерел свідчить, що дослідники (В. Беспалько, А. Вороніна, О. Кондратюк, О. Кривонос, Т. Кулагіна, А. Литвин, О. Малихіна, Г. Навольська, С. Петренко, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, І. Сафронова та ін.) трактують поняття «педагогічні умови», розглядаючи їх як: певне педагогічне середовище; деякі обставини, безпосередньо необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрямки педагогічного процесу, що сприяють формуванню предметних компетентностей у процесі освіти; форми, методи, прийоми діяльності, що сприяють успішності освітнього процесу [10].

Науковці до психолого-педагогічних основ організації навчально-виховного процесу у початковій школі відносять вікові особливості учнів, проблеми мотивації, емпатії, рефлексії, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування творчої особистості.



Конкретизуючи вищенаведені визначення й трактування стосовно предмета дослідження, нами розроблено педагогічні умови як цілісний комплекс необхідних, спеціально створених дієвих чинників, що сприятимуть успішній діяльності практикуючих і майбутніх учителів початкових класів щодо формування комунікативної компетентності засобом невербального спілкування з метою створення сприятливого психолого-педагогічного комфорту школярів у навчально-виховному процесі початкової школи.

На підставі аналізу, порівняння й узагальнення результатів наукових досліджень, педагогічного досвіду дійшли висновку, що дієвими психолого-педагогічними умовами (чинниками) формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів засобом невербального спілкування є:

- спрямованість мотивації на формування комунікативної компетентності;
- застосування вправ на формування невербальної сфери спілкування для вияву педагогічної емпатії як професійної якості вчителя початкових класів;
- забезпечення рефлексивної спрямованості освітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Розглянемо детальніше теоретичне підґрунтя виокремлених психологічних чинників.

Одним із головних компонентів у структурі професійної підготовки є її мотивація. А тому ефективним навчання можливе за умови, якщо у майбутнього вчителя є позитивна мотивація пізнавальної діяльності, прагнення отримати необхідні знання й відповідний досвід.

У психолого-педагогічній літературі проблемі мотивації присвячені роботи О. Леонтєва, А. Маркової, В. Підвойського та інших.

В. Підвойський розглядає мотивацію навчальної діяльності як систему, складовими компонентами якої є пізнавальні мотиви, що впливають на зміст творчої діяльності, підвищуються інтерес до творчого розв'язання задач, досягнення нових результатів.

А.Маркова розглядає творчу мотивацію, як спрямованість особистості на опанування певних дій під час навчання, які застосовуються у професійній діяльності [1, с.38].

Спираючись на існуючі теоретичні положення, вважаємо, що мотиваційна сфера – це система мотивів, що спонукає особистість до діяльності. Як компоненти мотиваційної сфери, виділяємо індивідуальні особливості вчителя – характер, темперамент, здібності тощо.

Для досягнення високого рівня комунікативної компетентності вчителі мають опиратися на особливості своєї мотиваційної сфери, мотиви, урахувати їх формування та прояви.

Опанування комунікативними вміннями базується на таких складових, як: допитливість, зацікавленість у професійній діяльності, розуміння своїх обов'язків, творчий інтерес. Ці мотиви визначаються на основі професійного інтересу, потреб, життєвих планів на сьогодні та майбутнє.

У педагогічній діяльності вчителя важливе місце посідає потреба в самоактуалізації. Американський учений А. Маслоу характеризував її як бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягти вершини свого потенціалу. «Музикант повинен грати свою музику, – стверджує вчений, – художник повинен малювати, поети повинні складати вірші, якщо вони, врешті, хочуть бути у злагоді з самим собою. Люди повинні бути тими, ким вони можуть бути. Вони повинні бути вірній своїй природі». Причому самореалізація – це не обов'язково виявлення себе у творчості. Самореалізація – це потреба і можливість найкращим чином виконувати притаманну людині діяльність. Специфічні форми самореалізації найрізноманітніші. Робота особистості над собою – головний механізм задоволення цієї потреби. А. Маслоу зробив припущення, що майже всі люди мають потребу у внутрішньому вдосконаленні й шукають його. Але тільки невелика кількість їх досягає цієї внутрішньої досконалості, такого стану, коли вони настільки зливаються з притаманною їм діяльністю, що для них зникає межа «праця-радість». Причина цьому – нерозуміння, не бачення свого потенціалу. Більшість людей сумніваються у своїх здібностях, а часом і боїться їх.

З огляду на це можна стверджувати, що для самореалізації особистості необхідне сприяння суспільства, створення певних зовнішніх умов, які породжують потребу в самореалізації особистості, сприяють розвитку творчого потенціалу, що прихований практично в кожній особистості.

Науковцями визначено такі різновиди мотивації вчителя початкових класів: професійна, комунікативна, пізнавальна, соціо-культурна тощо. Професійна мотивація тісно взаємопов'язана з іншими видами мотивації учіння педагога, зокрема з комунікативною мотивацією. Комунікативна мотивація – це система спонукальних причин, що стимулюють і формують потреби студентів у вирішенні комунікативних задач різного рівня складності, націлених на реалізацію певних соціально значущих функцій спілкування: пізнавальної, регулятивної, ціннісно-орієнтаційної, етикетної. Пізнавальна (інформаційна) її функція передбачає уміння записати, повідомити або обговорити пізнавальну інформацію під час спілкування двох чи більше комунікантів; регулятивна функція – уміння висловити

прохання, пораду, припущення; етикетна передбачає вміння дотримуватися відповідних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у найбільш типових ситуаціях спілкування; ціннісно-орієнтаційна охоплює вміння висловити особисту думку, бажання, оцінку.

Соціокультурна мотивація полягає в емоційно-особистісному ставленні вчителя до країни, мова якої вивчається, до духовних надбань і традицій, національних релігій минулого та сучасного життя.

Сутність пізнавальної мотивації полягає у стимулюванні пізнавальних потреб, які знаходяться у вікових та особистісних інтересах майбутнього і практикуючого вчителя.

Гуманістична сутність педагогічної діяльності розкривається найбільш повно у психологічному контексті «викладач – студент», «учитель – учень». Відомо, що вчитель повинен бачити світ очима школяра, інакше педагогічну співпрацю неможливо організувати ні на дидактичному, ні на психологічному рівні. Таке професійне бачення розвивається на основі природної якості педагога – емпатійності. Вона включає в себе високий рівень чутливості, уважності до іншого, співчуття, співпереживання. Тобто емпатія у структурі особистості вчителя може і повинна розглядатися, з одного боку, як ситуативно виникаюче переживання, а з другого – як стійка індивідуальна якість, спрямованість особистості, що виявляється в готовності педагога проявити емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння тому, хто вчиться. Зрозуміло, що така душевність педагога допомагає йому розвивати й душевність школяра. Таким чином, емпатійність необхідно розглядати як одну із провідних характеристик особистості педагога [2, с. 37].

Емпатія – це здатність особистості співпереживати у процесі міжособистісних стосунків; обов'язковий компонент комунікативних здібностей і повноцінного спілкування у процесі якого емпатія розвинулась в історії людства й розвивається в онтогенезі особистості [9, с. 129]. Поняття було введено у психологічну літературу Е. Тітчером, який узагальнив розроблюваний у філософії напрям теорії «симпатії».

У сучасній психології та педагогіці поняття «симпатія» перестало використовуватися після того, як був уведений термін «емпатія», що узагальнив у собі близькі за змістом ідеї про симпатію, а також основні положення «теорії співчуття».

Важливо відмітити, що зарубіжні і вітчизняні психологи, розглядають емпатію і як процес або стан, і як здатність або стійку властивість особистості.

В останні роки проблема емпатії розробляється й у професійному контексті як одна з найважливіших властивостей у структурі особистості фахівця.

Так, Л. Малицька розглядає термін «педагогічна емпатія» як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність дій учителя і включає в себе здатність сприймати вихованця таким, який він є, розуміти його почуття, думки, настрій і стан, керувати ними, прогнозувати поведінку і вчинки, оцінювати його можливості, здібності й реальні досягнення.

У роботі Т. Василішиної емпатія розглядається як специфічне новоутворення у структурі професійно-педагогічних властивостей педагога, а також як системоутворювальний фактор, що детермінує ефективність педагогічного спілкування.

Лінгводидактичні джерела визначають емпатію як професійну якість вчителя початкових класів: «Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої особи з метою проникнення в її переживання. Процес емпатії за своїм змістом є інтелектуальним і виявляється у структурі особистості вчителя початкових класів як ситуативне переживання: готовність вчителя проявити розуміння, спів переживання, співчуття до іншого без активного втручання з метою надання дієвої допомоги на відміну від симпатії, якій притаманні почуття приязні, прихильності, доброзичливості до когось. Емпатійна культура – це сукупність знань, переконань, умінь та навичок, що характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання це почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності, ставало глибшим, доцільнішим, нейтралізувалося» [8, с. 54]

Вихованню емпатійної, співчутливої особистості вчителя важливого значення надавали відомі педагоги та психологи-класики. Так, на думку великого українського педагога В.О.Сухомлинського, турбота про благополуччя інших людей – одна із найголовніших. В умінні «відчувати душу» іншої людини, у здатності розуміти її душевний стан криється одна із найважливіших характеристик особистості. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Емпатія проявляється у тих емоційних ситуаціях, коли, говорячи словами В.О.Сухомлинського, «людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами».

У цілому можна сказати, що у психолого-педагогічній літературі існує багатоманітність позицій, з точки зору яких розглядається поняття емпатії. При цьому пропоновані трактовки не є вичерпними,

вони, доповнюючи одна одну, відображають різні сторони означеного феномена.

У процесі визначення психологічних основ формування комунікативної компетентності вчителя ми спиралися на уявлення сучасних психологів про динамічні й змістовні особливості психіки, на існуючі підходи до дослідження особистості і її структури.

Глибоке розкриття емоційних аспектів спілкування, їх вплив на формування комунікативних відносин і комунікативних умінь ми знаходимо у педагогічній системі В.Сухомлинського. Дуже багато того, що відкрито великим педагогом, можна навіть без змін використати у процесі формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів.

Враховуючи гуманістичний підхід до формування комунікативної компетентності засобами невербального спілкування, нами розроблено систему оволодіння означеною якістю майбутніми вчителями початкових класів, спрямовану на вияв позитивних емпатійних явищ, що сприяють створенню психологічного комфорту під час навчання учнів початкових класів.

Орієнтація професійної підготовки на рефлексію є ще однією сучасною тенденцією педагогічної освіти, яка спрямована на пізнання власного емоційного стану, потреб і мотивацій власних дій. Вона є однією з найважливіших психологічних умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності. На думку дослідників, рефлексивні процеси у діяльності вчителя проявляються передусім: в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання (виховання) і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта [3, с. 21].

Ученими було визначено п'ять форм рефлексивної діяльності:

- 1) інтуїція, що ґрунтується на відчутті правдоподібності, здійсненності, ефективності;
- 2) персоніфікація, яка пов'язана з діяльністю, мисленням або свідомістю деяких індивідів. Її механізмом є наслідування, емпатія, імітація;
- 3) зразки – конкретні результати діяльності або способи, що використовувалися як і аналог у розв'язуванні задач;

- 4) правила, що дають опис способів діяльності й вимог до результатів;
- 5) концептуальні системи (теорії) – уявлення, коли регулятивний зміст свідомості отримує обґрунтування й пояснення. Завдяки цьому з'являється у вчителя можливість для цілеспрямованих змін і саморозвитку [5].

Отже, реалізація вищеозначених педагогічних чинників має забезпечити оптимальну сформованість у практикуючих і майбутніх учителів початкових класів комунікативної компетентності засобами невербального спілкування.

Вивчення закономірностей педагогічного спілкування і шляхів оволодіння особистістю комунікативною культурою дозволило нам дійти висновку про необхідність спеціального навчання майбутніх педагогів спілкуванню, підвищення його культури; і виділити одиницю такого навчання – педагогічну ситуацію.

У процесі експериментальної роботи студентами був самостійно освоєний розроблений спецкурс «Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

Метою спецкурсу є опанування майбутніми вчителями комунікативною компетентністю засобами невербального спілкування як провідним компонентом інноваційної освіти: формування в майбутнього вчителя початкових класів мотивів до вдосконалення особистісних невербальних засобів спілкування для творчої професійної діяльності, систематизованих теоретичних знань і практичних умінь комунікативної компетентності та невербальної поведінки, що дадуть їм можливість свідомо, адекватно, ефективно й систематично застосовувати отримані знання в навчальній та майбутній професійній діяльності.

Робочу програму спецкурсу «Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів» побудовано за модульним принципом. Модуль 1. Теоретико-методологічні основи формування комунікативної компетентності вчителя. Модуль 2. Формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів у процесі спілкування.

Спецкурсом передбачено організацію занять на засадах гуманістичного, системно-діяльнісного й креативного підходів. Зважаючи на те, що за своєю природою педагогічна діяльність має одночасно і творчий, і технологічний характер, провідним методом засвоєння теоретичного матеріалу ми обрали лекцію «прямої дії». Практичні заняття, націлені на закріплення теорії та формування комунікативної компетентності, проводилися методами й механізмами діалогової освіти, що є прийнятними й для учнів початкової школи:

дружня дискусія, мозковий штурм, аналіз через синтез, діалог, метод організованих стратегій, симуляції, ток-шоу, акваріум, спільний проект та метод проектів, обери позицію, прес, два – чотири – усі разом, пошук інформації, презентація й захист освітнього продукту тощо. Такий підхід забезпечив ефективне застосування студентами цих методів і механізмів під час практичних занять і педагогічної практики.

Лекції «прямої дії» та практичні заняття містили елементи двох форм самостійної роботи студентів – самостійна робота з підготовки до лекційних занять та самостійна робота зі створення й захисту освітніх продуктів на практичних заняттях і під час педагогічної практики. Ця робота вимагала опрацювання літератури, ресурсів Інтернет-мережі, досвіду кращих учителів. Організована таким чином самостійна робота ефективно впливала на формування професійних компетентностей, активізувала розумову і творчу діяльність студентів, виховувала інтерес до педагогічної праці, до взаємодії з дітьми й колегами.

Тому реалізація мети й завдань спецкурсу завдяки плідній співпраці викладачів і студентів сприяла ефективному формуванню комунікативної компетентності засобами невербального спілкування в навчально-пізнавальній та подальшій професійно-творчій діяльності.

Фахове самовиховання і навчання у сфері спілкування ми починали з оволодіння основами педагогічного спілкування. Для цього адаптували запропоновану В.А. Кан-Каліком систему вправ для педагогів-початківців, у якій узагальнено матеріал досліджень Ю.П.Азарова, М.О. Лазарєва, О.О.Леонтєва та інших.

Ця система включає в себе два цикли:

- 1) вправи, спрямовані на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням та вияву педагогічної емпатії.
- 2) вправи на опанування всієї системи спілкування в заданій педагогічній ситуації [12, с. 139].

Тренінгові заняття з педагогічного спілкування розпочинали з розвитку найпростіших вмінь і навичок. Експериментальна група студентів день у день виробляла відповідні пози, рухи, жести, спеціальний «словник». З цією метою студентам було запропоновано адаптовану для майбутніх учителів початкових класів систему вправ, в основу яких покладено системи В.А. Кан-Каліка та О.О.Леонтєва:

- **Управління ініціативою в спілкуванні.**

Студенти починали імпровізоване пояснення нового матеріалу з тим самим виразом обличчя і емоційністю, ніби ви в цей момент

пояснювали класу; розмовляючи з класом, не спускали очей з бешкетників.

- ***Розвиток міміки і пантоміміки.***

Заняття проводилися студентами самостійно. Удома перед дзеркалом вони відтворювали радість, гнів, сміх, іронію, здивування, хвилювання, обурення тощо. Віднаходили педагогічно доцільні форми передачі цих почуттів у різних ситуаціях; по кілька разів програвали різні комунікативну ситуації.

- ***Техніка інтонування.***

Ставиться завдання вимовити з різними відтінками залежно від педагогічної ситуації такі фрази: «Хто черговий?», «Йдіть сюди», «Чи виконали ви завдання?», «Прошу уваги», «Так», «Ні» тощо [10; 11].

Для формування позитивної мотивації, підвищення навчально-професійного інтересу викладачів і студентів до розв'язання поставленої проблеми було запропоновано спільний перегляд відеофрагментів уроків у початковій школі з метою спостережень за невербальними засобами спілкування вчителів експериментальних класів КУ Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 25. Варто зазначити, що відеофрагменти уроків були надані як молодими спеціалістами, так і вчителями зі значним досвідом роботи.

Цей метод надає можливості майбутнім учителям початкових класів провести комплексний аналіз уроку, у повному обсязі дослідити його структуру, щільність, вербальну й невербальну взаємодію, зосередити увагу на різних структурних етапах та методичних прийомах, їх доцільності. У окремих випадках ми надавали студентам спеціальні маршрутні листи аналізу (самоаналізу) уроку, що склалися з наборів запитань для виявлення ефективності застосування засобів невербального спілкування вчителя й учнів. Запропонований метод сприяв формуванню вмінь самоаналізу та професійного самовдосконалення майбутнього педагога.

Значна роль методу відеоспостереження полягає ще й у тому, що студенти, переглядаючи відео, переживають і переосмислюють побачене й почуте, ставлячи себе на місце вчителя. До того ж зорові образи найбільш сприятливі для засвоєння технологій, методів, прийомів, засобів ведення уроків. У будь-яку мить відео можна призупинити, щоб обговорити доцільність застосування засобу невербальної поведінки педагога, певну цілісну частину чи етап складової уроку. По кілька разів можна відстежувати й аналізувати ефективні, методично грамотно застосовані засоби невербального спілкування вчителя й учнів, проведені етапи мотивації та навчання.



Студенти беруть на озброєння вдалі методичні аспекти невербального спілкування для проведення уроку, що викликали в них позитивні емоції й бажання використати у своїй практичній діяльності та уникають невдалої, методично неправильно побудованої невербальної взаємодії вчителя й учня. Відеоматеріали дозволяють залучати студентів до моделювання на підставі побаченого більш конструктивних дій щодо вияву невербальної поведінки вчителя, його педагогічної майстерності.

Перегляд відео цінний ще й тим, що кожен з його глядачів не тільки ставить себе на місце вчителя, а й по-особливому творчо підходить до особистісно видимих проблем у формуванні комунікативної компетентності засобами невербального спілкування, що виникають під час уроку, подумки проектує оригінальні та більш ефективні вектори їх вирішення.

Особливе зацікавлення у студентів викликав перегляд і аналіз відеоуроків, проведених у паралельних класах на одну тему молодим учителем та вчителем з великим досвідом роботи. Таке спостереження спонукало майбутніх учителів до порівняння, критичного переосмислення власної діяльності, корекції застосування форм, методів, прийомів, засобів навчання і, що важливо, здійснення більш якісної діагностики власних умінь застосування засобів невербального спілкування у процесі комунікативної взаємодії з молодшими школярами.

Побачені студентами недоліки у застосуванні вчителями засобів невербального спілкування (рухи, жести, міміка, погляд, дотик тощо) у процесі комунікативної взаємодії з дітьми мотивували їх до самовдосконалення засобів вияву невербальної поведінки (емпатії) шляхом виконання спеціально розробленого нами комплексу, що включав такі вправи для тренінгів:

- 1) Вправи на формування вмінь спостерігати за мимовільними рухами співрозмовників та розрізняти жести впевненості, невпевненості і самовпевненості у процесі комунікативної взаємодії.
- 2) Вправи, що допомагають набуттю життєвої емпатії та, зокрема, комунікативної компетентності індивіда.

Наведемо приклади вправ на формування вмінь спостерігати за мимовільними рухами співрозмовників та розрізняти жести впевненості, невпевненості і самовпевненості та вправи, які допомагають набуттю життєвої і, зокрема, комунікативної компетентності індивіда.

#### **Вправа «Упевненість – схвильованість»**

Іде ознайомлення з дидактичним матеріалом, представленим у таблиці 1. Потім обирають по черзі двох охочих для виконання ролей.

Завдання полягає в тому, щоб розіграти таку сцену: журналіст-початківець бере інтерв'ю в найвпливовішого ймовірного претендента на посаду президента країни.

Якщо журналіст вдало поставить запитання, він (чи вона) прославиться; якщо вдало відповість на запитання претендент – він стане президентом. Це випробовування для обох. Журналісту важливо, долаючи хвилювання, збити наліт самовпевненості з великого політичного діяча, претенденту – не піддатися на провокації та показати свою силу, характер. Члени групи фіксують прояви невербальної поведінки за допомогою дидактичного матеріалу «впевненість-схвильованість». Учасники тренінгу обговорюють, які з жестів вони вважають найбільш значущими для розкриття внутрішнього спокою чи хвилювання співрозмовників. Потім обговорюються результати.

Таблиця 1.

Дидактичний матеріал для вправи «Упевненість – схвильованість»

<b>Упевненість</b>	<b>Схвильованість</b>
вторгнення в інтимну зону (45 см – 1,2 м)	прагнення вести бесіду на межі особистісної зони (45 см - 1,2 м)
жести долонею до низу	жести долонею догори з розведеними пальцями
рукоштовання – міцне й енергійне, долонею донизу, рука пряма	рукоштовання - слабке, долонею догори, рука зігнута
розімкненні пальці рук	стиснуті пальці рук
шпилеподібне розташування долонь і рук пальців	пальці в роті, гризіння нігтів
закладання рук за спину: рука в руці	закладання рук за спину: захват зап'ястя, ліктя
акцентування великих пальців рук: закладання їх за ремінь, у кишені	захист рота рукою, покашлювання
закладання рук за голову	торкання носа, вуха, відтягування коміра
схрещені руки на грудях з демонстрацією великих пальців або пальців, стиснутих у кулак	схрещені руки на грудях, долоні під пахвами
руки на стегнах	поправлення манжетів, браслетів годинника, вертіння гудзика, ручки
нога закинута на ногу, руки обхоплюють ногу	схрещені ноги, стиснуті одна до другої щиколотки
сидіння верхи на стільці	сидіння на краєчку стільця
2/3 частини часу бесіди погляд зосереджений на обличчі партнера	відведення очей у бік, очі «бігають»
надто розкута поза	нахил тулуба вперед, опущені голова і плечі
копіювання жестів співрозмовника	статичність пози чи навпаки, сівання на місці

Ігрові вправи-імітації «Учитель і учні». Такі вправи були спрямовані на імітацію різних педагогічних ситуацій засобами невербального спілкування в діяльності вчителя й учнів на уроці або на інші події шкільного життя та формування вмінь вияву емпатії. Наприклад, продемонструвати невербальну (спочатку доброзичливу, потім недоброзичливу і, нарешті, гуманістичну) реакцію вчителя на результати роботи учня, який зазвичай отримував оцінки достатнього рівня, а сьогодні здав першим самостійну роботу з математики, але не виконав жодного завдання правильно.

Операційні ігри-вправи спрямовувалися на відпрацювання виконання конкретних операцій (наприклад, техніки вияву емпатії: розуміння, поваги, доброзичливості, позитивного здивування, зацікавленості до діалогу; відпрацювання засобів невербального спілкування для конкретного інтерактивного методу тощо).

Вправа «Діловий театр» була націлена на розігрування певних педагогічних ситуацій та поведінки в цій ситуації учасників процесу освіти. Наприклад, відпрацювання підсилення вербального впливу невербальними засобами при розв'язанні конфліктних ситуацій під час взаємодії з учнями. Прикладом такої ситуації може бути наступна: учителька випробувала всі способи загасити іскру допитливості в однієї дівчинки: і батьків викликала, і до директора водила, а вона все одно сидить на всіх уроках з піднятою рукою і ставить запитання, відповідей на які немає в підручниках.

Завдання: розіграти діалог мудрого вчителя з такою ученицею, застосовуючи різні засоби невербального спілкування (міміка, жести, рухи, погляд, дотик).

Виконуючи вправу «Відтворення жесту в етюдній ситуації педагогічної дії», майбутні вчителі початкових класів училися «стежити» за мовою рухів тіла і мімікою, визначити типові жести, провели дослідження власної міміки для профілактики і поліпшення своїх невербальних засобів.

Вправа «Рекламний ролик» допомагала вчитися розуміти міміку, проявляти майстерність пантоміміки, багатство і виразність жестів, оптимальної мови рухів тіла для розкриття проблеми, формування взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Зважаючи на те, що невербальне спілкування, на думку психологів, займає дві третини і лише третя частина інформації доходить до нас шляхом вербальної (словесної) комунікації, вчений Р. Майдеман . розробив декілька порад невербального спілкування вчителя на уроці [6, с. 44], якими під час практичних занять-тренінгів користувалися студенти експериментальної групи.

Таким чином, інтерактивні діалогові форми й методи проведення занять-тренінгів з майбутніми вчителями початкових класів забезпечують ефективне й успішне формування у студентів комунікативної компетентності засобами невербального спілкування.

Ефективність організації та застосування вправ на формування комунікативної культури засобами невербального спілкування потребує всебічного, точного й об'єктивного виміру, оцінки та корекції основних компетентностей фахівця, зокрема невербальної поведінки, що формується в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів та у процесі діалогової взаємодії з викладачем. Тому навчання студентів володінню системним і докладним комплексом діагностики для встановлення якості оволодіння засобами невербального педагогічного спілкування, причин виявлених недоліків та способів їх подолання в комунікативній взаємодії на уроках у початковій школі є одним із важливих завдань нашого дослідження. У зв'язку з цим на експериментальному рівні визначено таке дослідницьке завдання – навчити майбутніх учителів початкових класів діагностиці (вимірюванню) рівнів сформованості комунікативної компетентності засобами невербального спілкування в різних освітніх ситуаціях – в евристичній бесіді, грі, інтерактивній взаємодії, при вивченні нового тощо.

Для успішного вирішення цих завдань, майбутніх учителів ознайомлювали з науково визначеними рівнями й критеріями засобів невербального спілкування в навчальній діяльності початкових класів, з методами самодіагностики й самоконтролю, аналізу й самоаналізу результатів комунікативної взаємодії. Це сприяло усвідомленню й об'єктивному оцінюванню власних дій, умінь, здібностей. Під час лекційних і практичних занять спеціально моделювалися такі навчальні ситуації, що вимагали від студентів вияву невербальної поведінки для підсилення власної думки, оцінки, самооцінки, рефлексивних дій. Вони мали можливість засобами невербального спілкування (міміка, жести, погляд тощо) у процесі комунікативної взаємодії відстоювати свою позицію, заперечувати («Я переконаний, що ...», «Не можу погодитися, зважаючи на те ...», «Наведіть важливі аргументи, що доводять Вашу думку...»). Зазначимо, що навчаючи майбутніх учителів початкових класів здійснювати діагностику якості освоєння комунікативної компетентності засобами невербального спілкування, ми приділяли належну увагу опануванню ними оцінно-корегувальними вміннями.

Під час навчання студентів системному комплексу діагностики було застосовано форми й методи навчальної діяльності, що

заохочували їх до самоаналізу та адекватної самооцінки щодо сформованості вмінь навчального діалогу, а саме: аналітико-діагностичні вправи, кваліфікована експертна оцінка, ділова гра-рефлексія з використанням невербального спілкування, проблемно-рефлексивний полілог.

Аналітико-діагностичні вправи були націлені на формування комунікативної спрямованості особистості, умінь діагностики комунікативної культури вчителя, розвиток творчих здібностей, професійну потребу в комунікативній взаємодії та підвищенні рівня вмінь застосовувати засоби невербального спілкування. Однією з таких була вправа «Учимося на чужих успіхах і помилках» створено на основі рекомендацій В. Кан-Каліка, М. Лазарєва, О. Леонтьєва). На основі переглянутого відеоуроку в початкових класах та запропонованої програми аналізу й оцінки комунікативної культури студентам було запропоновано спробувати оцінити дії вчителя на уроці за п'ятибальною шкалою, порівняти оцінки з членами групи. У випадку розходження спробувати разом пригадати, які епізоди, окремі слова, учинки привели їх до тієї чи іншої думки.

Для обговорення в парах студенти виокремили з програми такі запитання: як учитель зайшов до класу, яким чином «подав» власне самопочуття, емоційний настрій на діяльність? У чому виявилася його комунікативна ініціатива (чи вона була відсутня)? Як засобами невербального спілкування створювався емоційний настрій на цікаву діяльність, як стимулювалась ініціатива, сміливість думки дітей? Чи досяг учитель справжньої комунікативної взаємодії (вербальної та невербальної) на уроці, чи так і не скинув маски «батька»? Чи допомагало організоване спілкування розв'язанню навчально-виховних задач? Як учитель користувався мімікою, жестами, рухами, поглядом, дотиком для мобілізації учнів на пошук різних рішень, «гасив» конфлікти, чи невербальне спілкування не сприяло вирішенню освітніх і виховних завдань, відвертало вчителя й учнів від мети уроку (заходу)? Учитель був ввічливий, привітний, толерантний, поважав гідність вихованців чи спілкувався зверхньо, однаково з усіма; чи зміг подивитись на себе й проблеми, що вирішуються, очима учнів, чи бачив усе лише «зі своєї дзвіниці»? Як можна оцінити мову, міміку, жести вчителя, його відкритість для співрозмовників? Чи вийшла творча співдружність наставника й учнів?

Маючи певні навички вищеописаної оцінки культури спілкування, студентам було запропоновано скористатися нею під час педагогічної практики. Тут варто зазначити, що досвід стверджує, що до оцінки такого складного й багаторівневого явища, як культура педагогічного

спілкування, треба підходити з великою обачністю й граничною ретельністю. Найбільш надійні результати, як довели експерти, надає метод кваліфікованої експертної оцінки, коли група компетентних осіб (викладач, методист, учитель, однокурсник, що добре знають студента) за спеціальною програмою в процесі професійної діяльності майбутнього вчителя визначають досягнутий рівень профкомунікації, успіхи й типові помилки в спілкуванні, дають рекомендації для вдосконалення тих чи інших здібностей, умінь, стилю діяльності. Однак, ефективною є і самооцінка цього виду діяльності.

Зазвичай адекватна оцінка, а тим більше самооцінка започатковують активну роботу майбутнього вчителя із самовдосконалення, розвитку особистих якостей. Саме осмислення своєї недосконалості в справі ділового й неформального спілкування з молодшими школярами надихнуло переважну більшість студентів уже після першої педпрактики зайнятися самовдосконаленням власної комунікативної компетентності засобами невербального спілкування [11, с. 126; 10, с. 87].

Виконуючи аналітико-діагностичні вправи, студенти не тільки опановували системним комплексом діагностики, а й удосконалювали вміння застосовувати засоби невербального спілкування, обговорюючи помічені в ході відеоуроку помилки, допущені вчителем. У спільному пошуку знаходили різні способи подолання недоліків комунікативної взаємодії, переосмислювали й вдосконалювали її засобами невербального спілкування. Працюючи з готовими зразками комплексів діагностики, студенти бачили найважливіші якості оцінюваного продукту, зосереджували на них увагу й вчилися самостійно створювати критерії й показники для нових освітніх продуктів, що мають на меті застосування засобів невербального спілкування – евристичної бесіди, дискусії, індивідуального спілкування з учнем, батьками, колегами для попередження й подолання конфліктних ситуацій.

На заняттях проводилися рефлексивно-ділові ігри з метою формування в майбутніх учителів початкових класів навичок професійно-діалогового спілкування, готовності до розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій, поліпшення вмінь планувати, моделювати, аналізувати та приймати рішення в процесі комунікативної взаємодії. Разом з цим вони були покликані вирішити наступні завдання: закріпити й узагальнити знання з теоретико-методичних основ комунікативної компетентності вчителя початкових класів; виробити вміння конкретизувати та чітко формулювати навчально-виховні цілі; моделювати проблемні ситуації для аналізу

різних можливих варіантів усунення проблеми засобом невербального спілкування у процесі комунікативної взаємодії; навчати студентів обґрунтуванню різних підходів у доведенні власної думки за допомогою невербального спілкування [11, с. 130-131].

Розкриємо алгоритм проведення рефлексивно-ділових ігор:

1. Студенти об'єднуються в групи по п'ять осіб або у дві команди. Гра розпочинається з оголошення викладачем спільної для всіх груп або команд мети та запису її на дошці, визначення ліміту часу на підготовку навчально-ігрового діалогу, що передбачає максимальний вияв невербальної поведінки.
2. Підготовка групами або командами рішення завдання та його презентація у формі рольової гри з використанням короткого діалогу та виявом невербальної поведінки. Розподілення ролей (учитель, учні) забезпечувало залучення всіх студентів у роботу, стимулювало їхню творчу активність.
3. Після завершення презентацій студенти здійснюють аналіз розіграного навчального діалогу. Потім проводиться змагання між групами. Кожна група формулює дидактичну ситуацію з застосуванням невербального спілкування для свого опонента, на вирішення якої відводиться 3 хвилини.
4. Викладач підсумовує, узагальнює всі результати та робить висновок стосовно змодельованих і розіграних діалогів.

Метою проведення проблемно-рефлексивного полілогу було формування вмінь творчого осмислення проблем застосування засобів невербального спілкування у комунікативній взаємодії, що можуть виникнути в процесі навчання та прийняття педагогічно виважених і доцільних рішень.

Проблемно-рефлексивний полілог охоплює такі три етапи: 1) визначення кожним з учасників різних аспектів поставленої проблеми; 2) висунення ідей щодо розв'язування означених проблем; 3) колективне обговорення, пошук правильних рішень.

Доцільність використання проблемно-рефлексивного полілогу полягала в тому, що його застосування дало можливість задіяти не тільки найактивніших і підготовлених до розв'язання проблем студентів, а й мало обізнаних і менш творчих. Максимуму в осмисленні альтернативних рішень допоміг досягти ефект «заборони» повторення озвучених результатів та виявлених невербально іншими учасниками.

Закріплення здобутих студентами знань і вмінь, здійснення комплексної діагностики проходило під час проходження всіх видів педагогічної практики, що давало студентам можливість випробувати й оцінити власні професійні вміння, свою комунікативну компетентність,

визначити та скоригувати вміння застосовувати засоби невербального спілкування у реальному процесі навчання молодших школярів.

Отже, невербальний аспект спілкування виступає важливим складником комунікативної компетентності майбутнього вчителя, має особливе значення в регулюванні взаємин, встановленні контактів, сприяє визначенню емоційної атмосфери і самопочуття як вчителя, так і учня. Невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії педагога з дітьми. Для того, щоб полегшити свою професійну діяльність, майбутній учитель має оволодіти вмінням спілкуватися з дітьми засобами невербального спілкування, брати до уваги не лише мову учня, але і кожен його жест, погляд, кожен рух, у свою чергу строго контролювати власну невербальну поведінку.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект). – Навчальний посібник. – К. – Глухів:РВВ ГДПУ, 2008. – 210с
2. Василішина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №4. – С. 37-38.
3. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рідна школа. – 2006. - №3. – С. 21-23.
4. Закон України «Про вищу освіту» / Сайт Верховної Ради в Україні / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556>
5. Ільченко О.В. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навченого закладу. [Електронний ресурс] Режим доступу: [www.culturalsudies.in.ua/kn2.10](http://www.culturalsudies.in.ua/kn2.10)
6. Кайрис Е.Д. Емпатія як фактор педагогічної профпридатності // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - №8. – С. 42-46.
7. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
8. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №1. - С. 52-55.
9. Коэн Д. Язык жестов для лучшего взаимоотношения. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 176 с.
10. Крившенко Л.М. Формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми., 2018. – 288 с.
11. Лазарєв М.О. Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету : 2-е видання, доповнене і перероблене. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – 294 с.
12. Ложакова Е.А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатики // Вестник РУДН. – 2011. – № 3. – С. 3–6.
13. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – . 560 с. : ил.
14. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: Учебное пособие. – М.: Моск. городское пед. общество, 1998. – 222 с.



15. Психологічна енциклопедія. – К. ; Академвидав, 2006. – 424 с.
16. Сафронова І.Я. Формування предметної компетентності в учнів старшої школи у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09 / І.Я. Сафронова. – Херсон., 2015. – 253 с.
17. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

**Мішедченко В.В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти,  
Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Музично-педагогічна культура вчителя – це система музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, яка виявляється в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі діяльності художньо-педагогічного спілкування. Формування культури спілкування полягає в засвоєнні особистістю способів діяльності спілкування, що дозволяє їй повною мірою реалізувати себе та свої цілі, свій творчий потенціал. Показником рівня розвитку музично-педагогічної культури є якість музично-педагогічної діяльності й свідомості вчителя. Музично-педагогічна культура особистості – не замкнута система, а невід’ємна частина її духовної культури.

Проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності відбиті в багатьох дослідженнях. У них, зокрема, розглядаються питання структури педагогічних здібностей, їх формування, взаємозв’язку з педагогічною майстерністю (Ф. Гоноболін, І. Кривоніс, В. Крутецький, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін.). Значна увага приділяється проблемам удосконалення підготовки фахівців у царині естетичного виховання. Основними аспектами досліджень у цьому напрямі стали рівні художньо-естетичної культури вчителя (О. Анічкін, М. Верб, Д. Джола, В. Кудін, О. Олексюк, А. Щербо та ін.); формування художньої та естетичної культури майбутніх спеціалістів, її основні компоненти (В. Бутенко, Н. Крилова, Г. Лабковська, М. Верб, О. Щолокова та ін.); шляхи вдосконалення спеціальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи (О. Апраксіна, Л. Арчажникова, С. Барановська, Ф. Гоноболін, І. Гринчук, Л. Коваль, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Смиренський, С. Торічна та ін.).

У філософському розумінні сутність будь-якої проблеми полягає у виділенні певного класу завдань за ознаками їхньої практичної значимості й ступенем складності. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю або суперечності в самому знанні [10, с. 536].

Як філософська категорія, суперечність «відбиває відношення взаємовиключення й взаємозаперечення між протилежними сторонами, властивостями та тенденціями, об'єктивно притаманними всім явищам матеріального та духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни і розвитку» [10, с. 674]. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення. Філософи виділяють внутрішні та зовнішні, суттєві й несуттєві, основні й неосновні суперечності. Вирішальну роль відіграють внутрішні суперечності, притаманні сутності певної системи.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є виділення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток і вирішення всіх інших суперечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення суперечності [9, с. 203].

Формування творчої різнобічної особистості майбутнього вчителя – це не просте еклектичне підсумовування захоплень і домінуючих уподобань, а перетворення їх на спонуку, на основі якої особистість підійметься до якісно нового рівня в усьому багатстві її потенційних можливостей. Вимоги сьогодення до моделі фахівця не може задовольнити тип «середнього» студента, що пасивно навчається; рівень його особистісно-професійної зрілості, крім оптимуму теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, має визначатися особистою активністю. Це можливості наполегливо шукати й знаходити нові оригінальні вирішення, продуктивно розкривати себе. Звідси складність і багатоплановість, внутрішня суперечливість самої системи вищої освіти.

Педагогічні проблеми формування культури вчителя музики стали закономірним відображенням суперечностей між ідеалом так бажаної й практично нереальної всебічно розвиненої особистості вчителя й недосконалим, найчастіше спрощеним механізмом навчально-виховного процесу; між вимогами до якості різнобічної підготовки та реальним станом художньо-естетичного розвитку студентів вищої педагогічної школи; між наявними знаннями, уміннями, навичками студентів і вмінням спілкуватися з дітьми; між виконавською і теоретичною підготовкою вчителя й вмінням реалізації знань і вмінь на

практиці; між мотивацією учіння й професійною спрямованістю навчання; між здебільшого недиференційованою формою навчання й різним рівнем культурно-освітнього розвитку студентів; між єдиною природою мистецтв і розрізненим характером їх вивчення; між змістом шкільних програм і змістом навчання у вузі; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до школи і вчителя та недостатнім рівнем його професійної підготовки у вузі тощо.

Подолання цих та інших суперечностей породжує нові проблеми – організаційно-практичні та управлінські, вирішення яких пов'язане з пошуком нових форм організації навчально-виховної роботи [14, с. 68]. Тому підготовка майбутніх учителів до музичного навчання й виховання учнів є важливою соціально-педагогічною проблемою, особливо для факультетів підготовки вчителів початкових класів.

Майбутні вчителі початкових класів дістали змогу набувати поглиблену музичну освіту з тим, щоб бути не тільки класоводами, але й вчителями музики початкової школи. Ідея двопрофільної спеціальності виникла тому, що вчителів музики у школах, особливо сільських, не вистачає нерідко через відсутність достатнього навчального навантаження, а вчителі-класоводи від уроків музики в своїх класах часто відмовляються або проводять їх на низькому рівні.

Йдеться не лише про те, щоб підготувати вчителя музики для початкової школи. На наш погляд, двопрофільна спеціалізація повинна сформувати також новий тип саме вчителя початкових класів.

Випускники факультетів початкової освіти (спеціальність «Початкова освіта» з поєднаною спеціалізацією «Музичне мистецтво») – це резерв заповнення посад учителя музики в загальноосвітній школі. Однак під час підготовки фахівців такого профілю виникають проблеми, розв'язання яких, на наш погляд, потребує раціональнішої організації навчального процесу на відповідних факультетах, основаної на доцільності вивчення певних навчальних дисциплін, їх взаємозв'язку, взаємодоповненні, взаємодії та яскраво вираженій професійній спрямованості.

Зрозуміло, що процес навчання фахівців за двома спеціальностями має свої особливості й відрізняється складністю та багатоаспектністю. Щоб визначити зміст навчання з поєднаною спеціалізацією «музичне мистецтво», необхідно розкрити її особливості й відмінність від усталених форм музично-педагогічної освіти.

Про широкий профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури, як Б. Асаф'єв, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Стеценко,

С. і В. Шацькі та інші. Б. Асаф'єв вказував на якості, необхідні вчителю-музиканту в школі: «Музичний вчитель у загальноосвітній школі не повинен бути «спецом» в одній якій-небудь царині музики. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і виконавцем, який володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [1, с. 65]. Д. Кабалевський підкреслював:

« Учитель музики повинен бути музично-освіченим педагогом, ... повинен любити музику, як живе творіння, що приносить йому самому радість, ніколи не забувати, що не можна викликати в дітей любов до того, що не любиш сам, зацікавити їх тим, чим сам не цікавишся [6, с. 40].

Фаховий рівень підготовки студентів є головним критерієм роботи вищого навчального закладу. Цей рівень залежить від багатьох чинників. Але основним з них є науково обґрунтована модель фахівця, яка визначається навчальними планами та програмами. Від того, наскільки обґрунтовано ці два документи, залежать рівень і якість підготовки фахівців.

На жаль, навчальні плани, за якими навчаються студенти двопрофільної спеціальності («початкове навчання» та «музичне мистецтво»), не враховують специфіки останньої, а є значною мірою механічним злиттям планів музично-педагогічного факультету та факультету початкової освіти. У результаті студенти перевантажені, не мають достатньо часу на самостійні заняття музикою.

У навчальному плані факультету початкової освіти з усіх предметів естетичного циклу найповніше за обсягом представлена музика. Активному формуванню музично-педагогічної культури студентів покликані сприяти спеціальні дисципліни, вивчення яких повинне забезпечити достатню підготовку вчителя музики, не знижуючи водночас якості підготовки вчителя початкових класів. Навчальним планом передбачено засвоєння теоретичних курсів (теорія музики, історія музичного мистецтва, музичне мистецтво з методикою навчання), а також ряду практичних дисциплін (сольфеджіо, хоровий клас, теорія і практика роботи з хором, основний інструмент, диригування, постановка голосу).

Очевидно, що вивчення такого великого за обсягом та складністю матеріалу може бути плідним тільки на основі його інтеграції й спрямування у загальне культурологічне русло. Усі знання та вміння студентів повинні скластися у цілісну картину музично-педагогічної діяльності й утворити підґрунтя для подальшої роботи в школі.

Різні цикли дисциплін, що забезпечують професійну підготовку

майбутнього вчителя музичного мистецтва, не можуть розглядатися ізольовано, замкнуто, вони повинні вивчатись у тісному взаємозв'язку, оскільки навчальний план спрямований на підготовку не кількох спеціалістів: диригентів, піаністів, хормейстерів, а одного – учителя музичного мистецтва.

У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен осягнути естетичну сутність музичного мистецтва, набути виконавських умінь і навичок, оволодіти музично-історичними знаннями, методами організації музично-пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору, тобто оволодіти достатнім рівнем музично-педагогічної культури.

Ретроспективний аналіз літератури, присвяченої формуванню музично-педагогічної культури вчителя, виявлені структурно-змістовні компоненти цього процесу дозволяють визначити його основні функції, що тісно переплітаються з функціями діяльності майбутніх педагогів, а саме:

- пізнавальна, що виражається в необхідності накопичувати й поглиблювати знання на рівнях практичного й наукового пізнання;
- організаторська, що виявляється в необхідності налагодження власної практичної музичної діяльності, а в майбутньому – в умінні включити до різних видів музичної діяльності учнів;
- комунікативна, що полягає у прагненні до духовного спілкування з учнями;
- ціннісно-орієнтаційна, викликана необхідністю розвитку оцінної діяльності у відповідності з суспільними цінностями й нормами;
- розвивальна, що виявляється у необхідності забезпечувати музичний і естетичний розвиток на основі виховання власних інтересів, потреб; у необхідності управління емоційною та волевою сферами діяльного ставлення до навколишньої дійсності.

Однією з найголовніших педагогічних проблем формування музично-педагогічної культури є забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Суть гуманізації полягає в цілеспрямованій орієнтації на особистість студентів, розвиток їхніх творчих якостей. Гуманізація навчання зумовлює установку на вільний розвиток духовного творчого потенціалу особистості, на формування цілісності її культури. У центрі навчального процесу має стояти студент, його здібності, можливості, прагнення, бачення свого місця в житті. Частково ця проблема забезпечується індивідуальною формою навчання музики, коли викладач має можливість орієнтуватися на конкретного студента.



Професія вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи завжди відрізнялась багатопрофільністю й багатогранністю. Тому, така кваліфікаційна модель вчителя початкових класів і одночасно музичного мистецтва поставила перед педагогікою вищої школи досить складні завдання. Першочергове з них – забезпечити якість спеціальної музичної підготовки такого вчителя.

Дослідження підтвердили, що для ефективного вирішення цих завдань необхідна перспектива й послідовність у викладанні музичних дисциплін, їх глибокий взаємозв'язок, що дозволяє здійснювати комплексний підхід до виховання музично-педагогічної культури спеціалістів подвійного профілю. Тобто, взаємозв'язок у викладанні дисциплін художньо-естетичного циклу розглядається як основа оптимізації музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів [5, с.72].

Проблемі професійної спрямованості викладання музичних дисциплін присвячено ряд праць, що розкривають специфіку та вимоги до підготовки спеціалістів на музично-педагогічних факультетах (Л. Воеводіна, Л. Горюнова, І. Гринчук, Л. Жербіна, Л. Коваль, Л. Костенко, Г. Падалка, Н. Плешкова, Л. Рапацька, Є. Скрипкіна, Н. Тимошенко, Г. Хусаїнова, Г. Ципін, О. Щолокова та інші); на педагогічних факультетах (Е. Бабаєв, С. Барановська, А. Гордійчук, В. Лісовська, Г. Нестеренко, Н. Провозіна, Т. Скорик, В. Смиренський, О. Юдіна, С. Чабан, З. Яропуд та ін.). Ці дослідження присвячені питанням музично-естетичної підготовки учителів початкових класів (Яропуд З.П.), формуванню їхньої музичної культури (Гордійчук А.М.), художньому вихованню майбутніх учителів початкових класів і музики (Нестеренко Г.П.), самоосвітній діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти (Барановська С.А.) викликають значний інтерес.

Зокрема у контексті нашого дослідження привертають увагу висновки З. П. Яропуда щодо важливої передумови підвищення ефективності музично-естетичного виховання майбутніх учителів молодших класів, яка полягає в комплексному плануванні вивчення музичних дисциплін, яке ґрунтується на раціональному виборі взаємопов'язаних і взаємодіючих дисциплін, що утворюють єдність навчальних дисциплін і забезпечують послідовність і систематичність музично-естетичних впливів на формування професійної спрямованості майбутнього вчителя [13, с. 19].

Г. П. Нестеренко наголошує, що художнє виховання, яке розуміється як діалектична єдність теоретичних і практичних компонентів, забезпечує цілісність художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів і музики [7, с. 15].

На думку А. М. Гордійчука результативність навчально-виховного процесу в розвитку музичної культури студентів забезпечується на основі комплексного розвитку таких особистісних утворень як музичний інтерес, музично-ціннісні орієнтації, музично-педагогічні здібності [3, с. 19].

Зрозуміло, що проведені дослідження, за всією їх ґрунтовністю й актуальністю не вирішують проблеми виховання музично-педагогічної культури майбутніх учителів в умовах двопрофільної підготовки.

Професійно-педагогічна спрямованість – це синтез психолого-педагогічного й музичного навчання студентів, що стимулює увесь навчальний процес. Вона передбачає постійне й планомірне вдосконалення змісту й методів навчання на основі досягнень теоретичних і експериментальних досліджень у царині психології, педагогіки, теорії й методики викладання музики; усвідомлення студентами необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін для успішного виконання педагогічних функцій. У результаті розкриття творчої індивідуальності в майбутніх учителів формуються інтелектуальна активність, потреба в самоосвіті. Специфіка навчального процесу, насиченість навчального плану і програм з музики вимагають пошуку ефективних шляхів підготовки випускників даного факультету до самостійної музично-освітньої роботи в школі.

Аналіз програмно-методичного матеріалу з музичних дисциплін факультету підготовки вчителів початкових класів з додатковою спеціалізацією «Музичне мистецтво» показує роз'єднаність навчального змісту у формуванні музично-педагогічної культури майбутніх учителів. В основному ставляться часткові завдання музичної освіти: набуття виконавських навичок, знання теорії музики, музичної літератури, основ диригування, але слабо простежується орієнтація на загальну мету музично-естетичного розвитку майбутнього вчителя.

Сприятливими чинниками підготовки майбутнього вчителя за двопрофільною спеціалізацією є більш глибока професійно-педагогічна орієнтація, володіння ним методиками викладання кількох шкільних предметів, а саме: української мови та читання, математики, природознавства, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, трудового навчання та фізичної культури. Все це дозволить учителю в майбутній професійній діяльності краще орієнтуватись у загальному обсязі навчального матеріалу, швидше знаходити методичні прийоми, встановлювати й здійснювати міжпредметні зв'язки. Останнє є особливо важливим, оскільки проблема міжпредметних зав'язків є вразливим місцем шкільної педагогіки. Теоретичною основою таких зав'язків виступає інтеграція й диференціація як діалектичний метод пізнання різних явищ.



Визначені умови застосування міжпредметних зав'язків у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, а саме:

- універсальна постановка теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними знаннями;
- взаємопроникнення, зближення навчального матеріалу різних дисциплін;
- моделювання ситуацій емоційно-асоціативного збагачення та їх використання у навчальному процесі;
- визначення загальних методів викладання, їх впровадження у методичну підготовку студентів [12, с. 129].

Педагогічне забезпечення взаємодії предметів культурологічного, музикознавчого й педагогічного змісту дозволить систематизувати знання й уміння майбутніх учителів музики і спрямувати їх у необхідному напрямі.

Студентам даються основні поняття, узагальнюються наявні об'єктивні зв'язки між різними історичними періодами, показуються особливості розвитку музичного мистецтва у ці періоди й унікальна творчість їх провідних митців, виділяються гуманістичні ідеали та моральні принципи. Підкреслимо, що такі знання повинні набути емоційного забарвлення, оскільки трансляція виключно інформативного матеріалу не забезпечує розвитку асоціативного мислення й появи нових установок, котрі стають орієнтиром для подальшої реалізації набутих знань.

Відтак альтернативою принципу викладання розрізнених знань, що існує в музично-педагогічній практиці, є принцип загального, цілісного, всебічного осягнення музично-історичного процесу, націлений на кінцевий результат – підготовку кваліфікованого вчителя з широким культурологічним світоглядом [12, с. 131].

Для осмислення закономірностей музичного мистецтва на морфологічному рівні суттєве значення мають музично-теоретичні дисципліни. Вони розвивають художнє мислення студентів, формують вміння й досвід творчої та оцінної діяльності.

Проблема музично-теоретичної підготовки студентів розглядається багатьма дослідниками (Т. Борзнова, І. Гринчук, І. Котляревський, Н. Миронова, Н. Провозіна, Л. Рапацька та інші). Так, Л. О. Рапацька виділяє наступні завдання музично-теоретичної підготовки студентів:

- формування музично-теоретичних знань, які дозволяють на науковій основі аналізувати музичні твори і засоби музичної виразності в культурологічному аспекті (наприклад, такі поняття, як лад, мелодія, тональність, ритм, динаміка тощо.);

- розвиток у студентів уміння співставляти художні образи музичного мистецтва з художніми образами в інших його видах, а також адаптувати набуті знання у художньо-педагогічній діяльності;
- розвиток здібностей до музикування, які дозволяють майбутнім учителям проводити заняття на високому творчому рівні.

Вивчення музично-теоретичних дисциплін повинно спиратися на відповідні художньо-педагогічні засади, до яких відносяться:

- а) інтеграція музично-теоретичних і загальнохудожніх знань на основі естетичних категорій, котрі є значущими для всіх видів мистецтва (образ, стиль, жанр, сюжет тощо);
- б) залучення до теоретичного аналізу художніх творів інших видів мистецтва;
- в) включення до музично-теоретичної підготовки методичних знань, які забезпечують набуття практичного досвіду в галузі художньо-педагогічної діяльності.

Такі завдання, вважає Л. О. Рапацька, найповніше вирішуються у комплексних курсах, створених на міждисциплінарній основі; їх зміст висвітлює проблеми художньої культури на конкретному навчальному матеріалі – аналізі музичних творів. Засвоюючи зміст курсу, студенти одержують систематизовані знання. Матеріал курсу зосереджується навколо ключових проблем, котрі віддзеркалюють фундаментальні положення культурологічного, музично-теоретичного і методичного характеру [8, с. 87].

Виходячи з аналізу навчального процесу, виділимо суперечність, яка, на наш погляд, є головною і від вирішення якої залежить успішність формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів. Це суперечність між провідним значенням спілкування як основи навчання й виховання і слабкою готовністю майбутнього вчителя до художньо-педагогічного спілкування з учнями на уроці.

Спеціальними дослідженнями (О. Бодальов, Ю. Бабанський, О. Киричук, А. Мудрик та ін.) доведено, що феномен спілкування справляє багатоаспектний вплив на поліпшення загальної атмосфери діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

Тому для педагогіки проблема формування культури спілкування, як найважливішої якості культури людини, завжди була пріоритетною, адже сучасне життя на кожному кроці демонструє дефіцит саме культури спілкування. Володіння методами створення атмосфери безпосереднього спілкування дітей з музикою потребує й урок музики як урок мистецтва.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо тільки знати основи наук та методики навчально-виховної роботи. Усі знання й практичні уміння вчителя можуть передаватися учням тільки через систему живого й безпосереднього спілкування.

Доводиться спостерігати, як студенти, що виявляють досить високий рівень виконавської та теоретичної підготовки, нерідко відчують себе безпорадними у спілкуванні з дітьми. І навпаки, непоодинокі випадки, коли студент з слабкою музичною підготовкою досить легко знаходить спільну мову з учнями. Професійно підготовлений урок, вступні бесіди досить часто не дають очікуваного результату саме через невміння розпоряджатися своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, душевним станом, мобілізувати свою волю, творчі сили. Нерідко не тільки майбутні вчителі, а й досвідчені педагоги потерпають від своєї емоційної невідповідності. Головним недоліком своєї професійної підготовки вони вважають невміння керувати власним психічним станом, що впливає на спілкування з учнями.

Педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Тому такого важливого значення набуває навчання основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя музики.

Для музичної педагогіки поняття спілкування є одним із центральних понять. Це передусім взаємодія вчителя й учнів, що має емоційно-змістовне забарвлення. Спілкування на уроці музики можна визначити і як спільну діяльність учнів та вчителя, спрямовану на розкриття життєвого змісту музики, досвіду морально-естетичних ставлень, закладених в ній.

Багатообразна палітра стосунків постає на уроці: між музикою, вчителем та учнями; між учителем та учнями; між дітьми в колективних формах діяльності. Все це образно виражено в словах Б. В. Асаф'єва щодо того, що музика «полягає й існує в єдності і співвідношенні творчості, виконавства і слухання через сприймання». Це визначення підкреслює неможливість соціального існування музики поза «спілкуванням» композитора, виконавця, слухача. Для сучасного уроку музики як художньо-педагогічного процесу важливо зберегти це спілкування [4, с. 35].

Проблема спілкування виводить на чільне місце проблему особистості вчителя. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя. Але у цьому випадку завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя – допомогти учням розібратися у специфіці й складностях

музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для осягнення духовного багатства твору [9, с. 219].

Характерною особливістю навчального процесу в педагогічних вузах є гострота проблем методичної підготовки майбутніх учителів. Численні її аспекти розкриваються в дослідженнях О. Абдуліної, В. Дряпки, В. Зав'ялова, І. Зверєва, Г. Падалки, А. Петрова, О. Ростовського, М. Сорокіна, А. Усової, В. Черкасова та ін. підготовки з вивченням психолого-педагогічних дисциплін.

У комплексній взаємодії дисциплін важлива роль належить якійсь одній, домінуючій, на основі якої здійснюється їх синтез. У музично-педагогічній підготовці студентів домінуючим є курс методики музичного виховання, а теорія музики, сольфеджіо, музична література, гра на музичному інструменті – слугують базою, на якій здійснюється ця підготовка.

Особливої уваги заслуговують проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У вузах склалася традиція вузького розуміння методичної підготовки, коли усі її завдання перекладаються в основному на курс

«Музичне мистецтво з методикою навчання». При всій важливості цієї дисципліни очевидно, що нею не можна розв'язати усі завдання фахової підготовки, тим більше, що дисципліна вивчається лише на III курсі. Саме у встановленні взаємозв'язку всіх музичних предметів з методикою музичного навчання бачиться можливість подальшого поглиблення професійно-педагогічної орієнтації майбутніх учителів музики.

Якщо подивитися на методичну підготовку ширше, то очевидно, що вона повинна бути відображена в усіх предметах навчального плану, і передусім у предметах психолого-педагогічного циклу. Саме такий підхід дозволяє забезпечити спрямованість навчального процесу на його кінцевий результат. Майбутній учитель музики повинен знати важливі проблеми музичної психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей, особливості музично-пізнавальних процесів тощо.

Одна з гострих проблем полягає в тому, що всі ланки фахової підготовки майбутнього вчителя музики існують сьогодні як «автономні сфери», кожна з яких має свою мету й завдання. Спрямовуючим стрижнем для всіх дисциплін, безперечно повинна стати шкільна програма «Музика». Вивчення її теоретичного змісту, принципів і методів повинно посісти чільне місце в навчальних програмах.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики тісно пов'язана з музично-теоретичною. Ці дисципліни повинні бути спрямовані не тільки на формування фундаментальних знань про основні закономірності музичного мистецтва, але й на засвоєння спеціальних знань і умінь, які необхідні вчителю в практичній діяльності, музикознавчих основ шкільної програми «Музичне мистецтво».

Коло навчальних предметів, які сприяють формуванню музично-естетичних знань студентів, розширюється за рахунок музично-практичних дисциплін.

Відтак постає проблема розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів музики. Це соціально-педагогічна проблема, оскільки новаторські й неноваторські типи особистості формуються самим суспільством як продукт його соціально-педагогічної системи.

Саме набуття творчого досвіду не повинно зводитись лише до певної суми знань і навичок, хоча оволодіння ними є обов'язковою умовою творчої діяльності.

Складність вирішення проблеми становлення творчої особистості вчителя посилюється багатьма суперечностями, що вкорінилися у вузівській системі підготовки студентів, а саме:

- між необхідною підготовкою майбутніх педагогів до художньо-творчої діяльності і консерватизмом змісту традиційних форм і методів музично-освітньої роботи у вузі;
- між індивідуальною своєрідністю процесу становлення творчої особистості майбутнього вчителя музики і «валовим підходом» до його професійної підготовки;
- між потребою особистості у творчій професійній діяльності й низькою престижністю праці вчителя музики у загальноосвітній школі, що склалася;
- між необхідністю підготовки вчителів творчої орієнтації й дефіцитом педагогічної свідомості, що відчувається у традиційній соціально-освітній системі.

Ці суперечності зумовлюють наступну проблему: як теоретично обґрунтувати й здійснити на практиці вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів музики, що дозволяла б на потрібному рівні сформувати творчу особистість педагога?

Головною метою виконавської діяльності є глибоке проникнення в зміст твору й передача того сокровенного, що складає духовний світ композитора, його бачення життя. Розкриття змісту твору неможливе без знаходження потрібного звучання, яке забезпечується тісним взаємозв'язком музично-слухових уявлень з усією системою виконавських знань, умінь, навичок. Виконавська діяльність учителя

вміщує в собі великі можливості для розкриття своїх індивідуально-творчих особливостей, вона максимально розвиває самостійність.

Для того, щоб учитель початкових класів міг успішно навчати музики молодших школярів, потрібно в процесі фахової підготовки передбачити формування у студентів не тільки педагогічного, але й специфічного музичного мислення, здатності співвіднести педагогічні факти і явища з художнім відображенням дійсності й художньою діяльністю.

Однією з умов формування музичного мислення є розвиток музичних здібностей майбутнього вчителя. Сюди в першу чергу треба віднести розвиток сприймання музики як основної музичної діяльності, яка виявляється в грі на інструменті, диригуванні, вокально-хоровій роботі.

З усіх умінь, якими повинен володіти учитель музики, Д. Б. Кабалевський виділяв володіння інструментом. Він вважав, що без механічного запису на уроці музики не можна обійтись, але він повинен бути доповненням до живого виконання учителя, а не заміною його. На уроці вчитель постійно зв'язаний з виконанням музики: теоретичні положення він ілюструє музичними прикладами, вивчаючи пісню - показує її, проводячи слухання – грає музичні твори. Це дуже важливо, оскільки, по-перше, живе виконання завжди створює в класі емоційнішу атмосферу; по-друге, при живому виконанні учитель може, якщо потрібно, зупинитись у будь-який момент, повторити епізод; по-третє, вчитель, граючи на музичному інструменті і співаючи, служить гарним прикладом для своїх вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому вміти виконати твір [6, с. 40]. Пам'ятаючи це, майбутній вчитель повинен постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність, збагачувати репертуар. Володіння інструментом лише один із засобів успіху його майбутньої трудової діяльності, засіб важливий, але не єдиний. Виконавська культура вчителя повинна відповідати передусім завданням його різнобічної діяльності в школі як у межах уроків музики, так і під час проведення різних позакласних занять.

Сучасна педагогіка розглядає навчання гри на музичних інструментах як комплексний і різнобічний процес музичного виховання. Однак реальні умови навчальної роботи постійно витісняють турботу про естетичні аспекти на другий план. Викладачі прагнуть передусім виконати вимоги навчальної програми щодо засвоєння технічних навичок гри й розучування певної кількості п'єс і етюдів. Тому творча робота підмінюється механічним тренажем, а художнє стимулювання – примушенням.

Як відомо, у педагогічному вузі вивчення музичного репертуару в класі основного інструменту не повинно спрямовуватися на підготовку музиканта-виконавця у повному розумінні цього слова. А тому в процесі роботи над художніми творами слід здійснювати різні підходи до їх засвоєння: виконавський, педагогічний, естетичний. Однак у повсякденній роботі увага найчастіше приділяється лише виконавському (технічному) аспекту. У результаті такої роботи, незважаючи на значну кількість вивчених творів, у студентів складаються розрізнені уявлення про музичне мистецтво, його зв'язки з суспільним розвитком, місце цих творів у музичній та художній культурі свого часу. Але художня інтерпретація музичних творів завжди пов'язана з широким музичним та художнім світоглядом. На необхідності враховувати цю особливість у професійній освіті наголошували багато діячів фортепіанної педагогіки [12, с.138].

Отже, зміст музично-виконавських дисциплін повинен спрямовуватися на засвоєння музичних творів у контексті художньої культури, визначення своєрідності музичних творів, їх місця у творчості композитора. Але вибір музичного матеріалу повинен бути індивідуальним.

Ефективність індивідуальних занять з виконавських дисциплін знаходиться у прямій залежності від якості самостійної роботи студентів. Через надмірне перевантаження, викликане завданнями з означених дисциплін, студенти часто не встигають попрацювати самостійно. Тому класні завдання часто перетворюються на елементарне підтягування або дублювання самостійної роботи студентів.

Відтак, відрив студентів у процесі навчання від систематичної активної репетиційної та виконавської практичної діяльності гальмує виявлення їхніх індивідуальних здібностей і, відповідно, знижує ефективність індивідуальних засобів впливу на професійне виховання. Складним для студента є й етап художньої інтерпретації твору. Заважає емоційна скованість, відсутність умінь яскраво й образно пояснити суть власного виконавського задуму.

Важливою є проблема реалізації знань і вмінь на практиці, оскільки ще не досягнуто єдності у співвідношенні теоретичної й практичної підготовки у вузі; спостерігається неконкретність і узагальнений підхід до формування особистості вчителя.

Важко не визнати деяку однобокність у підходах і реалізації на практиці принципу єдності теоретичної й практичної підготовки, яка зводиться, як правило, до боротьби з недооцінкою практичної підготовки у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Педагогічна практика має кілька форм: проведення уроків у початкових класах, проведення саме уроків музичного мистецтва, організація позакласної роботи. Але в якій би формі не проходила педагогічна практика, вона є базою активного застосування набутих знань, вироблення необхідних навичок і вмінь у царині музично-естетичного виховання. Нерідко в процесі педагогічної практики окремі студенти механічно засвоюють і сліпо виконують поради й рекомендації вчителів і методистів, застосовують їх у відриві від психолого-педагогічної теорії, копіюють дії вчителя без достатнього усвідомлення того, чому саме треба робити так, а не інакше.

У даний час підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва на факультеті початкової освіти виглядає як сукупність окремих ізольованих одна від одної ланок, а не як система. Ця ізольованість різних сторін підготовки вчителя музики виявляється і в його практичній діяльності. Часто студенти не в змозі реалізувати вузькоспеціальні знання й навички через слабе володіння методами передачі цих знань учням. Вони показують окремі елементи своєї підготовки, але ці розрізнені частини не зливаються в єдиний цілісний урок музичного мистецтва.

Більшість майбутніх учителів може достатньо виразно виконати твір, але вони часто не вміють розкрити життєвий зміст музики, її зв'язки з іншими видами мистецтв, не спираються на асоціативний досвід дитини, а відтак, недостатньо якісно вирішують навчально-виховні завдання уроку музичного мистецтва.

Особливо гостро це відчувається в зв'язку з появою цілісної теорії формування у дітей музичної культури. Утворився розрив між новими ідеями, теоретичними й методичними принципами, реалізованими в програмі «Музичне мистецтво» і змістом підготовки самого вчителя.

У свідомості студента не складається цілісна картина розвитку музичного мистецтва, його зв'язку з життям та іншими видами мистецтва. За час навчання у вузі недостатньо уваги приділяється вихованню в майбутніх учителів загальної художньої культури, його ознайомленню з різними видами мистецтва та їх специфікою, що затруднює оволодіння методами формування такої культури у дітей.

Визначаючи шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, потрібно, на наш погляд, виходити із потреб шкільної практики. Орієнтація на потреби шкільного викладання виявляє не тільки недоліки, але й резерви вдосконалення навчання. Для цього необхідно:

- знайти оптимальний зміст навчання на факультетах початкової освіти з урахуванням не тільки сьогодення початкової школи, а й її перспективи;



- привести навчальні програми з музичної підготовки у відповідність із специфікою роботи учителя початкових класів;
- здійснювати випереджуючу підготовку з орієнтацією на майбутню школу, з урахуванням тенденцій її розвитку;
- розвивати художньо-творчі здібності майбутніх учителів, допомагати розкрити й реалізувати свій творчий потенціал у різних видах самостійної педагогічної діяльності й на цій основі пробудити потребу у власному педагогічному становленні, оволодінні педагогічною культурою [11, с. 33].

Багатоплановість і недостатня скоординованість фахових навчальних дисциплін; традиційний набір предметів і методик їх викладання, запозичених із спеціальних музичних закладів, які не враховують специфіки музичного виховання студентів педагогічних факультетів; відсутність відповідних навчальних програм, посібників, підручників ; націленість значної частини студентів на виконавську діяльність і відсутність у багатьох з них інтересу до вчительської професії; слабкі зв'язки між різними предметами фахової підготовки; відсутність науково-обґрунтованої системи ключових знань, які забезпечують цілісність процесу навчання студентів; неузгодженість між дисциплінами виконавського циклу і музично-теоретичними дисциплінами; недостатня увага до питань формування музично-аналітичних вмінь студентів як важливої професійної якості вчителя музики; орієнтація навчання у виконавських класах на вивчення конкретних творів, а не системне забезпечення необхідними музично-виконавськими знаннями, вміннями і навичками; недостатність уваги до розвитку художньо-творчих здібностей; паралельне розгортання програм музичних дисциплін і педагогічного циклу – усе це ті проблеми, розв'язання яких дозволить підвищити ефективність професійної підготовки вчителя.

Проблема підвищення ефективності і якості підготовки молодих спеціалістів може бути вирішена тільки шляхом удосконалення самого процесу навчання, яке здійснюється: по лінії впровадження нових форм і методів навчання, актуалізації змісту навчання, його індивідуалізації. Ці складні й актуальні завдання в процесі підготовки вчителя набувають особливої значущості. Ключем до вирішення цих проблем, на наш погляд, є підпорядкування всієї діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети – формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. 1 Арчажникова Л. Г., Рапацкая Л. А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования. *Советская педагогика*. 1989. №5. С.65-71.

2. Гажим И. Ориентир – методика. *Музыка в школе*. 1986. №3. С.17-20.
3. Гордийчук А. Н. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1990. 21 с.
4. Горюнова Л. Музыка – дети – учитель. *Музыка в школе*. 1987. № 1. С.35-42.
5. Іванічкіна О. М. Шляхи вдосконалення музично-естетичної підготовки майбутніх учителів. *Початкова школа*. 1985. №8. С.72-77.
6. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М. : Просвещение, 1984. 206 с.
7. Нестеренко Г. П. Основы художественного воспитания учителей начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 16 с.
8. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки. М.: Искусство, 1989. 150 с.
9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. К.: ІЗМН, 1997. 247с.
10. Філософський словник / Під ред. В. І. Шинкарука. К.: УРЕ, 1986. 800 с.
11. Юдина Е. Учитель начальных классов и музыкальное воспитание. *Музыка в школе*. 1989. №3. С.30-35.
12. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К.: ІЗМН, 1996. 170с.
13. Яропуд З. П. Повышение эффективности музыкально-эстетического воспитания будущих учителей младших классов в педагогических институтах: автореф. дис. ...канд. пед. наук. К., 1987. 22 с.

**Мозуль І. В.**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри теорії і методики початкової освіти,  
Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка*

## **ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Виходячи з Державного стандарту, мета підготовки майбутніх учителів початкових класів за експериментальною методикою навчання освітньої галузі «Природознавство» полягає в умотивуванні студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, забезпеченні оволодіння спеціальними знаннями з природознавчих дисциплін та методики навчання природознавства, вдосконаленні відповідних практичних навичок та умінь, формуванні навичок використання спілкування на уроках природознавства та в позакласній роботі.

Основним завданням констатувального дослідження було виявлення у студентів реальних показників особистісних якостей, природознавчих знань, умінь і навичок, які становлять основу готовності майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, а саме:

- сформованість інтересів до різних предметів природознавчого циклу й усвідомлення необхідності підготовки до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності;
- сформованість оцінного ставлення до формування предметної природознавчої компетентності в учнів початкових класів;
- рівень володіння знаннями в царині природознавства, методики навчання природознавства молодших школярів і формування у них предметної природознавчої компетентності;
- сформованість практичних умінь і навичок для формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів;
- рівень розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів.

У вирішенні завдань, пов'язаних з вивченням рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, нами враховувалися психологічні особливості студентського віку, досвід проведення соціологічних досліджень у вищій школі та педагогічних досліджень з питань природознавчої підготовки майбутніх учителів.

У процесі експерименту використовувалася комплексна методика визначення мотиваційного, змістового, процесуального та комунікативного компонентів готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, що включала педагогічне спостереження за роботою студентів, аналіз успішності студентів, метод незалежних характеристик викладання методики навчання природознавства факультету початкової освіти; індивідуальний і груповий методи опитування, бесіди зі студентами, анкетування, виконання тестових завдань, самооцінювання.

Взаємно коригуючи і доповнюючи один одного, названі методи дозволили всебічно й об'єктивно вивчити питання, що нас цікавлять, отримати достовірні дані про рівень готовності майбутніх учителів до формування природознавчої компетентності у молодших школярів. Вибір основних методів діагностики компонентів готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності представлено у таблиці 1.

Комплексне використання системи методів діагностики готовності майбутнього вчителя початкової школи дозволило отримати інформацію і провести її порівняльний аналіз, забезпечило об'єктивність, точність і надійність сформульованих висновків.

Таблиця 1

Діагностика сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності

<b>Структурні компоненти готовності</b>	<b>Що діагностується</b>	<b>Критерії діагностики</b>	<b>Методи дослідження</b>
<i>Мотиваційний</i>	характер ставлення до професійної педагогічної діяльності та навчання молодших школярів природознавства	стійкість мотивації до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів	анкетування, інтерв'ювання, бесіда, опитування, самооцінювання
<i>Змістовий</i>	якість професійних знань, умінь і навичок	рівень засвоєння знань з природничих дисциплін і методики навчання освітньої галузі «Природознавство»	аналіз успішності студентів з природничих дисциплін, усний контроль, письмовий контроль, тестування, спостереження, самооцінювання
<i>Процесуальний</i>	застосування набутих вмінь та навичок для виконання різних видів професійної природознавчої діяльності	рівень професійних умінь із формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів	спостереження за діяльністю студентів під час навчальних занять та педагогічної практики, бесіди зі студентами, методистами, вчителями, анкетування, самооцінювання
<i>Комунікативний</i>	уміння організувати взаємодію з учнями, спілкуватися з ними і керувати їхньою діяльністю	здатність до налагодження конструктивного спілкування з молодшими школярами у процесі формування предметної природознавчої компетентності	бесіда, спостереження за діяльністю студентів під час навчальних занять та педагогічної практики, самооцінювання

Як свідчать спостереження, контингент студентів факультетів початкової освіти неоднорідний за рівнем базової природознавчої підготовки. Враховуючи цю обставину, ми зробили спробу виявити ті

необхідні якості, вміння та навички, які становлять основу успішного оволодіння цією спеціальністю.

Оскільки особливе місце в структурі готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності посідає мотиваційний компонент, який пов'язаний з бажанням досягнути в педагогічному процесі готовності до навчання природознавства молодших школярів та інтересом до організації і проведення навчальної роботи з природознавства в початковій школі, ми визначили рівень сформованості зазначеного компонента готовності майбутніх учителів.

Для з'ясування мотивів, що впливають на процес і результати підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів, респондентам запропоновано відповісти на низку запитань опитувальника, за допомогою якого діагностовано рівень мотиваційного компонента готовності студентів. Для уточнення мотивації до опанування природознавчої компетентності в процесі професійної підготовки запропоновано декілька варіантів відповідей на п'яте запитання цього опитувальника. Мотиви навчання, що переважали в майбутніх педагогів на констатувальному етапі педагогічного експерименту, подано в таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Мотиви опанування природознавством, що переважали в майбутніх учителів під час констатувального експерименту

Види мотивів	Кількість студентів, %
<i>Пізнавальні мотиви</i> (орієнтація на оволодіння новими знаннями)	38,0 %
<i>Мотиви самоосвіти</i> (орієнтація на здобуття додаткових знань)	24,5 %
<i>Професійні мотиви</i> (орієнтація на виконання професійних функцій)	31,7 %
<i>Мотиви співпраці</i> (орієнтація на різні комунікативні способи взаємодії)	9,4 %
<i>Соціальні мотиви</i> (усвідомлення соціальної значущості навчання)	42,8 %
<i>Соціальні мотиви</i> (бажання знайти своє місце в суспільстві)	30,6 %

Кількісно-якісний аналіз результатів свідчить про наявність різних видів мотивів, серед яких переважає мотив «усвідомлення соціальної значущості навчання». Згідно з даними таблиці, опанування методикою навчання природознавства молодших школярів майбутні вчителі пов'язують із соціальною значущістю оволодіння природознавством

взагалі (42,8 %), із когнітивними можливостями цього предмета (38,0 %), з орієнтацією та бажанням зайняти певне місце в суспільстві (30,6 %). Показники мотиваційної спрямованості студентів на виконання майбутньої професійної педагогічної діяльності дещо нижчі – 31,7 % та 24,5 %. Такий показник мотивації, як орієнтація на різні комунікативні способи взаємодії, залишається на низькому рівні (9,4 %). Виокремлені види пізнавальних і професійних мотивів ураховано й розвинуто в процесі експериментальної роботи.

Аналіз відповідей на запитання «Чи має вчитель початкової школи бути творчою особистістю?» дозволив констатувати, що 56,8 % студентів дали ствердну відповідь, 30,5 % – «скоріше так, ніж ні», лише 12,7 % студентів вважають, що це не важливо.

Проте, погоджуючись з тим, що вчитель початкової школи має бути творчою особистістю, більшість студентів відчували труднощі у поясненні сутності творчого підходу до навчання природознавства молодших школярів.

Зазначимо, що 78 % опитаних погоджується з тим, що отримані у процесі навчання знання з психолого-педагогічних дисциплін можна використати під час проходження педагогічної практики, 26 % дали відповідь «скоріше так, ніж ні», 6 % відповіли «скоріше ні, ніж так». Отже, більшість студентів погоджуються з тим, що вивчення психолого-педагогічних дисциплін є важливим компонентом у формуванні готовності вчителя початкових класів до формування природознавчої компетентності у молодших школярів.

69 % респондентів вважають необхідними й корисними систематизацію природознавчих знань та отримання додаткових умінь і навичок методичної роботи з учнями на уроках природознавства, бо вони розглядають цей етап як практичну форму закріплення комплексу теоретичних знань.

Відповідаючи на наступне запитання опитувальника, слід відмітити, що майбутні вчителі початкової школи знають різноманітні форми організації навчально-виховної природознавчої діяльності з молодшими школярами. У студентів не виникає особливих труднощів у підготовці та проведенні екологічних заходів (49 %), ігор (68 %), розважальних заходів (71 %). Лише 22 % стверджують, що справляються з організацією фенологічних спостережень, екскурсій, лабораторних дослідів, догляду за живими об'єктами.

За даними опитування, 66,5 % студентів мають намір використовувати нові методи, прийоми, форми і засоби навчання природознавства у своїй професійній діяльності. Лише 13,5 % можуть назвати та пояснити їх сутність, що свідчить про елементарний рівень

обізнаності майбутніх учителів початкових класів із сутністю інноваційних технологій, методик тощо.

Більшість опитуваних не можуть дати визначення сутності понять «готовність», «професійна підготовка», «природознавча компетентність». 57 % респондентів не мають чіткого уявлення про методику організації групової роботи в процесі вивчення природознавства, проведення екскурсій, здійснення фенологічних спостережень.

Аналіз результатів анкетування засвідчив наступне: 32 % респондентів виявили елементарний рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, 55 % – середній, 13 % – високий.

Вивчення вражень студентів від навчання на факультеті початкової освіти дало змогу виділити такі типові відповіді: враження позитивні, подобається навчання (54 % відповідей); навчатися важко (26 %); не дуже подобається (20 %).

В основі позитивних відповідей лежать здебільшого почуття задоволення досягнутим – вступом до університету, приємними враженнями від викладачів, доброзичливістю стосунків на факультеті.

Негативні враження студентів від освітнього процесу пояснюються великою кількістю нової інформації, інтенсивністю роботи, новими видами діяльності, у яких їм важко зорієнтуватися.

Враження студентів – не тільки початковий ступінь формування ставлення до занять, але й узагальнені уявлення про спрямованість інтересів. За негативними й позитивними враженнями простежується ставлення майбутніх учителів початкової школи до вивчення дисциплін природничо-наукового циклу та методики навчання освітньої галузі «Природознавство».

Цільова установка, яка характеризує загальну спрямованість студентів на набуття вищої педагогічної освіти, дістала найбільший відсоток відповідей (50 %). Ці студенти найбільше виявляють зацікавленість заняттями з природознавчих дисциплін та методики навчання освітньої галузі «Природознавство».

З огляду на те, що мотив завжди так чи інакше пов'язаний з процесами пізнання (сприйняттям, мисленням, пам'яттю і мовою), можна стверджувати, що мотиви є стимулами поведінки і професійної діяльності майбутнього вчителя до засвоєння природничих дисциплін.

Наступна мотивація демонструє орієнтацію студентів на набуття й удосконалення природознавчих і методичних знань, умінь, навичок. Ця тенденція виявилася в цільових установках наступної групи відповідей. Тобто, коло інтересів студентів досить конкретне – природознавчі навчальні предмети.

Визначаючи на констатувальному етапі педагогічного експерименту рівні сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, ми запропонували їм дати відповіді на такі запитання:

1. Чи існує в сучасній школі проблема формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності?
2. Чи хотіли б Ви більше дізнатися про предметну природознавчу компетентність молодших школярів та методику її формування?

Опитування показало, що переважна більшість студентів (72,2 %) усвідомлюють важливість формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів і виявили бажання дізнатися більше про предметну природознавчу компетентність молодших школярів та методику її формування.

На запитання про необхідність сучасному вчителю початкових класів опанувати всіма видами природничих, педагогічних і психологічних знань, необхідних для формування природознавчої компетентності учнів, 89,4 % студентів відповіли «так», 6,5 % – «ні», 4,1 % – «не визначилися».

Для визначення рівнів сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до формування природознавчої компетентності учнів було розроблено карту самооцінки. Показники визначалися за порядковою шкалою.

За результатами аналізу карти спостереження сформованості мотиваційного компоненту готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів одержали такі дані: мінімальна кількість балів, яку набрали майбутні вчителі, становила 3, а максимальна – 14 балів. Ці показники дали можливість обчислити коефіцієнт сформованості у студентів мотиваційного компонента готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів  $K_M$ .

Його мінімальне значення обчислювали за формулою:

$$K_{M \min} = \frac{n_M}{N_M}$$

Отже, коефіцієнт сформованості у майбутніх учителів мотиваційного компонента готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів коливається від 0,14 до 0,86.



За результатами розрахунків визначили, що низького рівня сформованості мотиваційного компонента готовності до формування у молодших школярів природознавчої компетентності досягли 149 студентів, середнього – 185 студентів, високого – 48 студентів.

Отже, результати засвідчують переважання низького рівня сформованості мотиваційного компонента готовності у студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів – 38,5 %. Середній рівень сформованості мотиваційного компонента діагностували у 47,9 % студентів, високий – у 13,6 %.

Визначаючи рівні сформованості *змістового компонента*, виходили з того, що майбутній учитель початкових класів не може успішно здійснювати навчальну роботу з природознавства, не володіючи необхідними знаннями з основ природознавства та методики навчання освітньої галузі «Природознавство» для формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Природничі предмети, включені в програму підготовки студентів факультетів початкової освіти, відносяться до інваріантної частини шкільних навчальних предметів. Знання з дисциплін природничого циклу складають у своїй сукупності наукову картину світу. Якщо природознавчі знання є основою для розвитку логічного мислення, то методичні – знаряддям для розв'язання теоретичних і практичних задач [3, с. 223-226]. З метою успішної підготовки студентів факультету початкової освіти важливим є оволодіння як природничими, так і методичними знаннями та вміле їх упровадження на практиці. Саме тому у формуванні природознавчої компетентності у молодших школярів важливе значення відіграють предметна та методична навчальна підготовка студентів.

Завдяки відповідному інтелектуальному розвитку майбутні учителі початкової школи здатні діяти. З метою вивчення рівня знань студентів було проведено дослідження серед студентів третього курсу. Більшість студентів, які вступили на факультет початкової освіти, є випускниками загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладів, що свідчить про достатню підготовку з основних шкільних предметів, у тому числі й природознавчих.

Ми пропонували студентам проаналізувати й оцінити свою довузівську природознавчу підготовку. Результати були такими: високий рівень підготовки відмітили 20 % студентів, середній – 60 %, початковий – 20 %.

Самі студенти, оцінюючи відповідність обраної спеціальності, здебільшого орієнтувалися тільки на престижність оволодіння педагогічними технологіями та на свою любов до природознавства,

але фізику, хімію та біологію могли назвати в числі нелюбимих шкільних предметів.

Виконуючи завдання з природознавства, метою яких було виявлення рівня навчальних досягнень студентів з природничо-наукових дисциплін, студенти показали невисокий рівень знань. Середній бал говорить про невисокий рівень володіння природознавчим тезаурусом на рівні середньої школи. Близько 44 % студентів продемонстрували елементарний рівень знань з природничо-наукових дисциплін, що дає можливість викладачам працювати над оволодінням природознавчим тезаурусом, розвитком мислення й логіки з метою підвищення професіоналізму майбутніх фахівців.

Проаналізувавши відповіді респондентів, ми виділили три рівні готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. Високий рівень природознавчих знань продемонструвала невелика кількість студентів (10,0 %). Вони орієнтуються в багатьох сферах природознавства, виявляють ініціативу й самостійність у набутті знань, багато читають.

До середнього рівня володіння природознавчими знаннями віднесено 38,3 % студентів. Для них характерний задовільний загальний рівень розвитку, певна ерудиція в загальних питаннях природознавства, володіють певною сумою знань загального характеру. Нечіткі знання з хімії, географії, фізики, біології, астрономії не дають їм можливості вільно орієнтуватися в царині природознавства.

До низького рівня віднесено 51,6 % студентів. Вони володіють елементарними знаннями, мають суттєві прогалини в теоретичному матеріалі, знають лише окремі факти, що стосуються навчального матеріалу, відчують труднощі під час відповіді на запитання.

Кожному з учасників констатувального етапу експерименту були запропоновані діагностичні запитання і завдання з метою визначення повноти, глибини, міцності та рівня узагальнення знань майбутнього вчителя початкових класів з природознавчих дисциплін. Усі відповіді респондентів було поділено на три групи: «правильні», «правильні неповні», «неправильні». Кількісний і якісний аналіз виконання діагностичних завдань констатувального етапу експериментальної роботи представлено в таблиці 3.

Кількісний аналіз відповідей респондентів показав, що студенти дають визначення основних природничих понять на емпіричному рівні шляхом переліку окремих ознак, а знаннями з основ природознавства володіють не досконало.

Таблиця 3

Діагностика змістового компонента готовності майбутнього вчителя  
початкових класів з природознавчих дисциплін

Відповіді	Характеристика відповідей	Кількість відповідей	
		абс.	%
правильні	Студенти володіють основними знаннями з природознавчих дисциплін; розкривають зміст основних понять; встановлюють взаємозв'язки і залежності між ними; використовують засвоєні знання для пояснення нових педагогічних ситуацій; вільно володіють матеріалом.	114	29,8
правильні неповні	Студенти засвоїли зміст основних природознавчих понять, однак допускають окремі помилки та неточності під час формулювання визначень; пояснюють сутність окремих понять; матеріалом володіють недосконало.	121	31,7
неправильні	Студенти не можуть дати визначення змісту основних природознавчих понять; допускають значні помилки у визначенні основних понять; не можуть встановлювати взаємозв'язки між ними; матеріалом володіють не точно і поверхово.	147	38,5

Хід індивідуальних бесід експериментатора з майбутніми вчителями, під час яких здійснювалася перевірка знань основних природничих понять, фіксувалися написанням термінологічних диктантів і заповненням опитувальників. Кількість правильних відповідей підраховувалася. За результатами встановлювалися межі умовних рівнів обсягу знань теоретичних відомостей з природничих наук.

Правильну відповідь на запитання теоретичного характеру з природничих дисциплін дали 24 % опитаних студентів, неточну відповідь ми отримали від 34 % студентів, не орієнтуються у названих поняттях 42 % майбутніх учителів початкових класів.

Кількісний аналіз одержаних результатів показав, що студентів з елементарним рівнем природознавчих знань найбільше – 44 %. Вони володіють лише початковими знаннями, інертні в їх набутті, мало цікавляться природознавством, обізнаність з природничих дисциплін збіднена.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що переважна більшість студентів (54,4 %) не мають необхідного багажу знань для формування предметної природо-

знавчої компетентності у молодших школярів. Частина опитаних студентів (45,6 %) зазначили, що мають теоретичні знання, але не знають, як реалізувати їх на практиці. Такі знання не забезпечують високого рівня сформованості готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Студенти недооцінюють роль загальної природничо-наукової підготовки (біологія, хімія, географія, фізика, астрономія, основи екології), що негативно впливає на формування комплексної, системної сукупності знань, яка слугує запорукою успішної підготовки майбутнього фахівця. Хоча надання практично усім природничим дисциплінам другого місця (46 % опитаних) дає можливість стверджувати, що важливість природознавчих дисциплін визнана, але не досить осмислена студентами.

Студентам пропонувалося назвати професійні знання, які потрібні вчителю початкових класів для формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Серед професійних знань студенти виділяють ґрунтовну обізнаність майбутнього вчителя з особливостями загальної психології, вікової психології дитини, знання анатомії та фізіології людини, знання з валеології, екології, методики навчання природознавства, теорії навчання та виховання, знання про особливості організації цілісного освітнього процесу в школі й різні варіанти його побудови, знання про особистість учня тощо. Аналіз результатів дозволив поділити всі знання, названі студентами, на такі блоки за їх спільними ознаками: психолого-педагогічні, дидактико-методичні, біологічні, природничо-методичні.

Аналіз відповідей свідчить, що більшість студентів усвідомлює необхідність наявності природничих знань. 13 % студентів не надають їм важливого значення, бо усі знання здобуваються під час професійної діяльності. Рівень теоретичних знань студентів із природничих дисциплін нами оцінювався за результатами екзаменаційних сесій.

Найнижчий рівень знань студенти мають із зоології (3,41 бала). Це зумовлено складністю навчального матеріалу, необхідністю точного запам'ятовування багатьох термінів. Найвище (3,84 бала) у майбутніх учителів оцінено спеціальні знання із землезнавства. На середньому рівні (3,59 бала) оцінено знання з ботаніки. Середня оцінка з напрямку знань склала 3,61 бала. Таким чином, загальний рівень теоретичної підготовленості студентів з природничих дисциплін має значні резерви для підвищення.

Перевірка кінцевого результату професійної підготовки студентів на підсумкових екзаменах з «Основ природознавства» (ботаніки, зоології, землезнавства) виявила значні недоліки у підготовці

випускників факультету до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Обговорення результатів підсумкових курсових іспитів на засіданнях кафедри теорії і методики початкової освіти та ради факультету початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету підтвердило наші висновки щодо недостатньої ефективності усталеної системи природознавчої підготовки майбутніх учителів.

Протягом четвертого та п'ятого семестру студенти отримують знання з методики навчання освітньої галузі «Природознавство». З уведенням цієї дисципліни розширюються можливості розвитку у майбутніх учителів ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок спілкування, необхідних для роботи в школі.

Як відомо, методика – це галузь педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання певної навчальної дисципліни. Методика навчання освітньої галузі «Природознавство» вивчає зміст, завдання, закономірності, принципи, методи і форми організації та здійснення природознавчої роботи з молодшими школярами, обумовлені специфікою навчального процесу. Курс методики навчання освітньої галузі «Природознавство» посідає чільне місце в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Він спрямований на підготовку педагога, який знає зміст і систему навчання природознавства, володіє методикою проведення уроків природознавства і позакласної роботи з предмета, вміє знаходити доцільні педагогічні впливи під час роботи з учнями в процесі опанування природознавством.

З метою визначення рівня знань з методики навчання природознавства студентам третього курсу було запропоновано відповісти на питання анкети.

Так, відповідаючи на питання «Чи достатньо методичної підготовки, одержаної в університеті, щоб розробити конспект уроку з природознавства?», ствердні відповіді дали 62 % студентів. Для 23 % студентів знань з методики майже достатньо, а для 15 % студентів методичної підготовки, одержаної в університеті, недостатньо.

Під час педагогічної практики всі студенти використовували типовий урок як основну форму організації освітнього процесу з природознавства. 14 % студентів проводили нестандартні форми уроків (урок-екскурсія, урок-подорож, урок-казка). 24 % студентів на уроках природознавства використовували індивідуальні форми роботи з учнями. 20 % студентів у роботі з молодшими школярами під час проведення уроків природознавства використовували групові форми роботи.

Відповідаючи на питання «Які методи найчастіше використовували на уроках природознавства?», 64 % студентів назвали словесні методи (бесіда, розповідь, пояснення, диспут); практичні методи (розпізнавання, визначення, спостереження, експеримент, моделювання, читання підручника, науково-популярної літератури) використовували 26 % студентів; 38 % студентів у своїй роботі з молодшими школярами застосовували наочні методи навчання (показ, де монстрація предметів, речовин, явищ або їх різноманітні зображення).

Серед побажань та пропозицій щодо покращення ефективності проведення уроків природознавства та формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності студенти назвали: більше поєднувати теорію з практикою (26 %), більше давати учням нестандартних, розвивальних завдань (42 %), використовувати роботу в групах (48 %), використовувати інформаційні технології (44 %), ігри (36 %) тощо.

На запитання «Що, на Вашу думку, варто змінити (поліпшити, додати) у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів з природознавства?» студенти відповіли, що: бажали б вивчати навчальний матеріал для розширення і поглиблення знань з природознавства (56,4 %); бажали б опанувати різними аспектами природознавчої діяльності, а саме навчальним, дослідницьким, практичним, творчим (48,6 %); необхідно підвищувати рівень своїх практичних умінь з природознавства (42,8 %); розширювати знання з фізики, хімії, біології, астрономії, географії (64,0 %); 35,3 % – підвищувати власний рівень професійної компетентності.

Отже, студенти у своїх відповідях запропонували шляхи удосконалення професійної підготовки з природознавства, які передбачають кількісні та якісні зміни в змісті, формах і методах освітнього процесу.

Студентам третього курсу було запропоновано шляхом самооцінки визначити рівень власної готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. 40 % студентів готові до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів: 3,2 % студентів визначили свій рівень готовності як високий, бо вони цікавляться природознавчими дисциплінами і методикою їх викладання, спостерігають за природою, читають науково-популярну літературу з предмета, самостійно виготовляють наочні засоби навчання природознавства; 36,8 % – зазначили рівень готовності як середній і 60 % студентів оцінили свій рівень готовності як елементарний.

Сформованість змістового компонента готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності визначали за результатами тестування. Розроблений тест складався з 30 тестових завдань різної форми.

Визначення рівня сформованості змістового компонента готовності студентів до формування предметної природознавчої компетентності учнів початкових класів здійснювали за кількістю правильних відповідей і вимірювали за шкалою відношень. Перевірка тестів показала, що майбутні вчителі початкових класів виконали правильно від 6-ти до 25-ти завдань.

Одержані результати дозволили визначити граничні значення коефіцієнта засвоєння знань студентів з методики навчання освітньої галузі «Природознавство» ( $K_{3\ min}$  та  $K_{3\ max}$ ).

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що природознавчі та методичні знання майбутніх учителів початкових класів сформовані недостатньо: на високому рівні – 12 % студентів, на середньому рівні – 45,8 %, на елементарному рівні – 42,2 %. Аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати про недостатній рівень сформованості змістового компонента формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів.

Результати дослідження засвідчують, що якість навчальної діяльності студентів визначається рівнем їхньої підготовки, наявністю навичок самостійної роботи та якістю і своєчасністю контролю.

Висновки діагностування у студентів рівня сформованості змістового компоненту готовності до формування природознавчої компетентності молодших школярів дають підстави стверджувати, що більшість із них мають недостатньо сформований рівень природознавчо-методичних знань, не розуміють глибинних взаємозв'язків між різними компонентами і факторами, що складають психолого–педагогічні знання та знання біології, хімії, географії, фізики, астрономії. Такі знання не забезпечують ефективної готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Наступний етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення рівня сформованості у студентів *процесуального компонента* готовності до формування природознавчої компетентності молодших школярів.

Процесуальний компонент готовності передбачає наявність наступних умінь і навичок до означеної педагогічної діяльності: формулювати мету і визначати завдання з природознавства; прогнозувати наслідки навчальної діяльності, особистісний розвиток

молодших школярів; добирати раціональні організаційні форми навчання природознавства і навчальні завдання з урахуванням мети освітнього процесу та індивідуальних особливостей суб'єктів; передбачати можливі відповіді та дії учнів; підбирати прийоми та засоби для створення необхідної емоційної атмосфери та забезпечення ефективності пізнавальної роботи з природознавства.

Діагностику рівня сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності здійснювали за допомогою спостереження за діяльністю студентів з формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності під час моделювання ними цієї діяльності на практичних заняттях та в ході педагогічної практики.

Спочатку ми виявляли, наскільки студенти 3 курсу мають уявлення про професійні вміння. У ході бесіди їм треба було назвати вміння, якими необхідно оволодіти вчителю початкових класів для навчання учнів природознавства. Результати показали, що студенти мають недостатній рівень знань про педагогічні вміння вчителя, які необхідні для формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів.

Також студентам було запропоновано бланк самооцінки сформованості умінь та навичок підготовленості майбутніх учителів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. Спираючись на галузевий стандарт вищої освіти [1] і класифікацію педагогічних умінь за Н. Кузьміною [2], ми виокремили наступні групи педагогічних умінь майбутнього учителя початкової школи: гностичні вміння (оволодіння необхідними знаннями та застосування їх у професійній діяльності), організаційні вміння (планування й організація природознавчої роботи на уроках та в позаурочний час), конструктивно-дослідницькі вміння (вміння використовувати форми і методи проводити практичні роботи на місцевості), комунікативні вміння (організація систематичного спілкування з дітьми, емоційне задоволення на всіх етапах спілкування), проєктувальні вміння (конструювання та проєктування змісту освітнього процесу, добір способів, методів, засобів організації діяльності учнів).

Аналіз результатів показав, що рівень сформованості загальнонавчальних умінь та навичок знаходиться на елементарному рівні у 46 % респондентів; на середньому рівні у 38 % студентів; на високому рівні – у 16 %.

Для отримання уявлення про рівень загальнонавчальних умінь і навичок, ступінь сформованості у студентів практичних умінь ми запропонували їм для самостійного виконання завдання трьох рівнів



складності. Спочатку виконувалися завдання третього рівня, якщо ж студент відчував труднощі, йому пропонувалося завдання рівнем нижче. Виконуючи завдання, студенти не завжди правильно підбирали методи, прийоми та засоби, відповідно до поставленої мети. Тому впоратися із завданнями на високому рівні змогли 20 % студентів, 40 % студентів самостійно виконали завдання, 67 % – при додатковому стимулюванні, 3 % – продемонстрували відмову від включення в практичну навчальну діяльність.

Аналіз виконаних студентами завдань показав, що вони не завжди аналізують, систематизують і оцінюють логіку побудови своїх міркувань, не співвідносять між собою поставлені завдання та способи їх вирішення. Майбутні учителі не завжди можуть повною мірою застосовувати отримані теоретичні знання в новій, нестандартній ситуації, «переносити» в неї вивчені раніше поняття, закони, закономірності.

Студентам третього курсу було запропоновано оцінити у балах (від 0 до 5) власну готовність до педагогічної практики та після її проходження, тобто сформованість педагогічних умінь: планувати власну діяльність, розподіляти час на уроці, підбирати матеріальне обладнання, уміння пояснювати молодшим школярам новий матеріал, уміння складати завдання до тексту, уміння підбирати завдання до наочності, уміння проводити роботу з картою та глобусом, уміння організовувати діяльність учнів в куточку живої природи, в краєзнавчому куточку, на географічному майданчику, уміння організовувати фенологічні спостереження молодших школярів, уміння проводити уроки з природознавства, уміння проводити екскурсії з природознавства, лабораторні заняття, уміння здійснювати перевірку та контроль засвоєних учнями знань.

Аналіз результатів опитування майбутніх учителів початкових класів, проведеного до педагогічної практики, продемонстрував помітно нижчі результати, ніж після її закінчення. Серед запропонованих умінь та навичок значна частина студентів (58 %) найнижче оцінили їх сформованість до здійснення групової роботи з учнями на уроках природознавства, проведення екскурсій та організації фенологічних спостережень у зв'язку з недостатньою практичною підготовленістю.

Аналіз результатів опитування після педагогічної практики показав, що оцінюючи власну готовність до навчання природознавства молодших школярів, студенти перш за все виділяли ті педагогічні професійні уміння, які найчастіше вони використовували під час педагогічної практики, вирішуючи навчальні завдання на уроках

природознавства з учнями початкових класів. Лише незначна частина студентів (33,8 %) на «відмінно» оцінили свої уміння проводити роботу з картою та глобусом, організувати фенологічні спостереження молодших школярів, проводити практичні та лабораторні заняття з природознавства. Оцінюючи після педагогічної практики власну готовність до навчання природознавства молодших школярів, студенти зазначали, що педагогічна практика сприяла суттєвому підвищенню рівня їхньої готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту показав, що 32,4 % студентів третього курсу після педагогічної практики мають високий рівень сформованості процесуального компонента готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. У них яскраво виражені вміння та навички професійно спрямованого використання природознавчих знань як інструменту формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Середній рівень сформованості готовності за цим компонентом був зафіксований у 47,6 % студентів, елементарний – у 20,0 % студентів, які мають задовільно розвинені вміння та навички, професійно спрямовані завдання виконували за допомогою викладача. Було також з'ясовано, що найбільше труднощів у них виникало з приводу організації навчального спілкування учнів між собою на уроках природознавства, проведення екскурсій та організації фенологічних спостережень.

Отже, на констатувальному етапі дослідження було виявлено, що елементарного рівня сформованості процесуального компонента готовності до формування у молодших школярів природознавчої компетентності досягли 58,9 % респондентів, середнього – 33,0 %, високого – 8,1 %.

Підвищені вимоги до особистості вчителя обумовлюються тим, що в початковій школі найважливішу роль відіграють особливості взаємодії педагога з учнями. Розвиток *комунікативного компонента* готовності студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів ми визначали за рівнем сформованості мовленнєвих здібностей, для чого були визначені такі параметри: правильність, точність, логічність, виразність, чистота, ясність, стислість мовлення з природознавства.

Аналіз результатів анкетування показав, що лише незначна частина респондентів відповіли позитивно на запропоновані їм питання. Граматично правильним своє мовлення вважають 5,6% студентів, точним і логічним – 4,8% студентів, виразним своє мовлення

оцінили 4,7% студентів, 4,6% студентів позитивно відповіли на питання чистоти мовлення, емоційність мовлення відмітили 4,0%, стислість – 3,8% студентів. Отже, переважна більшість студентів вважають свій рівень сформованості комунікативних якостей недостатнім.

Багатство й виразність мови студентів факультету початкової освіти на практичних заняттях з методики навчання природознавства визначалися за наступними завданнями: дати визначення понять – «компас», «глобус», «горизонт», «заповідник», «доба», «серце» та ін.; продовжити синонімічний ряд до слів «завірюха», «ґрунт», «горизонт», «яр», «стебло», «поле», «обрив», «ліс», «лелека», «насіння» та ін.; підібрати слова на певну тематику (за 1 хвилину) – охорона природи, водойми України, рослини, тварини, погода; підібрати прикметники, які характеризують запропоновані іменники – сніг, осінь, вітер, лисиця, пісок тощо; запропонувати власні варіанти передачі запропонованого висловлювання (прикмети або прислів'я), не повторюючи вже використані слова та словосполучення; вставити пропущені слова та закінчити речення; скласти асоціативний куц до слів «сонце», «Україна», «природні явища» тощо; написати невеличкий вірш до теми уроку; скласти пам'ятку на тему: «Правила поведінки у лісі», «Підготовка вчителя до уроку», «Проведення екскурсії»; скласти діалог на екологічну тематику; підготувати бесіду за текстом та ін.

Аналіз результатів показав, що 48,5% студентів на достатньому рівні впоралися із запропонованими завданнями, 34,0% респондентів частково виконали завдання, а 17,5% продемонстрували елементарний рівень. Утруднення виникли у зв'язку із збідненим словниковим запасом студентів з природознавства, недостатньою термінологічною природознавчою підготовкою, посереднім рівнем розвитку творчого мислення, невмінням дотримуватись логічної послідовності.

Щоб з'ясувати сформованість у студентів комунікативного компонента, ми попросили їх підготувати вдома і відтворити в ігровій формі на практичному занятті рольові вправи з діалогом на теми «Екологічна криза в Україні», «Вода та її значення у природі», «Зникаючі види рослин і тварин». У ході діалогу тільки 21,6% студентів справились із поставленим завданням, мовлення було чітким, зрозумілим, логічно побудованим, речення закінченими, а запитання – правильно сформульованими. Мова супроводжувалася виразною інтонацією і була підкріплена жестами та мімікою. 49,8% студентів частково виконали завдання, допускали стандартні діалогічні помилки, але обрали правильний шлях спілкування. 28,6 % студентів формально віднесли до виконання завдання або взагалі відмовилися розігравати рольові вправи. Ми вирішили поспілкуватися

індивідуально зі студентами і виявити типові недоліки у формуванні комунікативного компонента. Ними виявилися проблеми з налагодженням контакту з учнями, побудовою діалогу, опануванням навичками вербального спілкування, відсутністю досвіду публічних виступів.

До проведення педагогічної практики студентам було запропоновано здійснити самооцінку сформованості комунікативного компонента досліджуваної готовності майбутніх учителів початкових класів. Переважна більшість студентів (58,4%) вважають рівень сформованості в них цього компонента готовності недостатнім.

Аналіз результатів сформованості комунікативного компонента готовності показав, що більшість студентів (62,0%) не вміють аргументовано, різнобічно, із залученням життєвого досвіду і наукових знань організувати і підтримувати спілкування учнів, вибудовувати своє спілкування з ними. Іноді це може бути і не пов'язане з розвитком мови, інформованості або словниковим запасом майбутнього вчителя початкових класів, а пояснюється відсутністю досвіду участі в дискусіях, діалогах. Майбутній учитель повинен бути не тільки обізнаним і теоретично підготовленим, але й вміти грамотно викласти інформацію, донести свою позицію, бути переконливим, яскравим і оригінальним у якості оратора, організатора та учасника діалогу.

З метою виявлення умінь реалізувати набуті комунікативні вміння і навички у процесі міжособистісної взаємодії з учнями, після проходження педагогічної практики зі студентами третього курсу ми провели анкетування.

Відповідаючи на питання «Чи легко Ви встановили комунікативний контакт з молодшими школярами на уроках природознавства?», 64,3 % опитаних студентів дали позитивну відповідь, 35,7 % – не відразу встановили комунікативний контакт з молодшими школярами на уроках природознавства.

На запитання «Чи виникали у Вас труднощі у спілкуванні з учнями на уроках природознавства?», 57,4 % студентів відповіли «ні», 32,6 % – відповіли «іноді», у 10,0 % студентів виникали труднощі у спілкуванні з учнями на уроках природознавства.

Відповідаючи на наступне питання, студенти відзначили, що спілкування з учнями на уроці природознавства має бути вільним (20,0 %), легким (13,0 %), емоційним (18,0 %), зрозумілим (15,0 %), лаконічним (16,0 %), активним (13,0 %), мати діалогічний характер (28,0 %).

За результатами розрахунків констатувального етапу експерименту з визначення сформованості у майбутніх вчителів комунікативного компонента готовності до формування у молодших

школярів предметної природознавчої компетентності ми визначили кількість студентів кожного з трьох рівнів його сформованості, а саме: елементарний рівень показали 147 майбутніх учителів початкової школи, середній – 187 і високий – 48 студентів.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують елементарний рівень сформованості мотиваційного компонента готовності у студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів на високому рівні (12,5 %). На середньому рівні сформованості мотиваційного компонента 49,0 % студентів, на низькому рівні – 38,5 %.

Оцінюючи власну готовність до навчання природознавства молодших школярів, студенти перш за все виділяли ті професійні комунікативні уміння, які вони найчастіше використовують для навчання природознавства молодших школярів. Незначна частка студентів (%) на «відмінно» оцінили свої комунікативні здібності проводити роботу з картою та глобусом, фенологічні спостереження молодших школярів, практичні та лабораторні заняття з природознавства.

Аналіз результатів констатувального експерименту дав змогу виявити рівні сформованості структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів природознавчої компетентності.

Таким чином, до середнього рівня сформованості структурних компонентів готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності віднесено 43,9 % студентів. Для них характерні задовільний загальний рівень розвитку, середня ерудованість в природознавстві, поверховість оцінних суджень. Ці студенти невпевнено відповідали на питання з методики навчання природознавства і виконували завдання практичного характеру. Мотивація щодо майбутньої діяльності вчителя початкових класів визначена інтересом до спілкування з дітьми.

Елементарний рівень показали 45,1 % студентів, що виявилось у поверховості знань з природознавства, збідненості й невиразності мовлення, інертності в набутті знань з методики навчання природознавства, заниженому інтересі до вивчення природничо-наукових дисциплін і методики навчання освітньої галузі «Природознавство», відсутності мотивації навчання молодших школярів природознавства, низькою зацікавленістю педагогічною діяльністю.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту свідчать, що на практиці переважають елементарний і середній рівні готовності студентів до формування у молодших школярів предметної

природознавчої компетентності, її високий рівень продемонстрували лише 11 % студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика «Бакалавр» за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. 58 с.
2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М. : Высш. школа, 2001. 144 с.
3. Перетятко В. В. Рівень інтелектуального розвитку як складова дидактичної адаптації студента-першокурсника університету. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2 (13). С. 223-226. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped\\_2010\\_2/223-226.pdf](http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/223-226.pdf)

**Пушкар Л.В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **МОДЕЛЬ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Освіта України на сьогодні зазнає кардинальних змін під впливом системних політичних, економічних та суспільних трансформаційних процесів. Тому перед освітньою системою вищої школи стоїть важливе завдання підготувати фахівця, який отримав достатній об'єм знань, умінь та навичок, ставлень та певного досвіду, на основі чого прийматиме самостійні нестандартні рішення, відрізнятиметься грамотністю, конструктивним та творчим мисленням. Іншими словами, він повинен бути компетентним. З огляду на це, важливою проблемою сучасної вищої освіти залишається підготовка майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, формування їх професійної майстерності. На нашу думку, важливим аспектом цієї підготовки стає формування музичної компетентності майбутніх вихователів, без набуття якої неможлива реалізація цілісного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Сучасні вимоги до особистості вихователя дітей дошкільників, його професійної компетентності ґрунтуються на засадах Законів України «Про освіту» (2017 р), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2014 р.), Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.), а також на стандартах вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів (2019 р.). Ці та інші нормативні документи

скеровують навчальні заклади на підвищення якості вищої дошкільної освіти. Зазначимо, що саме в стандартах вищої освіти надано перелік компетентностей випускника та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання. З огляду на ці вимоги ми й маємо окреслити модель музичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Питання професійної підготовки та формування особистості фахівців дошкільного профілю в контексті компетентнісного підходу розглянуто в працях Л. Артемової, Г. Бєленької, А. Богуш, Л. Кідіної, О. Кононко, Т. Поніманської, О. Проскури, Т. Танько. У мистецькій освіті компетентність педагога-музиканта знайшла відображення у роботах О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Н. Гуральник, І. Зязюн, А. Козир, О. Лобової, Л. Масол, М. Михаськової, Н. Мурованої, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Радиної, О. Ростовського, В. Шульгіної та ін. Проблему ролі музичної підготовки та формування професійних якостей і музичної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти вирішували у своїх дослідженнях Г. Аніщенко, О. Белікова, А. Желан, І. Газіна, А. Гогоберідзе, А. Кенеман, Л. Комісарова, С. Нечай, О. Мальцева, Р. Савченко та ін.

Різноманітні аспекти музичного виховання дітей дошкільного віку також знайшли відображення у науковій та методичній літературі. Загальні методичні засади музичного виховання дітей дошкільного віку, його нетрадиційні форми, методи та прийоми висвітлено в працях Н. Ветлугіної, А. Зиміної, С. Науменко, Н. Конової, А. Шевчук та ін. На сьогоднішній день вже накопичений певний досвід підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, проте залишається актуальною проблема професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти (ЗДО), зокрема особливої уваги набуває модернізація їх музичної компетентності

Основу музичної освіти майбутні вихователі починають здобувати у закладі вищої освіти (ЗВО). На сьогоднішній день проблема музичної компетентності педагога не набула ґрунтовного аналізу. Недостатньо актуалізовані питання сутності й змісту музичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу.

Аналіз та вивчення науково-педагогічної літератури дозволив виявити існування певних суперечностей, зокрема між:

- визначеними у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та освітньо-професійних програмах підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти фахових компетентностей спеціальності та відсутністю чіткого переліку їх складових;

- соціальним замовленням дошкільної ланки освіти у компетентних, музично освічених вихователях і реальним станом підготовки та формування музичної компетентності студентів в освітніх закладах.

Зазначені протиріччя свідчать, що не конкретизовано сутність та зміст поняття «музична компетентність вихователя ЗДО»; не розроблено модель музичної компетентності фахівців дошкільної освіти.

Актуальність реалізації компетентнісного підходу у процес підготовки фахівців дошкільної освіти, означені суперечності, потреба у подальшій теоретичній та методичній розробці осначеної проблеми зумовили *мету дослідження* – розробити та конкретизувати модель музичної компетентності фахівців дошкільної освіти.

На сьогоднішній день в нашій державі проблема професійної підготовки фахівців дошкільної освіти набуває першочергового значення. Сучасна дошкільна освіта в Україні переживає процес кардинального оновлення. Будь-яке реформування системи освіти має розпочинатися саме з головної особи в цій системі – з педагога. «Відтак, дошкільна освіта потребує насамперед педагога всебічно розвиненого, спроможного допомогти дитині розкрити свою індивідуальність, сприяти розвитку її нахилів та природних задатків» [5]. Тому заклади вищої освіти мають готувати конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до успішної життєдіяльності в умовах перманентних змін сьогодення. Розглядаючи це питання, ми, насамперед, звертаємо увагу саме на професійну компетентність сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Професійна компетентність – здібність або вміння вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей та схильностей [20, с.146].

Як зазначає А. Желан, професійна компетентність вихователя поділяється на ключову, базову та спеціальну. Ключова компетентність необхідна для будь-якої професійної діяльності, вона пов'язана з успіхом особистості розв'язувати професійні завдання з використанням інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві. Базова компетентність відображає специфіку педагогічної діяльності, є необхідною для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної або понадпредметної сфери професійної діяльності. До спеціальної компетентності в діяльності вихователя дошкільного навчального закладу відносять і музичну компетентність [8, с.188-190].



Метою формування музично компетентних педагогів системи дошкільної освіти має бути спрямування майбутніх вихователів до поліфункціонального використання музики в педагогічному супроводі розвитку дошкільників. Проблемі музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у ЗВО присвятили свої праці вітчизняні (О. Белікова, Р. Савченко, Т. Танько, М. Чернявська) та російські вчені (Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, О. Кенеман, Л. Комісарова, О. Радинова). Посилення музично-педагогічної спрямованості процесу підготовки вихователів пов'язане з пошуком варіантів оптимального поєднання теоретичних і практичних курсів, які активізують готовність майбутнього вихователя до наповнення різних видів музично-естетичної діяльності у дошкільному закладі [8, с.188].

Як зазначає М. Чернявська, дуже важливо, щоб процес формування в майбутніх вихователів музичної культури та освіти будувався на науковій основі, проводився за відповідною програмою, яка враховує сучасний рівень розвитку різноманітних видів мистецтва, дотримуючись принципів поступовості, послідовності ускладнення вимог, диференційованого підходу до знань та вмінь [26].

Ряд науковців досліджували проблему музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів. Так, І. Газіна визначає музичну компетентність як набір знань, вмінь, навичок, необхідних для реалізації завдань музичного виховання та розвитку дитини-дошкільника, а також спроможність вміло та ефективно задіювати музичний компонент у різноманітних видах діяльності дошкільників, як в ході організованої (ігрова, навчально-пізнавальна, трудова, художня, комунікативно – мовленнєва, рухова тощо), так само і самостійної (ігрова, навчально-пізнавальна, рухова, художня, комунікативно – мовленнєва тощо) [5, с.300].

Музично-педагогічну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу розглядає Р. Савченко, яку трактує її як інтегративну особистісну якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системної взаємодії загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій. Музично-педагогічна компетентність вихователя передбачає високий рівень їх загальнокультурного розвитку, ерудиції в галузі професійно-фахових знань (з педагогіки, психології, музичного мистецтва, методики музичного навчання), наявність досвіду та спроможність до аналітико-оцінювальних і творчо-ініціативних дій у виховній роботі з дітьми [21, с.393].

Музична компетентність, як зазначає Е. Валіт є складним поліфункціональним особистісним утворенням, яке ґрунтується на інтегра-

ції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь учителя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір учителем свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії [15, с.37].

М. Вікторова трактує поняття «музична компетентність» як складне поліфункціональне та індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір педагогом свідомої поведінки, що відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість його педагогічної дії. Процес формування музичної компетентності є складним, динамічним, багатогранним і багатофакторним. Формуючись у майбутнього педагога в процесі його навчання, музична компетентність розвивається поетапно. Науковець визначає шлях: від знання основ музичного виховання до музично-педагогічних цінностей і до музично-естетичного самовдосконалення (музичної компетентності) [4, с.41-42].

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень нами обґрунтовано положення про музичну компетентність вихователя ЗДО як інтегровану характеристику якості особистості, результативного блоку, сформованого через сукупність базових музичних знань та вмінь, навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду музичної діяльності, позитивного ставлення до неї, що необхідні для реалізації завдань дошкільної освіти. Формування музичної компетентності фахівців дошкільної освіти відбувається на основі надбаних музичних компетенцій. У той же час, під музичними компетенціями ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних базових музичних знань, умінь оцінювати феномени музичного мистецтва, навичок елементарного музикування, які через позитивне ставлення до музичної діяльності дозволять майбутньому вчителю бути компетентним у межах своїх професійних обов'язків [17, с.166].

Важливими складовими всебічного розвитку дитини дошкільного віку є розвиток музичних здібностей, які не можна залишати поза увагою, особливо в цей віковий період. Значення музики для дитини важко переоцінити, тому що вона займає чільне місце в житті кожного дошкільника. Виховне значення музики дуже вагоме, тому що вона впливає на всебічний розвиток дитини, на її почуття, розвиває художньо-естетичний смак, допомагає пізнати та зрозуміти навколишній світ, формує у дошкільника ставлення до оточуючого

середовища. Саме тому на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особливу увагу слід приділити музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів [5, с.299].

Процес музичного виховання дітей дошкільного віку є також взаємодією вихователя й дитини, яка має розвиток у спеціально організованих педагогічних умовах, з метою сприяння самореалізації, самовизначення особистості дитини музичними засобами, гуманізації дитячих відносин з навколишнім світом шляхом творчого освоєння ними музичного досвіду. Отже, компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності [20, с.145-146].

Традиційно музичне виховання дітей в стінах дошкільного закладу здійснюється лише музичним керівником, який отримав фахову музичну освіту, тоді як вихователь є пасивним спостерігачем та виконує функцію організатора дітей, відповідає за дисципліну, вивчення пісень дітьми. Для того, щоб у дитини сформувати основи музичної культури, вихователь, перш за все, сам повинен мати достатній рівень музичної культури, в тому числі музичної компетентності. Розглядаючи це питання насамперед необхідно звернути увагу саме на професійну компетентність сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Формування музичної компетентності майбутніх вихователів охоплює широкий спектр культурологічних знань, розуміння специфіки музичного мистецтва, засвоєння основних закономірностей музики, оволодіння засобами втілення художніх образів у музичному виконанні, застосування музики в художньо-виховній роботі з дошкільниками, оволодіння методами та прийомами, що дозволяють здійснювати вплив на дітей у сфері музичного виховання та розвитку.

Результативність вирішення завдань щодо музичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку залежить від якості підготовки та рівня розвитку особистісних і професійних здібностей педагога-вихователя. Важливість музичного виховання та розвитку дітей зростає внаслідок оновлення системи освіти. У зв'язку з цим існує необхідність у розробці та вдосконаленні моделі музичної компетентності фахівців сучасної дошкільної освіти. Зауважимо, що у процесі побудови моделі музичної компетентності фахівців дошкільної освіти ми спиралися на конкретно-науковий теоретичний метод моделювання, який широко представлений у різних галузях сучасної науки: філософії, психології, математиці, кібернетиці, педагогіці тощо.

Моделювання також дуже широко використовується в різноманітних галузях техніки, виробництва і, як відомо, є однією з характерних особливостей пізнання об'єктивної дійсності. Цей

інтегративний метод наукового пізнання широко розповсюджений у педагогічній науці. Він дозволяє об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні.

Наукове обґрунтування цього методу, дослідження можливостей моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем присвячені наукові праці С. Архангельського, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Є. Бережної, А. Братко, Б. Глінського, О. Дахіна, В. Докучаєвої, Є. Каракозової, І. Новіка, А. Уйомова, Ю. Шапрана В. Штоффа та інших. Методологічними проблемами розробки моделі спеціаліста присвячені роботи О. Іванової, Є. Клімова, В. Сластеніна, Е. Смирнової, Г. Суходольського, Н. Тализіної, В. Щадрикова. Теоретико-методологічні основи моделювання представлено у дослідженнях С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського, Є. Лодатка, А. Новікова та ін., зокрема моделювання обґрунтовано як метод дослідження, який являє собою створення моделей вихідного стану перетворюваного процесу або об'єкта, моделей бажаного стану на кінець запланованого періоду і моделей переходу з одного стану в необхідний. Для розвитку методу моделювання на методологічному рівні велике значення мають ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, С. Рубінштейна. У працях цих науковців зроблено ряд висновків, які допомагають розкрити психологічний механізм моделювання. Проблему моделювання досліджували О. Анісімов, К. Вальков, С. Вітвицька, Л. Дмитрюкова, Г. Селевко, О. Рудницька, А. Цимбалару та ін.

«Словник іншомовних слів», серед інших, дає таке тлумачення терміну «моделювання» (від фран. *modeler* – ліпити, формувати) – це «метод дослідження складних об'єктів, явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю)» [23, с. 552]. Поняття «модель» (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) має також декілька значень: «1) зразок, примірник чого-небудь. 2) зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму тощо. 3) схема для пояснення якогось явища або процесу» та ін. [23, с. 552].

С. Гончаренко визначає педагогічне моделювання як науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій до побудови в близькому або віддаленому майбутньому моделі досліджуваного педагогічного процесу, ізоморфної реальному об'єкту з погляду властивостей, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. На думку науковця, мета педагогічного моделювання – виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі [6].

Сутність поняття *моделювання* визначається як «процес дослідження об'єктів на їхніх моделях» [12, с. 435], або «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях» [11, с. 163]. Тобто, це загальнонауковий метод дослідження різних об'єктів, який використовується в дидактичних дослідженнях для визначення ефективності організації навчального процесу. Об'єктами моделювання можуть бути явища, процеси, предмети, структурні компоненти й зв'язки між ними, що виражені в моделях.

Похідним поняттям *моделювання* є *модель*, яке трактується як «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [6, с. 213]; «допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення» [13, с. 137]; спрощений опис педагогічного явища або процесу як системи, що розкриває найбільш визначальні властивості і відносини [3, с. 496].

У педагогіці *модель* розуміють як відображення, образ реального об'єкту, фактів, відношень, предметів з певної галузі знання, які мають певну схожість з ним у будь-яких відносинах і які можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Так, Г.К. Селевко визначає модель як «систему (зразок, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості і відношення іншої системи – оригіналу, і певною мурою замінює її» [22, с. 59]. Науковець відзначає, що модель може представляти: умовний образ, аналог об'єкту або процесу; формалізовану теорію, на основі якої може відбуватися перевірка низки положень; систематизовану форму інноваційного експерименту; спосіб організації життєдіяльності школи; образ досвіду, у якому осмислюється педагогічна діяльність і досвід навчання; тип альтернативної освіти та архітектури його конструкцій і нових форм; концептуальні засади запуску проектувального режиму закладу; організаційна система, що транслює й розвиває культурні норми; варіант певної освітньої технології [22, с. 59].

В. Штофф характеризує модель як уявну чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет [27, с.89]. Розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічному процесі, Ю. Тарський тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, орієнтований на управління ними [25, с.22].

Т. Гуменюк визначає модель як уявний, знаковий або матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків [7]. Детально сутнісні характеристики поняття «модель» та процесу моделювання розкрито у дослідженнях В. Пікельної. Автор зазначає, що неодмінною рисою моделей є те, що вони мають певну структуру. О. Почуєва, аналізуючи роботи даного автора, робить певні узагальнення: особливістю моделі є висока вибірковість стосовно інформації, яка використовується; основною вимогою до моделей – можливість використання для вивчення реального світу або для перетворення реального світу; ознаками моделі є об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу. У цьому зв'язку модель повинна мати певну структуру [16].

Проблема моделювання у галузі музичної освіти на сьогодні досить широко використовується, що є новим позиціонуванням педагогічної теорії й практики. Метод *моделювання* використовується у музичній педагогіці Л. Василенко, С. Крюкової, Т. Корольової, О. Маруфенко, М. Фалько, у педагогіці мистецтва – Л. Школяр, О. Рудницькою. Науковець О. Рудницька зазначає, що «модель – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується... Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього» [19, с.239]. «Усі моделі, як матеріальні, так і ідеальні можуть бути створені у результаті глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють» [19, с.239]. У проведених нами розвідках об'єктом моделювання є музична компетентність, що має бути складовою процесу підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти і його професійної компетентності.

Аналіз наукової думки свідчить, що існують різноманітні різновиди моделей: модель особистості, модель діяльності, модель підготовки, модель спеціаліста, модель змісту педагогічної освіти, модель фахівця, модель учня, модель уроку, модель взаємозв'язку навчальної й позакласної роботи, моделі окремих видів і форм роботи на уроці, моделі рішення завдань, моделі контролю й оцінювання, моделі рішення педагогічних ситуацій, моделі спілкування та ін. На часі необхідність розроблення конкретної моделі музичної компетентності, яка б відповідала вимогам галузевих стандартів та виявлення структурних компонентів цієї моделі.

У своєму дослідженні ми спираємося до думки вчених (В. Краєвський, О. Пометун, С. Трубачова, А. Хуторський), які досліджували структуру освітніх компетенцій, характер і зміст різних видів музичної діяльності (Е. Абдуллін, Д. Кабалевський, О. Ніколаєва,

В. Усачова, Л. Школяр), а також на вимоги до підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Основоположною ідеєю Л. Кідіни в оновленні моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до розуміння музичного мистецтва є інтерпретація музики як віддзеркалення (моделі) світу. Послідовна зміна рівнів музичного звучання: фізико-акустичного, комунікативно-інтонаційного, духовно-ціннісного – розглядається в її рамках як еволюція музики взагалі і пов'язується з «передмузичним», і «музичним» етапами розвитку культури [10].

Під час розробки моделі ми виходили з розуміння готовності як результату фахової підготовки, орієнтованої на формування професійно-особистісної позиції майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, що зумовлює достатній рівень їх методичної та практичної готовності до здійснення музичного виховання та розвитку дітей у ЗДО відповідно до актуальних вимог, сучасних освітніх пріоритетів виховання, використання провідних ідей та концепцій музичного виховання, що в свою чергу забезпечує високий рівень професійної діяльності, творчої активності, виконавської дієздатності.

На часі існує необхідність розроблення конкретної моделі музичної компетентності, яка б відповідала вимогам галузевих стандартів та виявлення структурних компонентів означеної моделі. У своєму дослідженні ми схилиємося до думки більшості науковців, які вважають, що фахова музична компетентність педагога полягає у здатності до освітньої діяльності на основі знань, умінь та навичок у відповідності до сучасних вимог. На основі цих структурних компонентів можна визначити компетенції, які входять до моделі музичної компетентності бакалаврів дошкільної освіти.

Формування музичної компетентності охоплює реалізацію широкого кола орієнтирів нормативно-правових документів нашої країни: Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Базового компонента дошкільної освіти» (2021 р.) та ін. Саме у новій редакції Державного стандарту дошкільної освіти визначено компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання, що «відображає систему взаємопов'язаних компонентів ...» [1].

Стандарти закладу вищої освіти (навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо) ґрунтуються на вимогах відповідних освітньо-професійних програм підготовки. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 – «Дошкільна освіта» спрямовує формулювання цілей кожної навчальної дисципліни з навчального плану через систему запропонованих компетентностей. Так, серед

спеціальних (фахових) компетентностей визначено: «**КС-11** – Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності; **КС-13**. – Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку» [24]. Ці та інші вимоги стали основою у виокремленні музичних компетенцій, які склали основу музичної компетентності фахівців дошкільної освіти.

Під час педагогічних розвідок щодо процесу формування музичної компетентності було визначено такі види музичної діяльності, як слухання, виконання, та створення музики, що стало основою для створення методичної моделі музичної компетентності. На нашу думку, модель означеної категорії можна побудувати з урахуванням груп моделей музичних компетенцій як її складових. В результаті структурування «штучної системи» (моделі) опрацьовуються методичні основи (або технології впровадження) для формування музичних компетенцій майбутніх вчителів та подальшим використанням отриманих результатів з метою удосконалення процесу навчання студентів.

На основі вивчення змістових характеристик різних видів музичної діяльності та з опорою на вимоги Стандарту вищої освіти України (спеціальності 012 Дошкільна освіта) ми розробили теоретичну модель музичної компетентності фахівців дошкільної освіти (Рисунок 1).



Рис. 1. Модель музичної компетентності фахівців дошкільної освіти



У підготовці фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» набуває важливого значення *когнітивно-перцептивний компонент*, до якого входять *знанняві, аудиторні та оцінно-аналітичні компетенції*. Ці компетенції майбутнього фахівця дошкільної освіти ґрунтуються на його музичній грамотності, під якою розуміється здатність сприймати музику емоційно й осмислено як живе й образне мистецтво; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням; критично оцінювати її, виявляючи гарний смак [9, с. 28]. Важливою складовою музичної грамотності є музична грамота. У методиці музичного навчання так традиційно позначається «сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності; ...про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію» [18 с. 77].

Ми вважаємо, що зафіксовані у стандартах вимоги до майбутніх вихователів можуть набути універсальності через музичну діяльність. Тому для виконання значної кількості завдань, які містяться у галузевих стандартах спеціальності 012 – «Дошкільна освіта», необхідно залучати студентів до гри на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, участі у ритмічно-рухових вправах. Подані в ігровій формі, вони знадобляться фахівцям під час проведення занять з дітьми. Саме на цьому й ґрунтується *музично-виконавський компонент*, до якого входять *ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві та елементарно-інструментальні компетенції*.

До *вокально-мовленнєвих* компетенцій майбутнього вихователя ми відносимо: знання особливостей мовлення та його функцій; будови голосового апарату (його анатомію та фізіологію); прийомів техніки мовлення, звукоутворення; особливостей періоду мутації; правил гігієни та охорони голосу; вміння, навички та початковий досвід роботи щодо аналізування літератури з проблеми мовленнєвої культури; використання прийомів правильної техніки мовлення, а також застосування логоритмічних методів та прийомів у професійній роботі; проведення занять з використанням музично-логоритмічних вправ.

Мовлення є складовою педагогічної майстерності (ПМ) вчителя. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання. Володінню мовленню як засобом професійної діяльності потрібно вчитися і. Зязюн визначає *педагогічну майстерність* як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [14, с. 58-59]. До таких властивостей науко-

вещь відносить: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку.

Педагогічна техніка (яку зовнішня так і внутрішня) свідчить автор – «це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших» [14, с. 34]. Ці вміння і прийоми дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі.

У своїй роботі ми використовуємо елементи відносної сольмізації для формування *вокально-мовленнєвих компетенцій*. Вона побудована на положенні музично-педагогічної системи угорського композитора, фольклориста, педагога і просвітителя Золтана Кодая про те, що основою музичного виховання має бути народна музика, адже вона у простій та доступній формі передає цінності національного мистецтва. З метою оволодіння музичною грамотою він на всіх рівнях навчання вважав необхідним застосовувати метод відносної ладової сольмізації, а спів рекомендував поєднувати з рівномірною ходою, ритмічним супроводом, плесканням, тактуванням метру тощо [18, с. 13].

Отже, застосування *вокально-мовленнєвих* компетенцій ми розглядаємо у двох площинах: по-перше, – це використання вокально-мовленнєвих компетенцій у професійній роботі як елемент педагогічної техніки; по-друге – як засоби педагогічного впливу з оглядом на потреби фаху.

*Елементарно-інструментальні* компетенції вміщують у собі знання про елементарні музичні інструменти, вміння, навички та досвід гри на них, застосування прийомів гри у терапевтичних цілях, навички активного музикування. Ідею єдності слова, руху і елементарного музикування поклав в основу своєї технології навчання музики видатний німецький композитор і педагог К. Орф. Для нього найважливішими засобами виховання дітей була елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти.

Гра на дитячих музичних інструментах є найяскравішим розділом педагогіки Карла Орфа. Інтерес дітей до інструментів невичерпний, вони хочуть грати на них завжди, їх приваблює не тільки звучання і вид інструментів, але і той факт, що вони самі можуть створювати настільки незвичайні звуки. К. Орф створив для музичного виховання дітей спеціальний комплект інструментів, так званий «орфівський набір». До нього ввійшли: мелодійні ударні інструменти – ксилофони, металофони; немелодійні ударні інструменти – різноманітні дитячі литаври, барабани, тарілки, тон-блоки

тощо; найпростіші духові інструменти (різного діапазону блок-флейти); деякі смичкові інструменти, які використовуються для одержання звуків, що тягнуться на «порожніх» струнах [2]. На нашу думку, адаптація методики К. Орфа до сучасних технологій та вимог новітніх стандартів допоможуть у формуванні музичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Для формування *ритмічно-рухових* компетенцій ми пропонуємо звернутись до новітніх технологій навчання музики, які основані на музичній ритміці Є. Жак-Далькроза та музичних рухливих іграх В. Верховинця. У системі музично-ритмічного виховання швейцарського музиканта і педагога Далькроза музика була провідним системо-творним елементом музичних занять. У своїй методиці Є. Жак-Далькроз пропонував не вистукувати і не виплескувати ритм, а відображати його за допомогою пластичних рухів. Сформованість *ритмічно-рухових* компетенцій допоможе майбутнім вихователям навчити дітей рухатися у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро ритмічні особливості. Виразною передачею рухами характеру музики досягалось втілення образного змісту музичного твору.

На нашу думку, для формування ритмічно-рухових компетенцій досить вдалим буде використання рухливих ігор видатного українського педагога й музиканта Василя Верховинця, автора методичного посібника «Весняночка». До нього увійшов етнографічний матеріал, зібраний автором протягом багатьох років. Крім того педагог доповнив його фольклорними записами інших композиторів та власними творами.

Серед *ритмічно-рухових* компетенцій майбутнього педагога ми виокремлюємо такі: – загальні прийоми ігрової музичної діяльності; основні положення ритмічного виховання; основні положення системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза; – вміння, навички та початковий досвід роботи застосовувати логоритмічні методи і прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри.

Важливою рисою конкурентноздатного педагога при незаперечній ролі фундаментальної, психолого-педагогічної та фахової підготовки має стати його здатність до творчого підходу у вирішенні фахових завдань у тому числі з урахуванням можливостей музики. Майбутній вихователь закладу дошкільної освіти має бути підготовлений до творчого та нестандартного використання музики на заняттях. Знання

провідних технологій використання музики в ЗДО служить для майбутнього педагога важливим показником професійної підготовленості як з боку методичного, так і з творчого доробку. Використання концепцій і їх доповнення сприяє *конструктивно-творчий компонент* у діяльності вихователя. *Компонувальні, проектувальні та імпровізаційні компетенції*, які входять до цього компонента, пов'язані з використанням цілого комплексу знань, умінь, навичок, надбанням вже певного досвіду. Підґрунтя їх складають: *знання* основ ритмомелодійної імпровізації, вір'ювання динаміки та ін., компонування музичного матеріалу, складання творчих міні-проектів; *елементарні вміння, навички та досвід* самостійного складання ритмічних та мелодичних текстів, роботи з музичним матеріалом через інформаційні технології (Інтернет-технології, мультимедійні), створення творчих проектів; позитивне ставлення до творчого процесу та емоційне забарвлення творчої активності. *Імпровізаційні* музичні компетенції – це здатність до вокальної, інструментальної, ритмічно-рухової імпровізації; *компонувальні* – робота з аудіо записами музичних творів для їх використання у потребах фаху; *проектувальні* – це здатність самостійно складати творчі міні-проекти, що об'єднані у конструктивно-творчу складову.

Отже, для формування музичної компетентності майбутньому вихователю закладу дошкільної освіти необхідно орієнтуватись у широкому колі питань: знати основи методики музичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку; освоїти компетенції, що забезпечують теоретичну, практичну та методичну підготовку до організації та проведення музичного виховання та розвитку дітей; знати вікові та індивідуальні особливості дітей; бути здатним емоційно та образно сприймати музику, позитивно ставитись до музики; критично оцінювати її; відчувати її темп та ритм, внутрішній образ через передавання мелодії; бути зацікавленим та мотивованим до організації музично-ритмічної діяльності; працювати над формуванням комплексу професійно-особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення певного виду діяльності.

Таким чином, музична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти ми розуміємо як інтегровану характеристику якості особистості, результативного блоку, сформованого через сукупність базових музичних знань та умінь, навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду музичної діяльності, позитивного ставлення до неї, що необхідні для реалізації завдань дошкільної освіти дітей дошкільного віку. Формування музичної компетентності фахівців дошкільної освіти відбувається на основі надбаних музичних компетенцій. Модель музичної компетентності

фахівців дошкільної освіти містить такий перелік компетенцій: *знаннєві, аудиторські та оцінно-аналітичні компетенції* (когнітивно-перцептивний компонент), *ритмічно-рухові, вокально-мовленнєві та елементарно-інструментальні компетенції* (музично-виконавський компонент); *компонувальні, проектувальні та імпровізаційні компетенції* (конструктивно-творчий компонент).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: Т.О. Піроженко, 2021 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu) (Дата звернення 23.04.2021)
2. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М.: Советский композитор, 1978. 376 с.
3. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб: Издательство РХГИ, 2001. 512 с.
4. Вікторова М. В. Музична компетентність майбутнього вчителя музики як наукова проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг: [б. в.], 2011 № 33. –С. 37–42.
5. Газіна І. О. Музична компетентність вихователя та її роль в умовах діяльності дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 299-302, с.299 Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_7\\_57](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_7_57)
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. вид. 2-е допов. І виправ. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552с.
7. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки, 2010. С. 66–72.
8. Желан А. В. Формування музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ під час навчання у ВНЗ. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2015. № 4. С.186–190. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2015\\_4\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_4_34),
9. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / [Сост. В.И. Викторов]. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
10. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2010. №1(6). С. 69-75 .[http://ippo.dn.ua/assets/Uploads /NSOD/NSD1\\_2010/Kidina%20.pdf](http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/NSOD/NSD1_2010/Kidina%20.pdf)
11. Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 4. / [Укладачі: Ю.В. Буган, О.В. Козловські, Г.Г. Свінних, В.І. Уруський]. Тернопіль: Астон, 2004. 300 с.
12. Новейший философский словарь / [Сост. А.А. Грицанов]. – Минск: Узд-во В.М. Скакун, 1999. 896 с.
13. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.
14. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища шк., 2004. 422 с.
15. Пляченко Т. М. Науково-педагогічні засади формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музики. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. Вип. 163. С. 34–39.

16. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. *Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції* (26 листопада – 3 грудня 2012 року). URL:: [ttp://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip10.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html).
17. Пушкар Л. В. Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання». *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць*, 2014. Вип. 1-2 (3-4). С. 164–173.
18. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 216 с.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. 360 с.
20. Савченко Р. А. Компетентнісний підхід у музичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2011. № 7 (218), Ч. II. – С. 144–148.
21. Савченко Р. А. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: теорія та методика: навч.-метод. посіб. для студентів вищ. пед. закл. III та IV ступенів акредитації . Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 299 с.
22. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьные технологии, 2006. Т. 1. 816 с.
23. Словник іншомовних слів / [За редакц. акад. АН УРСР О.С. Мельничука]. Видання друге, виправл. і доповнене. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. 940 с.
24. Стандарт вищої освіти України,. Київ: МОН, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
25. Тарський Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем: материалы регион. науч.-практ. конф., (16-17 сентября 2004 г.). Пермь, 2004. С. 22–29.
26. Чернявська М. В. Музична підготовка вихователя дошкільного закладу як компонент його професійної майстерності. URL:: [nauka/hnpu.edu.ua/sites/default/fahovi%20vudannia/2009](http://nauka/hnpu.edu.ua/sites/default/fahovi%20vudannia/2009)
27. Штофф В. Л. Моделирование и философия. М. Л.: Наука, 1966. 310 с.

**Тарасенко Г.С.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри екології,  
природничих та математичних наук  
Вінницької академії безперервної освіти*

**Нестерович Б.І.**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри музикознавства,  
інструментальної підготовки та хореографії  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського*

## **ХУДОЖНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА ЙОГО РОЛЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ**

Оновлені концептуальні підходи до професійної освіти передбачають формування у вчителів початкових класів уміння самостійно й цілеспрямовано творити власний виховний потенціал. Розбудова Нової української школи зобов'язує педагогів початкової школи перейти на компетентнісний вимір професійної готовності до освітньої роботи з молодшими школярами.

Виховний потенціал (*від лат. potentia – сила*) учителя початкових класів вчителя – це культурно-енергетична характеристика виховного поля педагога, яка репрезентує культуротворчі можливості вчителя в межах реалізації педагогічних функцій. Потенціальна виховна взаємодія з учнями значною мірою обумовлена як суб'єктивним багатством особистості вихователя, так і цілком об'єктивними характеристиками його професійної культури. Виховний потенціал учителя є ніби «субліматом» його розвиненої професійної культури, в межах розвитку і функціонування якої утворюється і міцніє «культурно-виховне поле» педагога, яке уможливорює повноцінну взаємодію вихователя з вихованцями, наповнюючи її культуротворчим змістом.

Реформування вітчизняної освіти і побудова Нової української школи зумовило оновлене розуміння виховання як системної трансляції цінностей з метою передачі всього суспільно цінного досвіду від старших поколінь молодшим. Концепція НУШ не випадково декларує необхідність наскрізного процесу виховання, який формує цінності [13]. Йдеться про рішучу відмову від звичних демагогічних закликів, суцільної регламентації поведінки дітей, примусу і покарання. Натомість важливо забезпечити належну психологічну культуру впливу на ціннісні установки учнівської діяльності – через переконання, навіювання, наслідування, емоційне зараження і творчість. Освітній

процес у початковій ланці освіти повинен забезпечити освоєння учнями в елементарних формах різного класу цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, толерантність, повага до життя в природі і соціумі), естетичних (краса творчості, краса спілкування, краса вчинку); соціально-політичних (свобода, демократія, повага до рідної мови і культури, патріотизм) тощо.

Стає очевидним, що вчитель початкової школи в контексті ідей НУШ повинен відмовитись від «педагогіки заходів», адже виховання не повинно бути винесено в окремі «заняття з моралі» [14]. Потрібно послідовно переходити на компетентнісний підхід до виховання – це усунення суперечностей між теорією цінностей та її використанням школярами у конкретних вчинкових програмах (засвоєне правило обов'язково результує відповідний вчинок). Тому до організаційних орієнтирів виховного процесу відносимо наступні:

- виховання не спрощувати до окремих виховних занять, а забезпечити наскрізний ціннісно-виховний вплив на учнів;
- виховне середовище створювати на партнерських засадах з учнями та батьківською громадою;
- у плануванні діяльності враховувати індивідуальні нахили і здібності кожної дитини, створюючи належні умови для їх реалізації на засадах дитиноцентризму;
- активізувати сугестивні механізми виховання, адже педагог і шкільне середовище повинні якнайкраще навіювати взірці вихованості і надавати морально-естетичні приклади для поведінки учнів;
- забезпечити «культурно-емоційне зараження школярів» через залучення до мистецької діяльності тощо.

Компетентнісний підхід до виховання тісно пов'язаний з діяльнісним, який обумовлює спрямованість виховного процесу на застосування культурно-ціннісних знань у практиці повсякденного життя, в іграх, праці, спілкуванні з дорослими та однолітками. Діяльнісний підхід обумовлює практичну реалізацію набутих цінностей у діяльності учнів, а також допомагає школярам рефлексувати власну поведінку у природі і соціумі. Отже, сучасний вихователь – це не той педагог, хто лише розповідає про цінності, а той, хто допомагає дитині практично їх освоїти і впровадити у власну життєдіяльність.

З огляду на це, сучасні виховні концепції закономірно спрямовують учителя на постійне вдосконалення власного рівня особистісної культури. Зокрема, концепція виховання дитини як людини культури (Є.Бондаревська) передбачає формування суб'єктності, яка є ядром особистості дитини, забезпечуючи єдність і міру її наявної і



майбутньої свободи, гуманності, духовності і життєтворчості. Аналізуючи позитив даної концепції, О.Савченко вбачає роль учителя в перетворенні учня із «об'єкта» в «суб'єкт» освітньої діяльності [17, с.28]. Це можливо лише за умов розвиненої особистісної і професійної культури вихователя.

Всі спроби моделювання професійно-педагогічної діяльності спираються на визнання того факту, що умовний «стандарт» учителя ґрунтується не лише на спеціальних знаннях та практичних уміннях й навичках, але й на досвіді творчої діяльності, на досвіді емоційно-вольового ставлення до світу. Дослідники, характеризуючи професійну культуру педагога, зокрема називають такі її ознаки, як гармонійний розумовий, моральний та естетичний розвиток; широкий науковий і художньо-естетичний кругозір; здатність легко і природно входити в творчий стан; уміння аналізувати свої емоційні, вольові процеси [1, с.19-20]. У розроблених професіограмах вчителя серед інших вимог до емоційно-вольової сфери педагога на першому місці традиційно експонують виразність і яскравість почуттів, «осердеченість» розуму (Д.Ніколенко, М.Шкіль).

Теоретичним підґрунтям підготовки вчителя до виховання дітей сьогодні слугують численні концепції виховного процесу, створені провідними науковцями України та близького зарубіжжя, зокрема: концепція особистісної орієнтації виховного процесу (І.Бех); концепція виховання як саморозвивальної відкритої системи (О.Киричук); концепція виховання творчої особистості (В.Моляко); концепція поза класної виховної роботи загальноосвітньої школи (С.Гончаренко), концепція формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей (О.Сухомлинська); концепція реалізації виховного потенціалу початкової освіти (О.Савченко); концепція суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії (А.Бойко); концепція прилучення вихованців до цінностей (О.Вишневський); концепція виховання дитини як людини культури (Є.Бондаревська); концепція виховання як педагогічного елементу соціалізації дитини (М.Рожков); концепція формування способу життя, достойного людини (Н.Щуркова) та ін. Всі названі концепції враховують вагому роль естетичних факторів у вихованні молодих поколінь.

Все частіше в наукових дослідженнях підкреслюється особлива роль загальнокультурного розвитку вчителя, що корелює розвиток його професійної культури. Формулюючи законосферу інноваційного виховання, І.Бех абсолютно справедливо виокремлює «закони духовно значущої дії». Всупереч сцієнтистським намірам абсолютизувати силу конкретних знань, учений пропонує підкорити педаго-

гіку навчання й виховання закону оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури [1, с.20]. Цей закон працює не лише в сфері шкільного навчання і виховання – він могутньо обумовлює й плідну професійно-педагогічну підготовку вчителя, для якого важливо не тільки засвоїти конкретну суму педагогічних знань, але й зрозуміти їх культурний контекст, усвідомити їх культуротворчу силу. Поза культурним контекстом педагогічне знання є доволі формальним і не зможе забезпечити правильну виховну траєкторію педагога. Тому лише належний культурно-особистісний розвиток уможливлує глибоке ціннісно-вмотивоване ставлення вчителя до професійних обов'язків, обумовлює адекватне переживання процесів педагогічної діяльності та наполегливий пошук технологічних шляхів розв'язання виховних завдань.

Культурно-особистісний розвиток вчителя повинен стати основою для формування його художньо-виховного потенціалу як репрезента культуротворчих можливостей педагога [20]. Зважаємо на те, що Концепція НУШ безпосередньо зобов'язує вчителя початкових класів формувати в учнів культурну компетентність [13]. Реалізувати це завдання зможе лише вчитель із сформованим художньо-виховним потенціалом, тобто комплексом мистецьких знань і вмінь, які педагог може ефективно використати в освітній роботі з молодшими школярами.

Сучасні підходи до професійної підготовки та перепідготовки учителів початкових класів враховують її надзвичайний «поліфонізм». Освітньо-виховний потенціал першого вчителя повинен відповідати принципу універсалізму набагато більше, ніж учителя-предметника з будь-якого напрямку фундаментального чи гуманітарного знання, адже саме вчитель початкових класів має стати для дитини першим провідником як у світ науки, так і в світ мистецтва.

Система неперервної освіти вчителя початкових класів зобов'язана використовувати мистецькі фактори. Художнє, тобто мистецьке пізнання світу, активно впливаючи на потребово-мотиваційну сферу особистості педагога, визначає повноцінний розвиток його загальної культури. Завдяки грамотному емоційно-художньому супроводу, входження в професію, фахові координати вчителів набувають завершеності, цілісності, а також наповнюються особистісним смислом ставлення до професії.

Задля конкретизації наукових пропозицій щодо формування і реалізації художньо-виховного потенціалу вчителя початкової школи подальший аналіз зосередимо на прикладах адекватного розуміння і оцінки педагогами, зокрема, такого могутнього виховного засобу, як

музичне мистецтво. Сучасний педагог повинен усвідомлювати, що найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є світоглядна. Сприймаючи музику, вихованці стають учасниками естетичного діалогу з автором, у якому відбувається корекція ціннісних орієнтацій школярів. Тому вчителю початкових класів конче потрібно опанувати в процесі фахової підготовки алгоритми музично-педагогічної діяльності, аби вміти грамотно організувати процес взаємодії дитини з музичним мистецтвом. Готовність учителя початкових класів до творчого оперування мистецькими образами абсолютно співзвучна завданням реалізації компетентнісного підходу до освіти.

Серед естетичних факторів одне з центральних місць посідає музика як незамінний засіб гармонізації ціннісного ставлення дітей до світу. Її духовно-ціннісний потенціал зобов'язує вчителя до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи поки, на жаль, залишається невисокою. У той же час музично-виховна робота в школі 1-го ступеня має стратегічне значення для реалізації наскрізного виховного процесу на ґрунті найвищих духовних цінностей.

Ми обстоюємо позицію, що музика є надійним засобом нарощення аксіологічної культури виховного впливу. Грамотне володіння цим виховним засобом допоможе вчителю початкової школи урівноважити інтелектуальний та емоційно-творчий розвиток учнів. За допомогою першосигнальних образів музика цілком успішно конкурує зі словами. На жаль, сучасна педагогіка є надто вербалізованою: друга сигнальна система для багатьох педагогів стала першою і єдиною. Важливе завдання музичного виховання полягає у допомозі дітям «почути інтонацію буття» (В.Медушевський), яка завжди інформативна та аксіологічно визначена.

Могутнім «ціннісно-пусковим» механізмом у руках вчителів початкових класів, який прискорює особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього [2]. Взаємодія естетичного і морального ідеалу в системі художніх образів, які пропонуються увазі молодшого школяра, здатна позитивно вплинути на «шкалу особистісних цінностей» учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними мистецтва, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителя чи батьків. Мо-

ральні знання, що нав'язуються дітям з боку дорослих, фіксуються у вигляді наукових понять. Проте форма подачі таких знань, як правило, зводить нанівець їх користь і конструктив, тому що у вихованців, за свідченнями психологів, не виникає бажання поводити себе відповідно до повідомлених моральних норм [2, с.62].

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий «недолік», оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів.

Шкільна система музично-виховної роботи повинна враховувати особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І.Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте, зазначає дослідник, цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індіферентною. Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [2, с.63].

У нашому дослідженні ми тлумачимо рефлексію як переосмислення індивідом відносин з наочно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми і активного засвоєння норм і різних способів діяльності), яке виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе, що реалізуються у вигляді відповідних вчинків, а з іншого – у виробленні адекватніших знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій.

Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей. Екзистенційна рефлексія мистецьких образів допомагає учням переосмислити зв'язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити

процес особистісного самотворення. Поза активним включенням школяра у процес художньої рефлексії морально-естетичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

Основним завданням розвитку вищої педагогічної освіти в Україні є не лише оснащення педагогічних працівників науковими знаннями, але й формування у них здатності до творчого мислення та креативної професійної поведінки. Науковці попереджають про небезпечний освітньо-виховний парадокс: чим послідовнішим є утилітарне навчання вузького спектра професійних знань і вмінь, тим скоріше професійна освіта втрачає гуманістичний смисл, тобто орієнтацію на розвиток особистості професіонала (С.Гончаренко). Сформована здатність до художнього пізнання світу великою мірою сприяє розумовому вихованню, адже збагачує інтелектуальні процеси.

Тому сучасний етап розвитку системи педагогічної освіти високо підносить роль такого фактора її употужнення, як мистецька підготовка учителів. Якщо не цілеспрямовувати зусилля на розширення культурного поля освіти, резонно вказує І.Зязюн, то воно, об'єктивно будучи обмеженим, таким і залишиться, або зменшиться ще більше [5, с. 14]. Мистецтво ж, основою якого є художньо-творче освоєння навколишнього світу, здатне виконати роль своєрідного каталізатора фахового становлення вчителя, а творчість, як зазначає В.Кремень, виконує очищувальну роботу, чим створює можливість для досягнення справжнього знання [8, с.28].

Сьогодні школі першого ступеня потрібний грамотний, високодуховний учитель початкових класів, який забезпечить найперше входження дитини в світ культури. О.Савченко справедливо зауважує, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є гармонія особистісного й професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культурної, гуманної, громадянськи свідомої. За висновками дослідниці, спостерігається неузгодженість швидких темпів модернізації шкільної освіти з підготовкою і передпідготовкою вчителів, їхній слабкий інформаційний і методичний супровід [18, с.3].

Оновлені концептуальні підходи до початкової освіти передбачають формування у вчителів уміння самостійно й цілеспрямовано творити власний художньо-виховний потенціал. Забезпечення у системі неперервної освіти вчителя необхідного підґрунтя для розвитку творчого потенціалу і здатності до професійного та особистісного самотворення є пріоритетним напрямом розвитку сучасної педагогічної освіти. Саме це обумовлює подальшу готовність вчителя до якісної реалізації виховних функцій.

Фахова підготовка та перепідготовка вчителя з огляду на це повинна повсякчас дбати про зміцнення духовно-ціннісного підґрунтя його професійного становлення. Мистецтво повинно посісти у цьому процесі одне з провідних місць, оскільки нехтування його виховних можливостей традиційно обертається для суспільства великими втратами. С.Гончаренко справедливо зауважує: «Професійне навчання, яке виключає духовно-моральну складову і орієнтується лише на передачу максимального обсягу знань і опанування виробничих технологій, не забезпечує професійної успішності спеціаліста і неминуче веде до кризи соціально-культурної і особистісної ідентичності» [4, с.3]. Духовно-моральний розвиток вчителя, успішне опанування ним найсучасніших виховних технологій є неможливим поза адекватним розумінням виховної сили музичного мистецтва.

Учитель початкової школи повинен адекватно розуміти і оцінювати виховний потенціал музичного мистецтва. Логізування, прямо-лінійні аналогії та однозначні сентенції неминуче спрощують художньо-естетичну реакцію, примітивізують художньо-виховний вплив учителя на вихованців. Педагоги в процесі фахової підготовки та перепідготовки повинні усвідомити виховний сенс і, в той же час, неоднозначність музичних образів. Цінною в даному аспекті є думка О.Мелік-Пашаєва про те, що відмінність музики полягає не в тому, що вона говорить про «несказане», а в тому, що робить це явно, відверто і безпосередньо. Тому саме на прикладі музики легше пояснити дитині, що твір мистецтва завжди повідомляє про щось таке, що не можна трансформувати остаточно у вербально-раціональний план, хоча це і є в нашому цілісному духовному досвіді [10, с.63-64].

Запорукою реалізації художньо-виховного потенціалу вчителя є педагогічна творчість, адже реалізувати виховний потенціал музики в освітній роботі з учнями під силу лише творчому вчителю. Тому проблеми підготовки вчителя до музично-педагогічної діяльності невід'ємні від проблем педагогічної творчості.

Професійне виховання та самовиховання вчителя початкових класів обов'язково повинно передбачати розвиток здатності до педагогічної творчості. Надійним засобом є музично-педагогічна діяльність, алгоритми якої педагоги опановують в процесі фахової підготовки та перепідготовки. Таку діяльність апіорі кваліфікують як творчу, адже вона оперує художніми образами, які є субліматом мистецького процесу. Проте, як і будь-який інший вид педагогічної діяльності, музично-педагогічна творчість специфічно сполучає нормативні та евристичні елементи. В музично-педагогічній діяльності немало типового, усталеного, деколи й репродуктивного. Проте в ній

все ж таки більше варіативного, індивідуального, мінливого, а значить творчого [19].

Творчість починається тоді, коли результату неможливо досягти лише завдяки логіці – це провокує пошук інваріантів розв'язання поставлених завдань. У процесі творчості особистість отримує додаткові можливості для реалізації сутнісних сил. Найголовніше, що цей процес відбувається поза примусом. Тому вище вираження своєї індивідуальності людина, на думку В.Роменця, знаходить у творчій діяльності. Це стосується не тільки художньої творчості, де індивідуальність художнього бачення і зображення є основною вимогою. Навіть наукова творчість, яка має своєю метою відкривати об'єктивні закони дійсності, не може відбутись інакше, як шляхом використання «індивідуальної методики», індивідуального таланту і його своєрідних хитрощів, які примушують природу розкривати свої таємниці [15, с.122].

Роль педагогічної творчості в освітньо-виховному процесі є надзвичайно важливою, оскільки цей процес у межах суцільної репродукції значно втрачає потенціальну плідність. Тому ставлення до проблеми педагогічної творчості є визначальним фактором професійного зростання вчителя. Втім однозначно позитивного ставлення педагогічних працівників до цієї проблеми допоки немає. Соціальна незахищеність, відсутність диференціації оплати праці вчителя з огляду на їх творчі результати не сприяють укоріненню творчих мотивів педагогічної діяльності. Часто-густо вчитель не розуміє суті феномена педагогічної творчості, звужуючи його тлумачення до самоосвіти.

Педагогічна творчість, на думку С.Гончаренка, є оригінальним і висококваліфікованим підходом учителя до навчально-виховних завдань, що забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. На думку відомого вченого, педагогічна творчість не вичерпується проведенням навчальних занять – це й неформальна робота над організацією колективу учнів, це проектування індивідуального розвитку особистості кожного вихованця тощо [3, с.326].

Педагогічна творчість безпосередньо пов'язана з художньо-виховним потенціалом учителя. Вона є запорукою ефективності виховної діяльності педагога. В такому контексті виховний потенціал учителя визначається нами як інтегративна якість педагога, що відображає міру можливостей реалізації його духовно-творчих сил у виховній взаємодії з дітьми. Структура виховного потенціалу особистості вчителя припускає наявність та взаємозв'язок

мотиваційно-особистісного, інтелектуально-змістового та процесуально-діяльнісного компонентів, на основі яких можна здійснити оцінку рівня розвитку виховного потенціалу. Для цього варто окреслити головні елементи в його структурі, наявність яких може слугувати показником розвитку як окремих компонентів, так і інтегральної характеристики виховного потенціалу в цілому. Це здатність до професійної рефлексії (суб'єктивно-об'єктивна оцінка власних виховних ресурсів і можливостей); здатність до педагогічної антиципації (передбачення можливих виховних ситуацій); здатність до цілепокладання власних виховних дій; готовність до вибору на основі оцінки виховної ситуації оптимальних стратегій, що забезпечать найуспішніший шлях до досягнення передбачуваного виховного результату тощо.

Формування художньо-виховного потенціалу вчителя початкової школи уявляється нам як реалізація структурно-функціональної та природовідповідної систем морально-естетичних цінностей та професійно-кваліфікаційних знань, умінь, навичок. З метою розвитку художньо-виховного потенціалу необхідно наблизити педагога до розуміння власних емоційних станів, забезпечивши цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем, що стоять перед ним, в емоційні. Цей принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний, на наш погляд, і є основним принципом розвитку художньо-виховного потенціалу педагога. Ми виходимо з того, що надійним емоційним механізмом виховної взаємодії є взаємовплив емоційних реакцій, станів дітей і афективних проявів учителя, його емоційної гнучкості як здатності «пожвавити» справжні емоції, що впливає, насамперед, на виховний процес, викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто проявляти гнучкість, нестандартність, креативність поведінки (Л.Мітіна). Великої ваги у цьому процесі набуває загальна експресивність професійно орієнтованих вербально-поведінкових програм педагогів. Поза належною експресивністю слова і дії вчитель втрачає виховну силу і перетворюється на пасивного транслятора готових знань, які маленькі школярі осмислюють доволі мляво.

У нашому дослідженні педагогічну експресію тлумачимо як виразність, яскравий і доречний прояв почуттів учителя, що адекватно презентують його духовний світ. До останнього часу дослідники емоційної експресивності вчителя виходили лише з вузького уявлення про експресію як про передачу його емоційних станів і переживань. Їхні роботи присвячені вивченню окремих експресивних педагогічних прийомів (Е.Асмаковець, О.Біла, Н.Вишнякова, Т.Довга, В.Орлов, В.Рибалка, О.Чебикін та ін.), які дозволяють передати різноманіття



«педагогічно доцільних» емоцій і відчуттів вчителя, розставити потрібні акценти в інформації, за допомогою жестів підсилити дію усного слова.

Експресивна виразність, на думку дослідників, формується у процесі психомоторних вправ, комунікаційного моделювання, сюжетно-рольового коментування, моделювання спільної діяльності (О.Чебикін). Кожний з цих прийомів спрямований на створення однієї із специфічних ситуацій (несподіванки, яскравості, контрастності, драматизації, проблемної змагальності, конфліктності), які необхідні для досягнення педагогічно доцільних емоційних станів (відчуття новизни, співпереживання, захоплення тощо).

Особливо наголосимо на тому, що здатність до педагогічно експресивних форм фахової поведінки успішно формується в процесі мистецької діяльності. Справжньою школою експресивної виразності педагога може стати вивчення музичних дисциплін, адже музичне мистецтво містить настільки потужний резерв емоційної експресії, що не використати його у процесі фахової підготовки вчителя було б невиправданим марнотратством. Сучасні дослідження (О.Капічіна) не випадково висувують ідею музичного естетизму як унікальної здатності людини сприймати, переживати та розуміти музику (і культуру в цілому), що закладена у самій сутності людської природи. Процес музичного виховання на основі музичного естетизму виявляється ефективним шляхом розуміння музики, її усвідомлення та переживання [6, с.14].

У той же час можна посперечатись з усталеною думкою про те, що виховний потенціал учителя обумовлений, насамперед, його морально-етичною підготовкою. Не менш важливою тут є художньо-естетична складова неперервної професійної освіти вчителя, яка збагачує виховну палітру педагога засобами витонченого впливу на емоційно-вольову сферу вихованців. Вивчення мистецьких дисциплін, участь у всіх видах мистецької діяльності поліпшує педагогічну техніку і розкриває додаткові резерви особистісної виразності вчителя. Під впливом образності музичного матеріалу могутньо розвивається проєктивне мислення вчителя, яке є основою конструювання змісту та формотворення у виховній роботі з молодшими школярами.

Творчість у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів до виховної роботи ще, на жаль, не набула достатньо високого статусу, що часто зумовлює «ремісницький» підхід до оперування художніми образами в практичній роботі вчителя та нівелювання їхнього виховного впливу. В той же час можна однозначно стверджувати, що художньо-музична підготовка вчителя початкових класів створює абсолютно необхідне підґрунтя для його педагогічної творчості.

Втім це відбувається не автоматично (внаслідок ознайомлення з музичним матеріалом), а лише завдяки кореляції загально-педагогічних, методичних та мистецьких аспектів фахової освіти.

Сьогодні стало очевидним, що професійна підготовка вчителя повинна мати інтегративний характер, оскільки у практиці такому спеціалісту належить якісно виконувати різноманітні фахові ролі. Загальновідомо, що в освітньому процесі комплексно виявляють себе взаємопов'язані функції вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оцінна; дослідницько-творча та ін. Виховна ж діяльність учителя споконвічно синтезує у собі особистісний духовно-ціннісний потенціал і технологічну вправність у його трансляції вихованцям.

Нині працівники освіти зіткнулись з типовою проблемою: вчитель добре оволодів теоретичними знаннями у процесі фахової підготовки, проте зазнає відчутних труднощів у практичній освітньо-професійній діяльності. Часто теоретизація професійної підготовки вчителя стає перепоною на шляху його практичного «вростання» в навчально-виховний процес школи. Тому з'явилась нагальна потреба нового підходу до професійної освіти вчителя, який передбачає не формально-теоретичне засвоєння окремих знань і часткових умінь, а оволодіння ними в комплексі теорії і освітньої практики (на своєрідному метарівні) [7].

Якісно новий – компетентнісний підхід – посилює практичне, навіть прагматичне спрямування професійної підготовки педагога, употужнює його предметно-професійний аспект, зумовлює під порядкованість знань умінням. У сучасних наукових дослідженнях прослідковується виразний акцент на практико-орієнтованому спрямуванні професійної підготовки педагогів (Н.Бібік, В.Бондар, І.Зимняя, А.Маркова, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторський та ін.). Дослідники активно працюють над виокремленням провідних компетенцій фахівця в галузі освіти, розуміючи їх як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (І.Зимняя), або ж комплекс знань і алгоритмів фахових дій, системи цінностей (Н.Бібік, О.Овчарук, О.Пометун), які згодом виявляються в професійно-педагогічній діяльності і обумовлюють її успішність.

У контексті моделювання професійно орієнтованих компетенцій фахівця традиційно виокремлюють навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення (О.Ільченко); технологічну, комунікативну, управлінську (В.Бондар); креативну як наявність сформованих творчих здібностей

фахівця (Н.Вишнякова, Д.Чернилевський). Утім, з нашого погляду, якщо визначати головні компетенції педагога (об'єднану модель компетенцій), то серед них чи не найважливішими повинні стати виховна і креативна, взаємозумовленість яких є очевидною. Соціальна затребуваність практичної готовності вчителя до виховання дітей є надзвичайно високою, тому саме ця компетенція може стати певним об'єднуючим модулем у системі інтеграції компетенцій фахівця в галузі освіти.

Для вчителя ж початкових класів абсолютно необхідні метапрофесійні якості як комплекс психологічних здібностей, що забезпечують ефективне виконання інтегративних (узагальнених) дій, які мають форму конкретних видів діяльності (Е.Зеєр). Надзвичайної ваги у такому синтезі набуває художньо-педагогічна підготовка вчителя початкових класів як основа нарощення його художньо-виховного потенціалу. Готовність до музично-педагогічної діяльності є чинником загальної професійної готовності вчителя початкових класів до освітньо-виховної роботи в школі 1 ступеня.

Як засвідчують численні дослідження і практичний досвід, найскладнішою сферою діяльності для вчителя початкових класів є естетична, оскільки вона потребує спеціальних (художніх) знань, умінь і навичок. Утім, як ніхто інший, учитель початкових класів, викладаючи різні предмети та організовуючи виховну роботу, має неабиякі можливості виховати у дітей почуття прекрасного. Зокрема, музика у такій діяльності може стати наскрізно вплетеним допоміжним засобом розвитку й виховання молодших школярів. У педагогічному досвіді ці явища трапляються доволі часто. Так, учителі початкових класів успішно включають музику в уроки математики. Наприклад, під час опрацювання теми «Частина від цілого числа» увага дітей звертається зокрема на тривалості нот – цілої, половини, чверті, восьмої. Водночас дітям демонструють яблуко, поділене на відповідні частини. Учням пропонується не лише їх полічити, а й проспівати ноти відповідної тривалості, Оплесками можна супроводжувати різноманітні ритмічні малюнки з різним співвідношенням тривалостей нот.

Подібні вправи можна пропонувати й на заняттях природознавчого спрямування («Я досліджую світ») під час ознайомлення учнів, наприклад, з кругообігом води в природі. Зокрема, музично-дидактичні ігри [11] типу «Дощик» успішно відтворюватимуть ритм руху дощової води (діти за допомогою долонь, пальців імітують ритм дощу з поступовим наростанням і уповільненням темпу, одночасно усвідомлюючи послідовність тривалостей, чергування акцентів, пауз

тощо). Учні відтворюють у шумових звуках (оплесках, клацаннях пальцями, тертях долонями, тупотінням ніг) ритм дощу з усіма його темповими змінами. Така «музика дощу» надзвичайно подобається дітям, оскільки вони її самостійно створюють за пам'яттю. Ритмічно-темпова організація музики якнайкраще допомагає дітям відчутти виразність звукової палітри природи – руху і шуму води, голосу вітру, співу птахів, криків тварин та ін. Знаменно, що ритм як універсальний закон розвитку природи, як універсальна закономірність організації матерії знаходить своє художнє втілення не лише в музиці, але й у хореографії, декоративному мистецтві (орнаменті), а також у людському мовленні. Це дозволяє вчителю на засадах інтеграції наскрізно вплітати музичні образи в освітню роботу з молодшими школярами.

Окремо хочемо наголосити на тому, що художня підготовка вчителя початкових класів повинна відбуватись у безпосередньому зв'язку із загальнопедагогічною підготовкою. Дослідники образно зауважують, що музично-педагогічна діяльність передбачає «два фахи в одному» (Г.Падалка). Річ у тім, що художня освіта вчителя не може бути успішною, якщо вона ізольована від інших блоків фахової підготовки. О.Рудницька справедливо зауважувала, що вивчення мистецтва (особливо з метою поглиблення професійної підготовки фахівців) обов'язково потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, педагогічних та інших гуманітарних знань, необхідних для формування комплексних фахових уявлень про функціонування мистецтва у загальній культурі суспільства [16, с.120]. Зневажання цього, ізольований підхід до різних аспектів фахової підготовки і перепідготовки неминуче примітивізує як художнє, так і загальнопрофесійне мислення вчителя.

Своєрідним модулем, який об'єднає ці дві площини фахового становлення вчителя початкових класів, повинна, з нашого погляду, стати знов-таки педагогічна творчість, адже саме у творчій діяльності педагога концентрується його пізнавальний та емоційний досвід. Саме творчість здатна ємко увібрати естетичний потенціал загальнопедагогічної та психолого-педагогічної сенс художньої підготовки вчителя початкових класів.

Підкреслюючи величезну роль художньо-естетичної підготовки вчителя початкових класів, зауважимо, що її не варто звужувати до формування вузькоспеціальних навичок (співу, гри на музичному інструменті) тощо. Педагог початкової школи найперше повинен стати своєрідним «транслятором» художньої культури (як національної, так і світової). Тому родовою функцією вчителя є просвітництво, поза яким

неможливо сформувати у дітей цілісні уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на художні смаки школярів.

Просвітницька та організаторська місія вчителя початкових класів тісно пов'язана і навіть збігається з його виховними функціями. Завдяки розширенню фонду художніх знань у вихованців формується мотиваційна готовність до сприймання і творчого оперування художніми образами. Цей процес, у свою чергу, гармонізує внутрішній світ учнів, адже узгоджує різні способи пізнання та оцінки навколишнього. Пошук цікавих форм освітньої роботи спирається на організаторську техніку, яка допоможе вчителю впровадити в повсякденну роботу з молодшими школярами музичні ігри, квести, руханки, змагання, конкурси та ін.

Художнє виховання за своєю суттю покликане транслювати правильні ціннісні орієнтації, які допоможуть дітям визначити програму життєдіяльності. Ціннісні орієнтації є репрезентом духовних прагнень школяра, є своєрідним «компасом», за яким вихованець здійснює морально-естетичний вибір. Художні ж уподобання, безперечно, впливатимуть на ціннісний вибір і на формування ідеалів.

Тому однією з найважливіших виховних функцій учителя початкової школи завжди було і буде формування ціннісних орієнтацій учнів. Знаменно, що орієнтація є доволі складним видом діяльності, який допомагає дитині адаптуватися до зовнішніх умов, починаючи з біологічного пристосування і закінчуючи соціальною орієнтацією. Мистецтво ж, по суті, сублімує духовні цінності людства і яскраво репрезентує їх специфічними художніми засобами. Тому марно сподіватися потужно вплинути на ціннісне кредо дитини поза її контактом з мистецтвом. Формування ж основ музичної культури молодших школярів є запорукою їх особистісного самотворення [9].

Таким чином, художньо-виховний потенціал учителя початкових класів є підсистемою його виховного потенціалу в широкому розумінні, своєрідним субліматом його розвиненої професійної культури, в межах розвитку і функціонування якої міцніє «культурно-виховне поле» педагога, що обумовлює потужну реалізацію виховного змісту мистецьких образів та уможливілює повноцінну взаємодію вихователя з вихованцями на культуротворчій основі. Система неперервної професійної освіти вчителя повинна щільно враховувати взаємообумовленість художньо-виховного потенціалу педагога та його професійної культури, постійно дбаючи про належне культурологічне наповнення змісту, методів та форм фахової підготовки вчителів [12].

З метою підготовки вчителя початкових класів до ефективного впливу на ціннісну свідомість вихованців потрібно системно форму-

вати різноманітні групи умінь – художньо-аксіологічні і загальнопедагогічні. Тобто художня підготовка такого вчителя повинна обов'язково корелювати із загальнопедагогічною. З нашого погляду, комплекс педагогічних умінь, який повинен опанувати вчитель початкових класів, має своєю основою художньо-ціннісне підґрунтя, яке збагачує і когнітивно-знаннєву, і операційно-технологічну вправність педагога.

Художньо-аксіологічні уміння вчителя початкових класів покликані забезпечити грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне «розкодування» художнього образу і оптимальне формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Педагог має попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал. Виховний вплив музичного твору ніяк не можна спростити до суто ілюстративних функцій (наприклад, до пори року, до вірша, до картини тощо). Художньо-аксіологічні уміння допоможуть учителю видобути «ціннісне кредо» автора твору і уміло спроектувати його використання з метою морального, естетичного, екологічного, патріотичного виховання дітей тощо.

Загальнопедагогічні уміння вчителя початкових класів забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляції власного ставлення до музичного образу. Саме ці уміння дозволяють педагогу ретельно створити ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне зараження. Великої ваги тут набувають сугестивні і перцептивні уміння вчителя, без яких ефект емоційного зараження не відбувається і не контролюється. Навіювати захоплене сприймання музичного образу – необхідна умова створення повноцінної художньо-естетичної ситуації. В той же час педагог повинен постійно дбати про зворотній контакт з дітьми і своєчасно «прочитувати» емоційну реакцію вихованців на музику.

Абсолютно важливою у цьому процесі є також вербальна і пантомімічна виразність учителя, без якої розповідь про музичний твір перетворюється на логізований аналіз, позбавлений виховного ефекту. Саме загальнопедагогічні уміння дозволяють учителю передати дітям «живе відчуття» художнього матеріалу, тобто сформувати в учнів навички інтуїтивного «звукоспоглядання» – здатність думати і відчувати звуками. Загальнопедагогічні уміння є тим «пусковим механізмом», який актуалізує художньо-виховний потенціал учителя початкових класів. І великими втратами для педагога обертається невміння розповідати дітям про музику, сугестувати певне емоційне ставлення до твору, вплітати різні види музичної діяльності учнів у канву освітнього процесу.

Таким чином, художня підготовка вчителя музики має обов'язково співвідноситись із загальнопедагогічною. Гнучке художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, уміння організувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – все разом допомагає педагогу адекватно вплинути на емоційно-вольову сферу вихованців з метою корекції свідомості у бік гуманістичних орієнтирів.

Отже, формування художньо-виховного потенціалу вчителя початкової школи є однією з актуальних проблем у контексті сучасних реформаційних процесів в українській освіті. Це зумовлене переорієнтацією суспільства на розвиток Людини, її особистісних, культурних, інтелектуальних потенціалів, тому що вона є генеральною метою будь-якого проекту соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери створюють необхідність розробки нової парадигми освіти, яка спрямована не лише на розвиток педагогічних знань, але й на компетентну трансформацію отриманих знань у професійні уміння.

Мистецька підготовка вчителя початкових класів повинна відбуватись у безпосередньому зв'язку з його загальнопедагогічною підготовкою. Ізольований підхід до цих площин фахової підготовки (як замкнених освітніх галузей) неминуче призводить до обмеженості як художнього, так і загальнопрофесійного мислення вчителя, обумовлює низьку його компетентність у розумінні виховних можливостей музичного мистецтва.

Гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема вимагає стрімкого підвищення статусу мистецтва в системі професійної підготовки та перепідготовки вчителя школи першого ступеня. Система професійної освіти вчителя повинна щільно враховувати взаємообумовленість виховного потенціалу педагога та його професійної культури, постійно дбаючи про належне культурологічне наповнення змісту, методів та форм неперервної освіти вчителів початкової школи.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ<sup>^</sup>**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
2. Бех И.Д. Нравственность личности : стратегия становления. Ровно : Ред.-изд. отдел упр. по печати, 1991. 146 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
4. Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета*. 2004. 12 (125). С.3.
5. Зязюн І. А. Філософія освіти : парадигми і технології. *Педагогічні новації столичної освіти : теорія і практика* : науково-методичний щорічник. К., 2001. С. 7-20.

6. Капічіна О. О. Музичний естезис в контексті концепції діалогу культур : автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.08. Луганськ, 2003. 17 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
8. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті : сучасний напрям розвитку духовності нації. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 2 (51). С. 17–30.
9. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика : монографія. Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с
10. Мелик-Пашаев А.А. Тайны музыки в контексте педагогики. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. *Теория и практика музыкального образования : исторический аспект, современное состояние и перспективы развития* : зб. материалов междунар. конф. / под ред. Е.Д.Критской, Л.В. Школяр. М. : Флинта, 1999. С.63-67.
11. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичних ігор у навчально-виховній роботі з дітьми. *Освіта Донбасу*. 2007. № 4. С. 54-58.
12. Нестерович Б. І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі : навчальний посібник. Вид. 2-ге доп. Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2015. 276 с.
13. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 15.03.2021).
14. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. N. M. Bibik. K. : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
15. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-ге вид., доп. К. : Либідь, 2001. 288 с.
16. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
17. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. К.: СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. 204 с.
18. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–5.
19. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. Вип. 21. С. 527–531.
20. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки : культурологічний підхід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 6. Вінниця, 2002. С.71-73.



**Ткаченко О. М.,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький)*

## **ЗМІСТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Реалізація вимог компетентнісного підходу у вищій освіті, орієнтованого на кінцевий результат освітнього процесу, передбачає зрушення в інших компонентах цього процесу, зокрема й трансформації у різних складниках його змісту.

Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, які пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють потребу підготовки конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний урахувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів, оперативно та креативно їх опрацьовувати у процесі професійного інтегрування в соціуми різних середовищ, у ході оновлення наявних та створення нових педагогічних систем, здатного до міжнародного співробітництва у сфері педагогіки. Підготовка такого фахівця передбачає формування в нього різних видів професійної компетентності, зокрема й етнопедагогічної.

Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований В. І. Байденком, О. Г. Бермусом, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторським та ін. Сутність поняття професійної компетентності вчителя та її структурні частини з'ясовані в працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Дж. Равена, В. О. Сластьоніна. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення в майбутніх учителів вивчали О. Б. Бігич, О. І. Гура, І. О. Зимня, Я. В. Кічук, В. В. Радул, С. А. Раков, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Л. Хоружа та ін.

Вітчизняні науковці констатують посилений інтерес учених Великобританії, Іспанії, Китаю, Німеччини, Нової Зеландії, Норвегії, Франції, Японії та інших країн до проблем народної педагогіки. Вивчення та відродження виховних традицій у різних народів набуває своєї популярності як чинник стабілізації міжнаціональних відносин,

джерело формування міжетнічної толерантності, екологічного й валеологічного виховання, засіб підвищення професійної компетентності вчителів та вихователів.

Здобутки етнопедагогіки як науки, предметом вивчення якої є народна педагогіка, аналізували у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь, В. С. Кукушин, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявавко, О. С. Радул, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайрудінов. Процеси етнокультурологічної, етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів та вчителів, формування у них етнопедагогічної культури досліджували О. С. Березюк, О. М. Воєділова, О. М. Лисенко, В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов. Зміст етнопедагогічної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів у їх порівнянні не висвітлено в науковій літературі, що й зумовило **мету** цієї частини роботи.

У своєму дослідженні етнопедагогічну компетентність вчителя, вихователя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал. Етнопедагогічна компетентність забезпеує конкурентоспроможність сучасного фахівця в галузі освіти [17, 110].

Для уточнення змісту етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти ми звернулись до основних структурних компонентів цього професійно-особистісного утворення.

Одним з основних компонентів професійної компетентності, про що свідчить аналіз теорій, запропонованих вітчизняними вченими, є знаннєвий. Знання, на думку Р. Стернберга, є необхідною умовою будь-якої компетентності. До одиниць знань вчені відносять факти, поняття, теорії, технології та ін.. Різновидами цих елементів є правила, норми, концепції, судження, алгоритми дій, які виступають основою розв'язання життєвих і професійних проблем. На взаємозв'язку фактів і компетентності акцентують увагу М. Люссо. Г. Роджерс, Хо Анжела. Компетенції М. Люссо пов'язує зі здатністю «трансформувати факти щодо проблеми» [4, 232]. І. Г. Єрмаков вважає, що компетентність з'являється у «результаті ознайомлення з певною темою фактів» і

потрібна «для роботи з фактами» [9, 223]. Фактами в етнопедагогіці виступають статистичні дані щодо життя дітей, інформація з етнокультури, погляди на виховні ідеали, факти про традиції соціалізації і виховання дітей у різних народів з етнологічних, етносоціологічних та етнопсихологічних джерел тощо.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н. В. Гузій, «відображає академічну зрілість педагога і багатство його професійного тезаурусу» [6, 181]. При цьому тезаурус традиційно визначається як сукупність понять з певної галузі науки. Академічність асоціюється з відомими в наукових колах теоріями. Майбутній спеціаліст в галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю повинен засвоїти поняття про основні категорії етнопедагогіки, уявлення про виховні ідеали, погляди на усталені системи виховання дітей у різних народів тощо.

Вважається, що професійна діяльність фахівця в галузі освіти невіддільна від мислення на всіх її етапах. Педагогічне мислення М. М. Кашапов визначає як вид професійного мислення, який дає змогу суб'єкту пізнавати сутність педагогічної ситуації та організувати свої педагогічні дії щодо її цілеспрямованого перетворення. Розвинене професійне мислення дає змогу педагогу грамотно оперувати знаннями, осмисливши їх, надавши певного значення, перевіривши у площину педагогічної свідомості. Професійне мислення педагога вможливорює бачення реальних проблем, вибір найбільш оптимальних та ефективних шляхів вирішення, знаходження нових підходів до їх розв'язання, вияв творчості у своїй професійній діяльності. Описаний процес можна назвати дослідженням. Не випадково компетентність інколи визначається як «здатність дослідження». Відповідно, етнопедагогічна компетентність фахівця виявляється в усвідомленні етнопедагогічної інформації, баченні її проблемності і можливих труднощів у застосуванні на практиці, адекватності оцінки власних етнопедагогічних знань і конкретної ситуації, стосовно якої можна застосовувати етнопедагогічний матеріал, накопичений у результаті освіти і самоосвіти.

Практично-дієвий, праксеологічний фонд педагогічного мислення вможливорює його розгляд А. К. Марковою як процесу «виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння та класифікації ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків» [11, 42]. Значною мірою це стосується й опрацювання етнопедагогічного матеріалу, який сприяє підвищенню теоретичної та інтелектуально-практичної підготовленості до педагогічної діяльності загалом, поглибленню аналізу педагогічних

ситуацій, здатності до прогнозування їх розгортання, можливості застосування етнопедагогічної інформації у процесі навчання, виходу з певної педагогічної ситуації тощо.

М. Роменвіль, розглядаючи особливості реалізації компетентнісного підходу в університетській освіті, акцентує увагу на переорієнтації цілей освіти «у бік мобілізації знань» [4, 233]. І. Г. Єрмаков, С. Ф. Клепко, Г. Халаш обстоюють ідеї щодо доцільності розгляду компетентності як технологічних знань, тобто сукупності «знань, умінь, навичок, цінностей, що надають особистості змогу ефективно використовувати свої унікальні здібності в реальних ситуаціях» [9, 226]. Обґрунтовуючи свою позицію, вчені посилаються на англословні словники, в яких на перший план «виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності. У цих висловлюваннях можна знайти суперечності, якщо згадати, що знання можуть бути застосовані на теоретичному та практичному рівнях. Так, якщо компетентність, як зазначається в документах, створених у межах проекту DeSeCo, є «стратегією для реалізації творчого потенціалу особистості» [4, 177], то передбачається застосування знань на обох рівнях. Саме такий варіант характеристики педагогічної компетентності більше відповідає розгляду проблеми визначення змістів етнопедагогічної компетентності спеціалістів у галузі освіти.

Значна кількість учених єдина в думці, що в сучасних умовах для фахівця будь-якого профілю важлива здатність виходити за рамки лише накопичення та застосування вже відомої наукової інформації. Кожен фахівець у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, бути здатним до інноваційної діяльності, виступати в ролі першовідкривача. І. О. Зимня професійну компетентність людини пов'язує зі здатністю до адекватного розв'язання стандартних і, особливо, нестандартних завдань професійного плану. Дане положення набуває особливої актуальності в процесі оволодіння етнопедагогічним матеріалом та його застосування в педагогічній практиці. Вихователь, учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має не лише засвоїти відомі педагогічні й етнопедагогічні алгоритми дій, технології, а й бути готовим до створення нових. Етнопедагогічна компетентність виявляється в ініціативності фахівця під час вивчення етнопедагогічного матеріалу, активності у розв'язанні проблемних ситуацій, здатності відстояти власну ідею під час розгляду дискусійних питань, оперативності виконання практичних завдань, творчого застосування етнопедагогічного матеріалу на практиці, під час педагогічного спілкування тощо.

Орієнтуючись на діяльнісний підхід у розгляді проблеми, слід згадати, що діяльність є системою активних процесів, які відповідають певній потребі, підкоряються мотиву й реалізують самостійне ставлення людини до світу. Природа компетентності, як зазначають С. Віттманн, О. О. Іванова, Дж. Куллахан, Дж. Равен, Р. Хінш та інші європейські дослідники, така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини. Не випадково Дж. Равен види компетентності пов'язує із системою особистісних цінностей, визнає системотворче значення ціннісно-мотиваційної сторони особистості в моделі компетентності [15, 151].

Мотивами діяльності, на думку В. К. Вілюнаса, Є. П. Ільїна, В. І. Ковальова, Є. С. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Ціннісне ставлення до дійсності, діяльності, людей, самого себе, як зазначає В. М. Гриньова, є результатом засвоєння знань, сформованості умінь, якостей учителя. Основними компонентами ставлення постають «переконання, інтереси, оцінки, емоції, а також потреби, які виявляються в активному прагненні оволодіти об'єктом, у способах і мотивах їх задоволення» [5, 203]. Зважаючи на це, мотивами етнопедагогічної діяльності можуть виступати наступні: розуміння соціальної потреби в удосконаленні процесу виховання через етнопедагогічну поінформованість та технології; переконання у вартісності етнопедагогічних знань для педагогічної діяльності; інтерес до внутрішнього світу своїх вихованців, визнання їх права на особистісне самовизначення, прийняття дитини такою, якою вона є; усвідомлення відповідальності педагога за якісне формування особистості вихованця, його фізичне та психічне здоров'я; прийняття педагогічних ідеалів свого народу, професійне ставлення до проявів педагогічних ідеалів, культури загалом, інших народів; інтерес до етнопедагогічних знань, прагнення їх поповнювати; інтерес до різних видів етнопедагогічної діяльності (дослідницької, конструктивної, творчої тощо); прагнення до професійного вдосконалення.

Етнопедагогічна компетентність вихователя, вчителя передбачає оволодіння системою педагогічних цінностей різних народів, відкриття на цій основі нових педагогічних цінностей. У низці мотивів діяльності особливе місце займають ціннісні орієнтації, які виступають важливим чинником регуляції, детермінації мотивації особистості. Ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури особистості ґрунтуються на знаннях, почуттях, переконаннях, тим самим виступаючи сполучною ланкою різних компонентів етнопедагогічної компетентності. Отже,

доцільно говорити про наявність не просто мотиваційного, а мотиваційно-ціннісного компонента етнопедагогічної компетентності, який представлений системою ціннісних орієнтацій, відношень, потреб, мотивів, інтересів у галузі етнопедагогіки.

Особистісні якості й утворення в структурі педагогічної компетентності виокремлюють С. Г. Вершловський, О. І. Гура, І. А. Колесникова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Л. Л. Хоружа. Прийнято вважати, що компетенції людини перетворюються в її особистісні якості в процесі поведінки й таким чином стають компетентностями. Н. В. Гузій, проаналізувавши наукові джерела з психології праці, професійної педагогіки, акмеології, професійно значущими якостями називає «новоутворення особистості, що впливають на ефективність професійної роботи, виступають передумовами успішної професійної діяльності, а також удосконалюються, шліфуються в ній» [6, 141].

Найбільш повну та узагальнену низку психологічних якостей педагога пропонує А. К. Маркова. Вона вважає, що при здійсненні об'єктивно необхідних умінь у вчителя розвиваються такі психологічні якості: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія [11, 84]. Вірогідно, що запропоновані якості, а також доброзичливість, позитивна професійна Я-концепція, емпатійність, відповідальність, креативність сприятимуть формуванню етнопедагогічної компетентності педагога, а також будуть удосконалюватися завдяки його етнопедагогічній діяльності.

Акмеологічний підхід у визначенні структурних частин етнопедагогічної компетентності дає змогу низку якостей особистості педагога доповнити акмеологічністю як «властивістю життєдіяльності людини, що характеризує його спрямованість до вершин особистісного, професійного розвитку й самовдосконалення, які виражаються у творчому потенціалі та професійній майстерності» [1, 29]. З іншого боку, саме етнопедагогічна компетентність, поряд з іншими видами педагогічної компетентності, вможлиблює виявлення творчого потенціалу, вдосконалення професіоналізму педагога.

У межах етнічної акмеології розробляються проблеми адаптації до соціально-культурних еталонів поведінки при спілкуванні з представниками різних етносів, які набувають особливої актуальності для професійної діяльності сучасного педагога. Мистецтво такої адаптації, на думку У. О. Винокурової, полягає в умінні «поєднувати власні етнічні стереотипи з іншими, не вносячи дискомфорту в

національну самосвідомість та гідність». «Вищим рівнем прояву акме в даному контексті є толерантність», – наголошує вчена. Цій якості в науковій літературі дається багатопланова характеристика: 1) витримка, самовладання, миролюбність; 2) високі можливості пристосування до навколишнього природного й соціального середовища; 3) спосіб мирного виходу з гострих, конфліктних ситуацій; 4) філософія збереження, виживання етносів в умовах тривалого впливу несприятливих чинників [1, 544]. Усі характеристики безпосередньо стосуються професійної діяльності педагога, особливостей її організації в умовах полікультурного середовища.

Усі якості особистості педагога зі сформованою етнопедагогічною компетентністю можна умовно поділити на дві групи: загальнопрофесійні і спеціальні. Загальнопрофесійними є пізнавальна активність, цілеспрямованість, позитивна професійна «Я-концепція», адекватна самооцінка, професійність психічних процесів, володіння собою (зокрема, регуляція власних емоційних станів, володіння голосом, мімікою, пантомімікою тощо), рефлексивність, емпатійність, соціальна зрілість. Спеціальними, важливими передусім для даного виду педагогічної компетентності, можуть виступати етнічна самоідентифікація, міжетнічна толерантність, міжкультурна чутливість, етнопедагогічна творчість тощо. Запропоновані якості особистості сприяють формуванню етнопедагогічної компетентності педагога, а також удосконалюються завдяки їй.

Отже, етнопедагогічна компетентність як цілісне професійно-особистісне утворення фахівця в галузі освіти являє собою сукупність таких структурних компонентів: когнітивного, що ґрунтований на предметних, загальнокультурній, навчальній, рефлексивній, дослідницькій компетентностях та компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій (виявляється в системі етнопедагогічних знань, педагогічному мисленні, професійній свідомості, професійному менталітеті, інтелектуальних уміннях, професійному світогляді, зокрема етнопедагогічному, етнопедагогічній творчості тощо), мотиваційно-ціннісного, що містить систему цінностей, відношень, переконань (реалізований в етнопедагогічних цінностях, ціннісних орієнтаціях, потребах, мотивах, ціннісному ставленні до етнопедагогічної інформації та установках на її сприйняття, професійних педагогічних позиціях, інтересі до етнопедагогічної діяльності, переконаннях про цінність етнопедагогічної освіти, диференціації та інтеграції у свідомості загальнолюдських і національних цінностей, прагненні до самоосвіти в галузі етнопедагогіки), операційно-технологічного, що базований на методичних, організаційних, операційних, комунікативних, діагностичних, інноваційних, дослідницьких, менедж-

жерських компетенціях (виявляється в системі етнокультурних, практичних етнопедагогічних, технологічних, комунікативних, інформаційних умінь, досвіді етнопедагогічної діяльності тощо), індивідуально-особистісного, що об'єднує спеціальні, аутопсихологічні, індивідуальні, особистісні, діагностичні компетенції (реалізований у позитивній професійній Я-концепції, професійності психічних процесів, культурній самоідентифікації, здатності до саморегуляції, рефлексивності, емпатійності, толерантності, етнопедагогічній творчості, тощо), компонентів. Актуальність цього виду професійної компетентності педагогів, його зміст у фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти зумовлені й етносоціальною структурою українського суспільства [18].

Етносоціальна структура українського суспільства, до якого, згідно з офіційними даними, входять представники понад 130 етносів, визначають Україну як державу з поліетнічним складом населення [8, 8]. В етносоціальній структурі країни науковці виокремлюють українську націю та етнічні меншини, до яких відносять такі етнічні групи: росіяни, білоруси, молдовани, болгары, угорці, румуни, поляки, євреї, вірмени, греки, татари, рома, азербайджанці, грузини, німці, литовці, словаки, чехи, естонці тощо. У багатьох етнічних спільнот населення України існують внутріетнічні групи – субетнічні утворення, які внаслідок різних причин зберігають специфічні риси культури, діалектні особливості мови та самоназву [8, 6–7]. Аналіз етнічного складу населення України свідчить, що представники зазначених ста тридцяти етносів, крім корінних жителів, переселились на Україну із Західної Європи, різних частин Азії, Америки, Африки, Австралії.

Психологи звертають увагу на те, що процеси глобалізації економіки, поліетнізації суспільств, якими внаслідок міграції населення та «прозорості» кордонів стає значна кількість країн світу, нестабільність сучасного життя актуалізують звернення до етнічних цінностей, етнічну самоідентифікацію як захисну реакцію людської психіки. Не випадково етнологи С. О. Арутюнов, Ю. В. Бромлей, Л. М. Гумільов, М. М. Чебоксаров важливими ознаками етносу вважали етнічну самосвідомість (чи ідентичність) та оригінальний стереотип поведінки.

Етнопсихологи та етнопедагоги Н. Г. Айварова, А. С. Баронін, Г. В. Старовойтова, Т. Г. Стефаненко, Л. Д. Столяренко звертають увагу на існування в будь-якому соціумі, етнічній культурі певних стереотипів взаємин і соціального спілкування. Індивід, дотримуючись принципів того чи того національного способу життя, оволодіваючи його звичаями, традиціями, стає носієм характерних для цього етносу рис, фіксує певні ознаки того соціального мікросередовища, в умовах



якого він формується. Таким чином він набуває стереотипів поведінки певного етнічного соціуму.

Стереотип поведінки в довідковій літературі науковці характеризують з кількох позицій. Результативна характеристика орієнтує на розгляд стереотипу поведінки як того, що часто повторюється, стало звичайним, загальноприйнятим і чого дотримуються, що наслідують у своїй діяльності. Етнічний стереотип, на думку Л. Е. Орбан-Лембрик, пов'язаний зі створенням стійкого, емоційно насиченого, ціннісно визначеного, стандартизованого образу, уявлення про певний об'єкт, сформованих під впливом конкретної етнічної культури та актуальних для представників окремої етнічної спільності [12, 435].

В умовах зміни середовища життєдіяльності суб'єктами використовується, як нагадує У. О. Винокурова, два види етнічних стереотипів поведінки: один відповідає традиційним соціально-культурним особливостям етносу на території його традиційного розселення, другий – той, що змінюється в іншому етнічному оточенні у відповідності з особливостями етикету, звичаїв і стереотипів поведінки в даному культурному контексті [1, 542]. До стереотипів поведінки, які формуються в процесі становлення кожної етнічної групи та стають характерними ознаками тієї чи іншої культури, відносять 1) сферу звичаїв та обрядів; 2) форми етикету; 3) своєрідність трудових прийомів і навичок; 4) традиції виховання й навчання [2, 32–33]. У контексті даного дослідження можна говорити про наявність етнічних стереотипів поведінки в діях всіх учасників освітнього процесу (вихованців, учнів, їхніх батьків, вихователів, учителів тощо).

А. С. Баронін, В. П. Візгін, В. Г. Крисько, Т. В. Кузнецова, Л. Д. Столяренко та інші науковці стереотипи поведінки пов'язують з менталітетом. Менталітет розглядається як «сукупність готовностей, установок і схильностей індивіда чи соціальної групи діяти, думати, відчувати і сприймати світ певним чином». Формування менталітету особи відбувається паралельно зі становленням національного характеру та етнічної самоідентифікації і залежить від «традицій, культури, соціальних структур і всього середовища життя людини». Водночас він є «джерелом культурно-історичної динаміки», що породжує свідомість. Л. Февр, керуючись ідеями А. Валлона та Ш. Блонделя, підкреслював, що розумові звички й установки, навички сприйняття та емоційного життя, які складають менталітет, «успадкоковуються людьми від попередніх поколінь без чіткого усвідомлення цього» [16, 176–177].

Ідею зумовленості психічних процесів культурним середовищем, у якому зростає людина, розвиває у своїх працях В. К. Вілюнас. Він

мотиваційний розвиток пов'язує зі спадковістю, культурним оточенням, привласненням культурних цінностей під час соціалізації та виховання особистості. В. М. Дружинін звертає увагу на існування «фіксованих у культурі програм соціалізації», які він називає «імпліцитними моделями розвитку дитини», та вияві їх результатів на різних рівнях творчості [7, 176]. Сучасні науковці це явище пов'язують з етнічною самоідентифікацією, стереотипами поведінки, установками, які сформувалися в процесі певного типу виховання, притаманного конкретній етнічній культурі. Визначені процеси відбуваються під час соціалізації особистості, педагогічним напрямом вивчення якої є етнопедагогіка.

Ігнорування зазначених явищ, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання і виховання покоління, яке підростає, загострюють негативні тенденції в суспільстві, у системі освіти (зниження рівня успішності навчання, зменшення показників розвитку особистості учнів, збільшення кількості конфліктних ситуацій у спілкуванні вчителів із батьками школярів; омолодження дитячої злочинності, зростання рівня дитячої захворюваності тощо).

Враховуючи національний склад населення України, новітні міграційні процеси, сучасний фахівець у галузі освіти має добре володіти інформацією щодо педагогічних традицій українців, інших етносів світу. Потреба у формуванні етнопедагогічної компетентності у педагога зумовлена й загальними тенденціями у розвитку педагогіки, зорієнтованої на цінність усвідомлення ними як процесів навчання й виховання, так і процесів соціалізації особистості. Така підготовка в сучасних умовах націлена на реалізацію цивілізаційного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного та інших підходів в освіті.

Особливу потребу в етнопедагогічній компетентності мають фахівці у галузі дошкільної та початкової освіти, оскільки саме від їхньої здатності творчо опрацьовувати світовий педагогічний досвід, враховувати етнічну належність вихованців залежить продуктивність організації педагогічного процесу, успішність співпраці педагога з батьками учнів, якість навчання і виховання дитини, її спроможність до особистісної самореалізації у процесі подальшого навчання та професійної діяльності тощо.

Вихователь закладу дошкільної освіти, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, покликаний формувати у вихованців особистісну, рухову і здоров'язбережувальну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, природничо-екологічну, ігрову, соціально-громадянську, комунікативну, художньо-мовленнєву, мистецько-творчу ком-

петентності, які зорієнтовані на кваліфіковане оперування вихователем в освітньому процесі низкою етнопедагогічних знань – знаннями про традиції виховання в українців та інших народів світу, про українські народні ігри, заклички, традиційні способи розподілу ролей, лічилки, пісні, танці, казки, прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, народні свята, інші культурні надбання українського народу тощо [3, 3–5].

Сформованість різних компонентів етнопедагогічної компетентності сприяє успішному вирішенню вихователем завдань дошкільної освіти таких завдань: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; 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, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей; формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини [3].

Використання засобів народної педагогіки, як засвідчує аналіз сучасної педагогічної практики організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти, забезпечує утвердження цінностей дошкільної освіти, зокрема щасливого проживання дитиною дошкільного дитинства, визнання потенціалу дошкільного дитинства в розвитку особистості, зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, формування ціннісного ставлення до життя, розвиток творчих здібностей, збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями, збереження дитячої субкультури, організацію успішного соціально-педагогічного партнерства [3, 3–5]. Наприклад, аналіз здобутків народної педагогіки свідчить про їхню вагомість у царині збереження та зміцнення здоров'я дітей. У цьому сенсі варто згадати про життя дитини в гармонії з природою, установку на здоровий спосіб життя, яка формувалась повсякчас, наприклад, в українців - під час вітання, різних видів трудової та дозвіллевої діяльності. Традиційна сформованість у підростаючих поколінь уявлення про здоров'я як ціннісну категорію віддзеркалювалось у доброзичливості, емпатійності. Бадьорість, оптимізм, культивування високих почуттів, повсякденна духовна робота над собою, притаманні пред-

ставникам більшості етносів світу, мали беззаперечне оздоровче значення, обґрунтоване сучасними науковцями. Особливий інтерес має розділ народної педагогіки, в якому зібрані матеріали про виховання патріота-лицаря, що в усіх народів мав подібну козакові характеристику: «був здоровий, вільний від хвороб» [19, 233]. Тож, очевидно, що етнопедагогікою збережений цінний досвід багатьох поколінь представників різних народів, нехтувати яким у процесі формування індивідуальної картини здоров'я, здорового способу життя в сучасних поколінь, що зростають, було б нерозумно.

Вагомість етнопедагогічної компетентності для сучасного фахівця в галузі освіти зумовлена й багатогранністю цього утворення, його позитивним впливом на інші види професійної компетентності педагога. Особливу цінність це має для вчителя початкових класів, оскільки він покликаний бути людиною всебічно розвиненою, добре орієнтуватись у різних науках, майстерно організовувати цілісний педагогічний процес. Від його толерантності у спілкуванні з учнями та їхніми батьками, представниками різних національностей, залежить успішність навчання дітей, їхнє ставлення до школи, освіти тощо.

Вчителі початкових класів, працюючи на засадах дитиноцентризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями та їхніми батьками організовують виховний процес, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу та передбачає формування: патріотизму, поваги до державної мови та державних символів України, поваги та дбайливого ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини Українського народу; культури та навичок здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; прагнення до утвердження довіри, взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; почуттів доброти, милосердя, толерантності, турботи, справедливості, шанобливого ставлення до сім'ї, відповідальності за свої дії; культури свободи та самодисципліни, відповідальності за своє життя, сміливості та реалізації творчого потенціалу як невід'ємних складників становлення особистості [12]. Аналіз типових освітніх програм для початкової школи, засвідчив, що зміст цих програм орієнтує на формування в учнів таких ключових компетентностей: загальнокультурної, громадянської, соціальної, екологічної, здоров'я-збережувальної, – успішне формування яких можливе за умови належної етнопедагогічної підготовки вчителя [14].

В освітньому процесі вчитель початкових класів організовує знайомство з рідною та іноземними мовами, традиціями народного

спілкування, народною творчістю (піснями, танцями, казками, легендами, міфами, малими фольклорними формами: загадками, скоромовками, прислів'ями, приказками, усмішками, ігровим фольклором); народними іграшками, народними декоративними візерунками, орнаментами; традиціями та засобами театралізації; народними святами, обрядами, мистецькими традиціями; народними рухливими іграми, спрямованими на вдосконалення певних фізичних якостей [14]. Педагоги-майстри для формування математичних компетенцій у сучасних школярів застосовують в освітньому процесі початкової школи народні задачі із застосуванням традиційних способів обчислення; для формування мовних і мистецьких компетенцій на основі ознайомлення з фольклором націлюють дітей на створення власних загадок, лічилок, казок; створюють підґрунтя для національного самовияву у межах оволодіння учнів знаннями щодо технік традиційного декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу (гончарство, ткацтво, вишивка, витинанка, нитяк, різьблення тощо); забезпечують самореалізацію молодших школярів у різних видах музично-художньої, акторської, творчої діяльності. Усе це характеризує вчителя початкових класів як фахівця зі сформованою етнопедагогічною компетентністю.

Зміст етнопедагогічної компетентності, зокрема й вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів, вмотивований її зв'язками із загальною, педагогічною та етнопедагогічною культурами. Структурно-функціональний аналіз етнопедагогічної компетентності засвідчує, що функціональна її площа розкриває систему та компоненти з погляду функціонального змісту як автономні підсистеми в структурі загальніших систем. Сформованість педагога як суб'єкта видів педагогічної діяльності слугує підґрунтям для певних видів професійної, зокрема й етнопедагогічної, компетентності педагога. Функціональну систему етнопедагогічної компетентності педагога становлять компоненти, які відповідають різним сферам функцій педагогічної, зокрема й етнопедагогічної, культури (гносеологічній, гуманістичній, комунікативній, навчальній, виховній, нормативній та інформаційній) [18, 20].

Аналіз культурологічної сторони етнопедагогічної компетентності педагога та її порівняння з вимогами до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів підтверджує її ґрунтування на комплексі знань з різних наук, на здатності до інтерпретації народної педагогічної культури. Різноплановий аналіз народного педагогічного досвіду та його зіставлення з основними завданнями етнопедагогіки як науки підтверджують думку про те, що етнопедагогічна компетентність вихователя, учителя демонструє рівень

засвоєння ними народної педагогічної культури, яка є віддзеркаленням народної психології, менталітету, способу життя, звичаїв, обрядів, традицій, побуту, усталених суспільних відносин, обов'язковими елементами якої є сукупність педагогічних понять, відношень, цінностей і правил. Педагогічна культура певного етносу на кожному етапі розвитку має свої характерні риси виховання в широкому розумінні цього слова, в яких наявні численні станові, класові, регіональні, сімейні та інші варіації.

Складниками народної педагогіки прийнято вважати народне родинознавство, народне дитинознавство, народне виховання, народну дидактику, народну педагогічну деонтологію. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом, поряд з іншими елементами, системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання й виховання юних поколінь; особливості виховання патріоталлицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їх обов'язки перед дітьми, підлітками та молоддю тощо [18, 32].

Отже, фахівці в галузі дошкільної та початкової освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю покликані вільно оперувати знаннями про традиційні процеси виховання, соціалізації, закріплені в народній педагогіці; інформацією про дитячі народні ігри та іграшки, народні ремесла й промисли, родинно-побутову культуру, різні традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей; усвідомити та реалізувати в практиці сучасного освітнього закладу виховний потенціал рідної мови, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва тощо.

Аналіз професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів, врахування тенденції, характерної для сучасної вищої професійної освіти, формулювати результати освіти у вигляді компетенцій [10, 15], зумовив виокремлення низки компетенцій етнопедагогічної компетентності, які є загальними для представників цих двох категорій фахівців, та ряд компетенцій, що відображають специфіку їхньої професійної діяльності.

Зміст етнопедагогічної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів визначається структурно-функціональною будовою цього виду професійної компетентності педагога. Для підтвердження думки звернемося до характеристики окремих структурних та функціональних складників етнопедагогічної

компетентності зазначених фахівців. Загальні компетенції у різних сферах педагогічної діяльності можуть бути представлені таким чином:

- а) мотиваційно-ціннісний компонент реалізується в етнопедагогічній спрямованості професійної діяльності; актуальній готовності до використання загальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі вирішення професійних завдань; бажанні оволодівати здобутками народної педагогічної культури та творчо їх застосовувати в навчально-виховному процесі (хоча б у визначенні мети, завдань та змісту різних напрямів виховання сучасних дітей, застосування традиційних методів і прийомів спонукання учнів до різних видів діяльності); переконаності в наявності перспективних для сьогодення педагогічних ідей в народнопедагогічному досвіді, у цінності етнопедагогічної освіти; прагненні розкрити здібності кожного вихованця; усвідомленні потреби врахування здобутків етнопедагогіки в процесі формування особистості учнів, представників різних національностей; націленості на вияв професійної творчості в рамках етнопедагогічної самоосвіти та етнопедагогічної діяльності тощо;
- б) когнітивний компонент виявляється у компетентному оперуванні етнопедагогічними фактами, які є елементами сформованої системи етнопедагогічних поглядів вчителя-вихователя; осмисленні теоретичних підходів до трактування досвіду народної педагогіки; орієнтації в основних ціннісно-сміслових етнопедагогічних домінантах та їх проекції на проблеми сучасного світу; виявленні прихованих властивостей педагогічної дійсності; спроможності формулювати сучасні педагогічні проблеми, сутність та розв'язання яких пов'язані з традиційними народними поглядами на виховання та народнопедагогічною практикою; поглибленні аналізу педагогічних ситуацій; моделюванні вирішення сформульованих педагогічних завдань з урахуванням здобутків народної педагогічної культури; створенні нових педагогічних теорій, технологій, методів, прийомів навчання і виховання на основі творчого опрацювання етнопедагогічного матеріалу;
- в) операційно-технологічний компонент передбачає застосування фахівцями в галузі освіти етнопедагогічних знань під час розв'язання стандартних та нестандартних педагогічних завдань, в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, зокрема й і з батьками вихованців, дотримання норм етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, створення на цій основі позитивного професійного іміджу;

г) індивідуально-особистісний компонент буде реалізовано в культурній самоідентифікації, спроможності вихователя, вчителя враховувати народнопедагогічний досвід у процесі власного професійного самовдосконалення, під час самодіагностики сформованості зазначеного виду педагогічної компетентності тощо.

Функціональні компоненти визначають такий зміст етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти:

- гносеологічний – передбачає оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології); спроможність до виявлення проблем сучасної педагогіки, розв'язання яких можливе із врахуванням здобутків етнопедагогіки; самоосвіту в галузі етнопедагогіки; плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку, якісне порівняння педагогічних традицій різних народів; розробку на цій основі власних виховних систем; організацію етнопедагогічного дослідження та наукового дослідження проблем етнопедагогічного характеру;
- гуманістичний – реалізується на рівні оперування матеріалами народного дитинознавства; розуміння дитини, її стану, прагнень, пізнавальних можливостей, усвідомлення її неповторності й оригінальності, прийняття дитини будь-якої національності, раси; спроможність діяти в умовах полікультурного середовища відповідно до принципів педагогічного такту;
- комунікативний – орієнтує на налагодження зв'язку з дітьми та їхніми батьками, представниками різних національностей; керування правилами міжнаціонального спілкування, тактовне застосування прийомів рефлексивного слухання в умовах такого виду спілкування; спроможність знайти індивідуальний підхід до кожної дитини через застосування засобів і прийомів народної педагогіки; організацію діалогічного спілкування в умовах багатонаціонального дитячого колективу; застосування різних прийомів педагогічної взаємодії, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій; володіння технікою виразного виконання фольклорних творів, зацікавлення дитячими народними іграми тощо;
- навчальний – передбачає творче оперування матеріалами народної дидактики, відкритість до інновацій, спроможність до застосування в педагогічному процесі традиційних методів, прийомів і засобів навчання в межах інноваційних технологій;



здатність до одухотворення знань, застосування з цією метою народних творів, зокрема й дитячого фольклору (казок, небилиць, загадок, пісень, ігор, лічилок тощо);

- виховний – націлює на творче оперування матеріалами народного виховання, народної педагогічної деонтології в процесі організації різних напрямів виховання; на відкритість до інновацій в організації виховного процесу, уміння знаходити в них елементи традиційності; на застосування з метою формування у дітей різних якостей особистості фольклорних творів (потішок, казок, пісень, ігор, закличок, примовок, мирилок, жартів, танців тощо), народних іграшок; володіння мистецтвом організації народної дитячої гри тощо;
- нормативний – виявляється у спроможності в процесі виконання менеджерської функції орієнтуватися на відповідні етнопедагогічні цінності, застосовувати перевірені багатовіковою педагогічною практикою засоби ефективної організації діяльності учнів; простежити розвиток поглядів на вчителя та його роль в суспільстві, що є традиційними для різних народів; раціонально організувати свою педагогічну діяльність, керуючись положеннями народної деонтології та інших складників народної педагогіки;
- інформаційний – реалізується на рівні умінь педагога знайти та опрацювати етнопедагогічну інформацію через різні інформаційні джерела; використати різноманітні діагностичні методи для отримання інформації щодо інтересів дітей культурологічного характеру, ступеня ефективності застосування в педагогічному процесі етнопедагогічного матеріалу, традиційних засобів навчання і виховання тощо.

Особливості змісту етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти визначаються специфікою їхньої професійної діяльності. Зрозуміло, що частина етнопедагогічних компетенцій фахівців мають наступність у реалізації в дошкільній та початковій ланках освіти. Наприклад, діяльність педагогів, спрямована на формування у дітей природничо-екологічних, соціально-громадянських, художньо-мовленнєвих, мистецько-творчих компетенцій, передбачає розширення кола етнопедагогічних знань, що стосуються названих сфер життєдіяльності дітей. Для фахівців обох ланок освіти важливою є спрямованість педагогічної діяльності на формування у вихованців, учнів особистісних та комунікативних компетенцій, налагодження соціально-педагогічного партнерства з батьками дітей.

Здоров'язбережувальні, сенсорно-пізнавальні, ігрові компетенції вихованців значною мірою формуються в закладах дошкільної освіти, де особлива увага приділяється і збереженню дитячої субкультури та традицій національного досвіду сімейного виховання. Вчителі початкових класів особливу увагу приділяють традиціям формування ціннісного ставлення до процесу навчання, здобуття освіти, підтримують та відроджують традиційні для різних народів ефективні методи і прийоми мовного та математичного розвитку, трудового виховання тощо. Учителі початкової школи зорієнтовані на ширше коло знань про традиційні казки, ігри, ігрову атрибутику не лише українців, а й інших народів світу. Паралельно з названими компетенціями він має бути спроможним педагогічно грамотно застосовувати інформацію про народні ігри, традиційну ігрову атрибутику, фольклор, народний календар з метою навчання дітей та формування у них певних якостей особистості.

Експериментальне дослідження етнопедагогічної компетентності у майбутніх педагогів та вихователів дошкільних закладів, учителів початкової школи, які мали педагогічний стаж не менше двох років, дає змогу констатувати, що рівні сформованості етнопедагогічної компетентності у фахівців з педагогічним стажем вищі, ніж у майбутніх педагогів, що підтверджує її вагу для фахівців зазначених профілів.

Визначений зміст етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти вможливілює якісну організацію педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти, початкових школах з урахуванням етнічного складу населення сучасної України та завдань різних ланок системи освіти, сформульованих у сучасних державних документах про освіту.

Врахування окресленого змісту етнопедагогічної компетентності у процесі професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів виступає перспективою дослідження проблеми.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2002. 681 с.
2. Атрощенко Т. О. Культура міжнаціонального спілкування в студентському середовищі. *Шлях освіти*. 2004. №2. С.31–35.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Затв. 12.01.2021 р. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення : 15.03.2021).
4. Болонский процесс : Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : Історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
7. Дружинин В. Н. Психология семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 176 с.
8. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / В. Б. Євтух, В. Г. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова. Київ : Наукова думка, 2004. 342 с.
9. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / ред. І. Г. Єрмаков. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
10. Компетентнісний підхід у вищій освіті : світовий досвід / уклад. Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанінова. Київ : КНЕУ, 2016. 62 с.
11. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. №8. С.82 – 88.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
13. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення : 15.03.2021).
14. Програми Нової української школи. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення : 15.03.2021).
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
16. Современная западная философия : словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. Москва : Политиздат, 1991. 414 с.
17. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність як показник конкурентоспроможності сучасних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. *Формування конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної та початкової освіти* : монографія. Харків : Мачулін, 2018. С. 108–136.
18. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 42 с.
19. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3-х т. / ред. кол. П. С. Сохань, В. А. Смолій та ін.. АН Української РСР. Археографічна комісія. Інститут історії. Т.1. Київ : Наукова думка, 1990. 596 с.

**Харькова Є.Д.**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства суттєвим є розвиток інноваційного цивілізаційного потенціалу, що вимагає формування інтелектуальної особистості, здатної до системного та конструктивного мислення, здатної адаптуватися до сучасних вимог, до створення принципово нових ідей з різних галузей знань, до необхідності швидкого знаходження потрібної інформації, до потреб приймати адекватні рішення. Таким чином, одним із пріоритетних завдань освіти, зокрема дошкільної, є нові підходи в освітній системі, що сприятимуть формуванню базових індивідуальних якостей всебічно розвиненої особистості, розвиток її творчих здібностей, активізація особистості у всіх видах суспільної діяльності, переорієнтація на формування інтелектуально-творчу особистість. Це потребує оновлення педагогічного мислення, тобто нового ставлення педагога до своєї діяльності, спрямованої на плекання «інноваційної людини», що відображено у нормативно-правових документах, які регламентують функціонування усіх дошкільних навчальних закладів України, зокрема дошкільних.

Основні напрями розвитку творчої особистості дошкільника регламентуються Базовим компонентом дошкільної освіти, як Державному стандарті дошкільної освіти України, що включають сприяння педагогічними колективами, батьками творчому розвитку особистості дошкільника, формуванню у дітей дошкільного віку задатків, здібностей, формування у дітей почуття краси, культури, самостійності, ціннісного ставлення до навколишнього середовища та мистецтва, елементарних логіко-математичних, художніх, мовних навичок, сприяння емоційно-ціннісному ставленню особистості дошкільника, позитивній мотивації їх досягнень, здатності орієнтуватися та усвідомлювати властивості предметів, зацікавлення подальшим вивченням явищ, об'єктів, урізноманітнення та опанування художньо-продуктивною діяльністю, оволодіння навичками застосування знань на практиці. Підвищення якості дошкільної освіти включає розвиток як наукової, традиційної, так і інноваційної діяльності педагогів, яка має ґрунтуватися на ефективності методологічної, науково-методичної системи модернізації освіти, на прогнозуванні

перспектив інновацій, впровадженні нових ідей, їх моніторингу та корегуванні; відкритості та об'єктивності формування аналітично-інформаційної бази новацій.

Актуальності питання інновації присвячено дослідження таких науковців як В. Андрущенко, І. Бех, А. Гончарова, І. Дичківська, В. Журавський, І. Зязюн, М. Кларін, О. Коваленко, О. Когут, О. Мазко, С. Ніколаєнко, І. Підласий, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Чепіль, Є. Шматков та ін. Питанням актуальності та алгоритму застосування інноваційних технологій в освітній ланці займались численні вчені, зокрема: О. Арламов, В. Верлань, М. Гапонова, Р. Гуревич, І. Дичківська, В. Журавльов, Т. Коваль, А. Нікуліна, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Рогозіна, О. Савченко, С. Сисоєва. М. Чепіль, О. Щербак та ін.

Сучасна наукова література не має загальноприйнятого визначення поняття «інноваційний розвиток освіти». Існує декілька визначень цього терміну. У педагогічному трактуванні поняття «інновація» має різне значення, зокрема, під нею розуміють: певну форму організації інноваційної діяльності; комплекс введення оновлень у власну педагогічну діяльність педагога, яка спрямована на формування всебічно розвиненої творчої особистості; реформування освіти; винайдення та впровадження нових форм, засобів, методів та технічних, педагогічних, психологічних новоутворень, ґрунтуючись на проведенні наукових досліджень; результат інноваційного процесу.

С. Ніколаєнко трактує інноваційний розвиток як «механізм, який сприяє активному пошуку нових форм і методів управління і дає можливість забезпечити приєднання держави до високотехнологічних країн світу та підтримати процеси випереджувального характеру в усіх галузях її життєдіяльності» [34, с.120]. Основою та змістом інноваційної діяльності є пошук оновлення всього навчально-виховного процесу, відхід від закостенілої традиційної системи. Специфіка інноваційної навчально-виховної діяльності полягає у можливостях та потребі перспективного прогнозування, досягнення ефективно зміненої реальності, конструктивних дій в непередбачуваних ситуаціях на основі систематичної ґрунтовної переоцінки вартостей, впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії на партнерській основі, оновлення рівнів педагогічної творчості.

А. В. Хуторський вважає, що «об'єктом педагогічної інноватики є процес виникнення, розвитку й освоєння інновацій в освіті» дітьми, що спрямовані на прогресивні зміни у якості їхньої освіти, а «предметом – сукупність педагогічних умов, засобів і закономірностей, пов'язаних з розробкою, запровадженням та освоєнням педагогічних інновацій в

освітній практиці». Предметом педагогічної інноватики є система взаємин, які «виникають в інноваційній освітній діяльності, спрямованій на становлення особистості суб'єктів освіти – учнів, педагогів, адміністраторів» [48, с.14-15].

Педагогічна інновація трактується сучасними науковцями як цілеспрямована, осмислена зміна педагогічної діяльності на основі розробки та введень у закладах освіти педагогічних та управлінських нововведень, що ґрунтується на новому змісті управління, навчання та виховання; нових організаційних форм, методів та технологій навчання, оновлення професійної діяльності тощо [16, с. 39].

У Законі України «Про інноваційну діяльність» освітні інновації визначаються вперше створеними, вдосконаленими освітніми, виховними, навчальними, управлінськими системами та їх компонентами, які спрямовані на суттєве поліпшення результатів освітньої діяльності [45].

І. Дичківська вважає педагогічну інновацію нововведенням в діяльність педагога, а також введення змін у зміст та впровадження нових технологій навчання і виховання, які спрямовані на їх удосконалення та ефективність [15, с.18]. Таким чином, інноваційний процес реалізується через перетворення наукового знання на інновацію, відповідно до нових суспільних потреб та впровадження їх у практику.

Отже, проаналізувавши дослідження науковців, інноваційну діяльність вихователя ми розуміємо як сукупність послідовних інноваційних педагогічних дій, операцій, способів, методів та засобів навчальної діяльності, які сприяють швидкому досягненню цілей навчально-виховного процесу у закладах дошкільного віку. Інноваційні технології охоплюють технології навчання, виховання та управління [52, 10]. Організація інноваційної діяльності вихователя передбачає розвиток творчої діяльності дітей дошкільного віку та можливостей її цілеспрямованого включення у навчальний процес:

- 1) створення нових уявлень (від відомого до невідомого);
- 2) оволодіння новими уявленнями (від невідомого до відомого).

Сучасні глобальні інноваційні освітні тенденції розвитку освітньої системи, і змісту навчання, в тому числі і дошкільної освіти, спрямовані на: неперервність, якість та масовість освіти, початковою ґрунтовною ланкою якої є дошкільна освіта та виховання; індивідуальну та суспільну спрямованість освіти, в тому числі і дошкільної ланки; спрямованість на активізації освоєння особистістю дошкільника способів пізнавальної діяльності; орієнтація освітнього процесу дошкільної та загальної освіти на індивідуальні нахили та потреби підростаючої особистості; спрямування освітнього процесу дошкільля

та школи на особистість, що ґрунтується на забезпеченні саморозкриття її можливостей. Інноваційний процес включає три основні етапи: вироблення ідеї, прикладний характер застосування ідеї, практична реалізація нововведення, що сприяє соціалізації певного наукового відкриття або освітнього нововведення.

Отже, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що педагогічна інноватика ґрунтується на освоєнні, створенні і застосуванні нових освітніх технологій, концепцій на співпраці суб'єктів педагогічної взаємодії.

Оновлена освіта має ґрунтуватися на входженні в інноваційний режим роботи та професіоналізації педагогів, його творчому самовизначенні, спрямованості на самоосвіту, саморозвиток та самовдосконалення. Тільки небайдужість педагога до пізнання й використання у своїй діяльності нововведень сприятиме вихованню успішної особистості. Теоретико-методичне підґрунтя інноваційної діяльності педагога висвітлені в дослідженнях О. Аматыєвої, І. Беха, В. Беспалько, П. Волкової, О. Гевко, В. Городиської, І. Дичківської, О. Дубасенюк, Ю. Завалевський, О. Коваленко, В. Сластьоніна, М. Чепіль та ін.

Вивченню, аналізу та впровадження питання інноваційної діяльності, які притаманні усім професійним діяльності людини, а саме в дошкільній освіті були присвячені дослідження Н. Гавриш, В. Городиська, К. Крутій, С. Ладивір, Н. Маковецька, Т. Панасюк, В. Чайка, Т. Чала, Л. Швайка. Зокрема ці та інші дослідники стверджують, що інновація є певним процесом, що вміщує певну діяльність або технологію; структурною ознакою якої є сфера впровадження виробничої; соціальної; фінансової та управлінської діяльності.

Введення інноваційної діяльності в освітній процес закладів освіти можуть здійснювати лише творчі, талановиті педагоги-новатори, яке має спрямовуватися у трьох напрямках: педагогічне винахідництво, як результат власних педагогічних пошуків; модернізація на основі вдосконалення та оновлення використання елементів створених систем задля позитивного результату; педагогічна майстерність на основі використання як традиційних, так і нових підходів та методів.

Пошуки інновацій спричинені потребою удосконалення стану освіти, необхідністю запам'ятовування та використання нової інформації у повсякденному житті і здійснюється на трьох рівнях: загальнопедагогічний рівень ґрунтується на цілісній побудові освітнього процесу на визначеному етапі навчання, що стосується конкретного регіону чи навчального закладу; лабораторно-практичний, що стосується модернізованої освітньої технології або використанні

окремого нововведення або окремої методики; локалізований рівень торкається змін в компонентах освітнього процесу.

Отже, інноваційна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти має бути спрямована на оновлення, поглиблення та удосконалення як власних знань, умінь та навичок педагога, так і на пошук форм освітньої діяльності дітей дошкільного віку, що активізують та вмотивовують освітній процес, підвищують рівень інтелектуального, психічного, художньо-творчого, фізичного розвитку та успішності дошкільників. Інноваційним потенціалом вихователя є його творчі можливості продукувати нові ідеї, спрямовувати власну діяльність на удосконалення освітнього процесу, проектування, моделювання, досягнення пріоритетних завдань всебічного розвитку підростаючої особистості дошкільника. Інноваційна діяльність вихователя має передбачати здатність до пошуково-дослідницької спрямованості, проектування і моделювання власних педагогічних ідей, їх практичне застосування, висока результативність досягнення мети освітнього процесу, наявність високого інтелектуального, культурно-естетичного рівня, всебічної зацікавленості та обізнаності, здатність та потреба до впровадження нових, оригінальних тенденцій в організацію та проведення занять [42]. Саме цьому сприяє інноваційна діяльність педагогів, яка має бути спрямована на співробітництво, порозуміння й добро зичливість у спілкуванні вихователя та дошкільників, реалізацію особистісно-орієнтованого навчання, виховання компетентної творчої особистості.

### **Напрями та форми інноваційної діяльності вихователів у освітньому процесі**

Основним завданням сучасної дошкільної освіти є підвищення якості освіти через урізноманітнення форм навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку, інтенсифікація інтелектуалізації дошкільників, організація індивідуальних занять, ігрової, дозвіллевої, художньо-творчої, спортивно-оздоровчої, гурткової та пошуково-дослідницької діяльності; впровадження сучасних інноваційних технологій. Тому організація освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, його зміст і завдання мають бути спрямовані на впровадження інноваційної діяльності для створення умов для формування творчої особистості, стимулювати виявлення творчого потенціалу дошкільників, його творчих нахилів та здібностей, ґрунтуватись на глибокому знанні педагогом вікових, індивідуальних особливостей, духовного світу кожної дитини дошкільного віку.

Здійснення інновацій у дошкільній освіті має відбуватися комплексно, включаючи цілісну безперервну педагогічну систему



навчання та виховання, заклади дошкільної освіти, традиційні та інноваційні системи дошкільної освіти, особистість педагога ЗДО, особистість дошкільника, батьків, зміст, форми, методи та засоби освітнього процесу дошкільної освіти, управління закладами дошкільної освіти. Відповідно, можна спроектувати такі типи інновацій у закладі дошкільної освіти: як найперша ланка у змісті безперервної освіти; у методиках, технологіях, методах, формах, прийомах, засобах та організаційно-контролюючих напрямках діяльності усіх учасників освітнього процесу; в управлінській системі закладу дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, наукової літератури, інноваційної педагогічної діяльності засвідчив, що інновація в дошкільній освіті ґрунтується на нововведеннях у різних напрямках функціонування закладів дошкільної освіти, зокрема: організаційно-методичній, психолого-педагогічній, освітній, соціально-економічній та науково-виробничій сферах; інформаційній, дидактичній, виховній, комунікативній, управлінській системах; змісті, формах, методах, засобах, результатах та корегуванні навчально-виховного процесу, що є складовими освітнього процесу закладів дошкільної освіти; урізноманітненні впровадження інноваційних технологій організації освітнього процесу ЗДО.

На сучасному етапі розвитку освіти в освітньому процесі використовуються такі інноваційні технології: особистісно-орієнтоване навчання та виховання, технології формування творчої особистості, інтерактивні технології, теорія різнорівневої диференціації освітнього процесу, розвитку критичного мислення, модульно-розвиваюче, інтегроване, тренінгові навчання, теорію раннього та інтенсивного навчання грамоті; теорія раннього логіко-математичного навчання; ігрові технології; технологію групової навчальної діяльності, психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості дітей дошкільного віку; теорія проблемного навчання, проектні технології, інформаційні технології, здоров'язберігаючі технології, театральна педагогіка, пошуково-дослідницькі технології навчання, технології гуманізації педагогічної діяльності, трансформації педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в освітній процес закладів середньої освіти, технології комплексно-цільового управління закладом освіти, громадянської освіти, профільного навчання.

Інноваційні технології поділяються також за особистісно-орієнтованим спрямуванням навчання: традиційні, на основі інтенсифікації та активізації діяльності дітей дошкільного віку; інтенсифікації та ефективності управління, планування та організації освітнього процесу; вдосконалення навчально-виховного процесу та переосмис-

лення навчальної інформації, що подається дошкільникам; інноваційні педагогічні технології; застосування інтеграційних міждисциплінарних поєднань; розвиваючі та художньо-творчі технології навчання, авторські технології; технології різнорівневого та різнопрофільного навчання. Вдосконалення інноваційної діяльності сприяє зміні результатів та корегуванню освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, модернізуючи зміст освіти; організацію навчання й виховання; освітні, виховні, дидактичні системи; форми, методи, прийоми, засоби розвитку дитини дошкільного віку; технології управління навчальними закладами, системою [14, с.70-74].

Інноваційна діяльність вихователя дошкільного закладу передбачає сформованість таких компетенцій, що свідчить на наявність особистісних характеристик та якостей: інтелектуальність сприймання нової інформації, здатність до самовдосконалення, креативність, здатність до пошуково-експериментальної діяльності, високий рівень активізації, ініціативності, комунікативності та компетентності [1, с.11]. Науковці виділяють критерії вибору інноваційно-освітніх технологій в інноваційній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, що мають відповідати: доцільності, актуальності, ефективності, системності та систематичності, цілісності, демократичності, гуманістичності, креативності, перспективності, інтегративності, скерованості, економічності, мобільності, креативності, пошуковості, результативності, реалістичості.

Інноваційна діяльність педагога передбачає оволодіння: гностичними професійними вміннями, що включають потребу та бажання здобуття, постійне оновлення та розширення власних знань в інноваційній діяльності; оволодіння сучасними діагностичними методами вивчення особистості дошкільника та оцінювання і корегування власної педагогічної діяльності; проектувальними професійними вміннями, спрямованими на перспективне планування освітнього процесу згідно мети освіти, оволодіння знаннями про психологічні закономірності, уміння оптимально поєднувати як традиційні, так інноваційні види, методи та прийоми технологій професійної діяльності; конструктивними професійними вміннями, спрямованими на вибір оптимальних прийомів, форм і способів освітнього процесу, відбір та розподіл навчальної та дозвіллевої інформації, здійснювати оптимальне керівництво ігровою, пізнавальною, пошуково-дослідницькою діяльністю дітей дошкільного віку; інноваційними організаційними професійними вміннями скеровувати освітню активність дошкільників із врахуванням індивідуальних та вікових особливостей розвитку дошкільників; комунікативними

професійними вміннями, що включають використання різноманітних механізмів врегулювання міжособистісних взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу.

Ефективність інноваційної діяльності у закладі дошкільної освіти залежить від змістовного, освітнього, особисто-орієнтованого, психологічно-педагогічного, методичного, творчо-розвиваючого, пошуково-дослідницького аспектів, як частини усієї складної соціально-педагогічної освітньої системи в Україні. Ці завдання можуть бути реалізовані через комплексну розробку науково обґрунтованої та особистісно адаптованої моделі впровадження інновацій у практику як діяльності вихователя, так і всієї освітньої роботи закладу дошкільної освіти. А. Харченко [47, с.135-137] запропонувала модель впровадження педагогічних інноваційних технологій в освітній процес, яка включає: алгоритмізацію процесу впровадження інноваційних технологій (діагностично-прогностичний, організаційно-дієвий, технологічно-практичний та узагальнюючий етапи); шляхи впровадження кожного етапу; результативність застосування інноваційних технологій (виконання відповідного етапу).

Функціональність впровадження інноваційної моделі діяльності вихователя у закладах дошкільної освіти залежить від: диференціації змісту навчального матеріалу, інтегрування навчальних напрямів та організаційних форм керівництва діяльністю дошкільників, врахування їх вікових, індивідуальних, розумових, творчих здібностей; відповідності змісту, мотиваційної спрямованості організаційному впровадженню інноваційної діяльності вихователя; відповідності інноваційної освітньої діяльності педагога суб'єкт-суб'єктивним відносинам, включаючи створення комфортних умов, індивідуальний підхід до дошкільників, плануючи та цілеспрямовуючи спостереження; складаючи психолого-педагогічні характеристики розвитку дошкільників; створюючи, корегуючи та реалізуючи індивідуальні програми розвитку; забезпечення психолого-педагогічного клімату, емоційної атмосфери в інноваційній співпраці; здійснення особистісно-орієнтованого підходу вихователів до дітей дошкільного віку; організація навчально-розвивального середовища, яке забезпечує свободу та активність дитини; організація навчально-інформаційної, психологічної, психотерапевтичної інноваційної діяльності вихователя; інноваційність в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти. Модель може стати ефективною лише за умов і в межах гуманістичної парадигми освіти; сприятиме оптимізації процесу використання інновацій, активізації творчих пошуків вихователів та керівників дошкільних закладів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виділити такі інноваційні технології як: «Коло ідей», де важлива роль кожної дитини, адже вона виконує одне із спільних завдань, де вносить власну пропозицію, ідею, наприклад: «Нова кінцівка казки»; передається певний предмет по колу і кожна говорить, фантазує, де можна цей предмет використати («Що цим можна зробити?»); «Асоціативна квітка», сутність якої в об'єднанні дошкільників у декілька груп для виконання спільного завдання, де кожна з груп має добрати картинку-асоціації, які, на їх думку найяскравіше описують це поняття; «Мікрофон», яка дозволяє висловити кожній дитині свою думку на певну тему або на об'єднану певною темою проблему, передаючи по колу один одному імітований мікрофон, наприклад, «Що для мене означають батьки?», «Що я очікую від шкільного життя?», «Що сниться ведмедику в берлозі?», «Ким я мрію стати?» .

Таким чином, інноваційна діяльність в закладі дошкільної освіти, розробка, апробація та впровадження інноваційних педагогічних технологій спрямовані на удосконалення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, адаптації методів, засобів, форм, прийомів формування всебічно розвиненої, гармонійної, творчої особистості дитини дошкільного віку до вимог економічно-культурного розвитку суспільства.

### **Шляхи інноваційної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти**

Організація інноваційної діяльності у закладах дошкільної освіти має бути спрямована на налагодження діалогового спілкування, співробітництва між керівництвом, вихователями усього педагогічного колективу та між дітьми дошкільного віку, адже тільки такий підхід сприятиме взаєморозумінню, взаємонавчанню, контактній, інтелектуальній, пошуково-дослідницькій взаємодії у освітньому процесі. Інноваційна діяльність вихователя спонукає дошкільників: до критичного осмислення будь-якої інформації, яка до нього надходить із різних джерел; а також формує у дітей дошкільного віку: уміння дискутувати, спілкуватися із однолітками, вихователями; здатність до вирішення складних проблем, аналізуючи діяльнісні ситуації, отриману навчальну інформацію; уміння вислухати опонентів, оцінити власні та альтернативні думки, відстоювати власну точку зору та приймати адекватні рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження науковців, ми визначили переваги та потребу впровадження інноваційної діяльності в освітній процес закладів дошкільної освіти: можливість

швидкої активізації як кожної дитини дошкільного віку, так і колективу дошкільників; організація самостійного пошуку вирішення проблем як самим вихователем (навчальна, організаційна, виховна, розвивальна, оцінювальна), так і кожним дошкільником (діяльнісно-інтелектуальна); налагодження безперервних, систематичних, взаємодовірливих прямих та зворотних зв'язків між вихователями та дошкільниками; підвищення ефективності досягнення мети навчання; інтенсифікація освітньої діяльності; консультуюча, супроводжуюча та допомагаюча роль вихователя на міжособистісних рівноправних відношеннях.

Ми виділили важливі компоненти інноваційної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти: організація спільної різноманітної діяльності дітей дошкільного віку; створення сприятливого розвивального середовища; створення довірливої, емоційної, комфортної, чуттєвої атмосфери; здійснення індивідуального підходу до кожної дитини; перебування дошкільників та вихователів в одному смисловому інноваційному просторі; можливість виявлення власної індивідуальності дошкільником у освітньому процесі; організація спільного контакту кожної дитини дошкільного віку з однолітками; пошук ситуацій, ігор, вправ та завдань для інтерактивної діяльності дошкільників; збагачення соціального досвіду дошкільників через взаємне переживання життєвих ситуацій; спільне занурення у вирішення проблеми або завдання, задачі чи вправи, що розв'язується; використання варіативних технологій навчання та виховання; підвищення пізнавальної мотивації дітей дошкільного віку; розроблення разом з вихователями індивідуальних програм розвитку, творчості дошкільників; сприяння організації роботи музичних, художніх, хореографічних, логіко-математичних, мовно-розвиваючих, в тому числі і з вивчення іноземних мов, технологічних, інформаційно-комп'ютерних, спортивних гуртків за індивідуальними темпами розвитку та уподобаннями; забезпечення матеріально-технічним обладнанням у групових кімнатах куточків творчої діяльності згідно талантів та нахилів дошкільників; інтелектуалізація та активізація навчально-виховної творчої діяльності, впровадження теорії розв'язання винахідницьких завдань; розвиток взаємопорозуміння, комунікабельності, уникнення конфліктності, тривожності, дискомфорту, непорозуміння, страхів, запобігання неврозам; виховання лідерських якостей у дітей дошкільного віку, уміння працювати в команді; виховання у дошкільників якостей прийняття на себе відповідальності за власну та спільну ігрову, освітньому, художньо-творчу, спортивно-оздоровчу інноваційну діяльність для досягнення позитивних результатів; розвиток здатності до фантазування, креативності, нестандартності

мислення; створення умов для насичення навчально-виховного процесу профілактичними і оздоровчими заходами; врахування інтересів сім'ї; систематичність проведення спостережень за кожною дитиною, колективом дошкільників: аналізування результатів творчої діяльності дошкільників для моделювання та корегування наступної навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку.

Ми виокремили вимоги до інноваційної діяльності вихователів, що включають необхідність наявності гуманістичної та демократичної спрямованості власної діяльності, професійної майстерності та компетентності, професіоналізму, педагогічних здібностей, педагогічної техніки, оптимальності, доцільності та результативності організації діяльності дошкільників.

Ми пропонували вихователям включати в інноваційну діяльність ознайомлення дітей з музичним, образотворчим, декоративно-ужитковим, хореографічним мистецтвом, культурою різних народів, сприяти збагаченню дошкільників знаннями мистецькими законів, необхідними для розуміння їх сутності, формуванню смаків, творчих здібностей, виробленню навичок і вмінь їх сприймання і оволодіння ними, які дозволять дітям дошкільного віку бути активними слухачами, глядачами, вмільми майстрами та виконавцями, що сприятиме творчому розвитку дошкільників, формувати у дітей дошкільного віку естетичні та моральні смаки та ідеали.

Ми пропонували вихователям дотримуватися принципів інноваційної діяльності: принцип комплексності та послідовності організації спільної освітньої діяльності дітей дошкільного віку; принцип активного включення кожного дошкільника в процес засвоєння нової інформації; принцип відсутності критики особистості дошкільника; принцип взаємовираження власної думки кожною дитиною; принцип рівності усіх дітей дошкільного віку, незалежно від здібностей, навичок, статусу, фізіологічних особливостей; принцип узгодженості вибору методів та засобів у вирішенні певної проблеми або задачі.

Ми визначили основну мету інноваційної діяльності вихователів: формування творчої особистості дитини дошкільного віку, розуміння дітьми проблем, сутності та конкретизації ними завдань та задач, що розв'язуються, готовності у дошкільників приймати виважені рішення у нестандартних ситуаціях, розкриття творчого потенціалу, здібностей, нахилів дошкільників у навчально-виховному та соціалізуючому процесі. Здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури ми з'ясували структуру готовності вихователя до інноваційної педагогічної діяльності, яка включає мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний компоненти.

Ми наголошували, що мотиваційна готовність до інноваційної діяльності педагогів має включати: усвідомленість вихователем потреби до використання інноваційних технологій у власній діяльності для покращення навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку; потреба в удосконаленні професійних здібностей, інтересів вихователів, їх ціннісних орієнтацій та ідеалів; активізацію, цілеспрямованість, наполегливість вихователів, зростання потреби до професійного самоаналізу, самооцінки, самоствердження та самовдосконалення; бажання аналізувати, створювати та накопичувати власний інноваційний досвід, продукти професійної діяльності;

необхідність опрацювання психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, створення та застосування нового у своїй діяльності; постійне підвищення рівня педагогічної майстерності, відповідальності за прийняття педагогічних рішень; участь у науково-дослідницькій діяльності; пошук шляхів у подоланні професійних труднощів.

Когнітивний компонент інноваційної діяльності вихователя має базуватися на потребах: у постійному розширенні, систематизації та поглибленні знань про сутність, види, ознаки та специфіку інноваційних педагогічних технологій; планувати освітній процес, відповідно до мети навчання, психолого-фізіологічних закономірностей, вибору, дозування та застосування нових видів, методів, прийомів професійної діяльності; адекватність у керуванні інноваційною освітньою діяльністю дошкільників; урізноманітнення механізмів формування міжособистісних взаємин учасників освітнього процесу (педагогів, дітей дошкільного віку, батьків); удосконалення педагогічної майстерності; попереджування та подолання конфліктів, створення комфортного комунікативного забезпечення освітнього процесу; уміння та навички їх застосовувати у власній професійної діяльності.

Компонент творчості інноваційної діяльності вихователя має, на нашу думку, реалізуватися через: відкритість педагогічним інноваціям; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву оригінальність розв'язання педагогічних ситуацій, задач та завдань; творчу взаємодію з дітьми дошкільного віку, педагогами закладу дошкільної освіти, батьками дошкільників; вміння творчого розв'язання будь-яких професійних проблем; застосування в освітньому процесі інноваційного імпровізування та експромту; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; потребу та уміння розвивати креативність дошкільників.

Важливим в інноваційній діяльності вихователів є наявність рефлексивного компоненту, який характеризується пізнанням та

аналізом вихователем явищ власної свідомості та діяльності, який реалізується через: розуміння як власних потреб, здібностей, мотивів, так і дошкільників; адекватність самооцінювання та оцінювання іншого; критичне аналізування та конструктивне вдосконалення інноваційного стилю власної діяльності, власного індивідуального стилю роботи.

Ми визначили напрями інноваційної діяльності педагога в закладі дошкільної освіти, що включають когнітивний, творчий, мотиваційний і рефлексивний компоненти. Основними напрямками інноваційної діяльності вихователя з яких є компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічно-науковий, пошуково-дослідницький, альтернативний та інтегрований, що включало такі види спільної діяльності: оптимальне спрямування педагогами власного досвіду, аргументації своєї позиції, її співставлення з точками зору інших; раціональне проектування предметного розвивального середовища; створення атмосфери взаємної поваги, групової підтримки, соціальної відповідальності, співтворчості та співпраці всіх суб'єктів освітнього простору; проводити із дошкільниками як ділові, так і рольові ігри; створення динамічності, змінюваності предметного наповнення засобами навчання та обладнанням, планування та дизайну, створення інноваційного моделювання; інтеграції пізнавальної, комунікативної, перетворювальної, оцінно-контрольної, регулюючої та інших видів діяльності дошкільника; проводити разом із дошкільниками дискусії, метод метафор, вираження власної думки, продовження думки, оповідання, казки тощо; виконувати творчі завдання як фронтально, так організовувати малі групи; організовувати різноманітні тренінги, проектну та проблемну діяльність дітей дошкільного віку; використання інтелектуальних LEGO-технологій; використання STREAM-освіти; створювати реальні можливості для самовираження кожної дитини дошкільного віку.

Ми проводили експериментальне дослідження в закладі дошкільної освіти № 12 «Олімпійський» м. Суми, де експериментальною була група «Питайлики».

Ми рекомендували вихователям у своїй інноваційній діяльності створювати розвивальне предметне середовище у закладі дошкільної освіти, яке спроектовувати і моделювати, враховуючи: сучасні наукові досягнення, психолого-педагогічне підґрунтя, матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, максимальність, доцільність та урізноманітнення видів та конструктивної побудови обладнання, наявність дидактичних засобів для формування розвивального навчального середовища, спрямування якого має бути на удосконалення організації та проведення всього освітнього процесу



дошкільників. В інноваційній діяльності вихователів ми рекомендували урізноманітнювати навчально-методичне облаштування для успішного формування уявлень, світогляду дошкільників, формування у них елементарних знань, умінь і навичок, для організації різних видів дитячої діяльності: натуральними об'єктами, що включають іграшки, побутові предмети, вироби декоративно-ужиткового мистецтва; різноманітними контрольовано-вимірювальною, оптичною, комп'ютерною, імітованою під побутову технікою та приладами; різноманітними музичними, образотворчими, художніми інструментами; різноманітним канцелярським обладнанням, пристроями та пристосуваннями; інвентарем; різноманітними матеріалами для конструкторської, образотворчої пошуково-дослідницької діяльності, для занять з художньої праці; спортивно-оздоровчий інвентар; різноманітні площинні та об'ємні моделі та макети; друкована розвивально-дидактична продукція, що включає тематичні папки з таблицями, плакатами, малюнками, картинками, картинками, картками, дидактичними іграми тощо; інформаційно-комп'ютерною технікою, екранно-звуковими носіями та технікою, технічними засобами, включаючи мультимедійний комп'ютерний комплекс, мультимедійну дошку, проектор тощо.

Ми акцентували увагу вихователів на необхідності передбачення в їх інноваційній діяльності зосередження на особистісно-орієнтованому підході, що має ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії у освітньому процесі, тобто, як вказує у своїх дослідженнях О. Савченко «відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на головне – особистість» [44, 79-80]. Також важливим, на нашу думку, в інноваційній діяльності педагогів дошкільня є компетентнісний підхід що орієнтує вихователів зміщувати акценти з пасивної усвідомленості готової теоретико-методологічної інформації на практичне застосування вмінь і необхідних навичок, формування потреби у творчій діяльності, прийнятті адекватних стратегій та рішень. Цей підхід, в свою чергу, має ґрунтуватися на діяльнісному та індивідуальному підході, який має бути основою гармонійного розвитку особистості, активізувати різні види діяльності у навчально-виховному процесі, враховуючи здібності, нахили, фізичного розвитку дошкільників.

У власній інноваційній діяльності ми рекомендували вихователям опиратися на технологічний підхід, тобто орієнтуватися на комплексне застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, при чому застосовувати як для власної підготовки, так і в різнобічній роботі з дітьми дошкільного віку, їх батьками, представниками громадськості, іншими педагогами електронне, динамічне, дистан-

ційне, мобільне навчання, а також творчо реалізуватися у неперервній самоосвіті та самовдосконаленні. Підвищенню інноваційності у діяльності вихователів сприяв у нашому дослідженні пошуково-дослідницький підхід, яке містило систематичне здійснення пошуку та застосування нетрадиційних методів, форм та засобів діяльності вихователя закладів дошкільної освіти. Зокрема, дієвим у нашому експериментальному дослідженні було застосування методів спостереження за діяльністю та поведінкою як групи дошкільників, так і кожною дитиною зокрема.

За нашими рекомендаціями вихователі здійснювали пошуково-дослідницьку роботу, що включала здійснення пошуку конструктивних альтернативних рішень, а це спонукало вихователів планувати та передбачати важливі ситуативні моменти у майбутній діяльності з дітьми та у роботі з батьками, розмірковувати над проблемними питаннями які можуть виникнути або вже виникли, робити висновки. Інноваційним вважаємо доцільним застосовувати новий інтегрований підхід до розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, їх активізації, стимулювання інтелектуальної діяльності дошкільників. Такий підхід вимагає від педагогів переорієнтування на застосування інноваційних, інтерактивних технологій, наукових апробацій та досліджень, новаторських методичних нововведень, розробок, сучасних засобів активізації розвитку дошкільників, систематизація знань дітей, розвиток пізнавальних творчих здібностей, логічності, гнучкості, критичності мислення.

Інтегрованість діяльності дітей дошкільного віку полягає у впровадженні паралельно з звичайними, конкретно галузевими заняттями різних інноваційних видів занять, на яких можна органічно поєднати знання, уміння і навички з інших навчальних напрямів та розділів освітніх ліній та згідно програми розвитку дітей дошкільного віку, що можна поєднати в одній конкретній темі. Таким чином, на інтегрованому інноваційному занятті дитина зможе всебічно пізнавати певний об'єкт, явище, поняття, взаємозв'язки між ними, що сприятиме формуванню цілісності знань у дітей дошкільного віку та усвідомленню їх практичного застосування.

Ми пропонували вихователям здійснювати пошук інформації для побудови змісту інноваційних інтегрованих занять комплексно, акцентуючись на об'єднанні інформації із різних освітніх галузей, а не тільки в межах окремих галузей, як це відбувається на звичайному занятті, наприклад, розвитку мовлення, логіко-математичному розвитку, ознайомлення з природою, художній праці, музичній, образотворчій діяльності. Таким чином організація заняття спрямовується переважно

тільки на один вид діяльності: логіко-математичний, мовленнєвий, музичний, фізкультурний, природознавчий, екологічний, валеологічний, музичне, спортивно-оздоровчий тощо. Після проведення таких інноваційних інтегрованих занять ми відзначили у дітей експериментальної групи вищий рівень розвитку навичок продуктивно здійснювати мисленнєві операції, критично мислити, дошкільники експериментальної групи значно простіше й швидше вирішували проблеми; вони відчували себе більш впевненим у власних можливостях. Також ми відмітили те, що дошкільники експериментальної групи більш активно захоплювалися командною роботою, що сприяло кращій налагодженості спілкування, їх активній комунікації. Також за нашими рекомендаціями вихователі здійснювали креативні та інноваційні підходи до дизайн-діяльності та проектної діяльності, спрямовану на підготовку дітей дошкільного віку до технологічних інновацій життя.

Ми пропонували вихователям впроваджувати на інноваційних заняттях STREAM-освіту (Science, Technology, Reading + WRiting, Engineering, Arts and Mathematics) [31, с. 3]., як інтегрований підхід до освіти із комплексним формуванням уявлень та вмінь дошкільників з різних галузей: природничих наук, технологій, опрацювання змісту отриманої інформації та підготовки руки до письма, інженерії, мистецтва та математики. Такий підхід спрямовує освітню діяльність на занятті на засвоєнні знань із точних наук, формує у дітей елементи інженерного мислення.

Ми рекомендували вихователям використовувати інноваційну технологію моделювання. Ми відмічали ефективність моделювання для розв'язування задач, при вивченні віршів, адже використання на заняттях вихователями в експериментальній групі сприяло розвитку у дітей дошкільного віку творчості, фантазії, створенню сприятливих умов для інтелектуального розвитку, включаючи абстрагування, класифікацію, аналіз, синтез. Наприклад, у логіко-математичному розвитку дітей дошкільного віку, створюючи модель з реальними предметами, речами або із їх зменшеними моделями, зразками, моделями, макетами, муляжами за допомогою конструювання або графічну модель за допомогою малюнка, схеми, креслення, дошкільники мали змогу абстрагуватися від конкретних ознак предмета і зосередитися лише на кількісних характеристиках конкретної пізнавальної ситуації, що дозволить їм краще засвоїти структуру задачі, певні зв'язки та співвідношення в задачі між числовими даними. За допомогою моделювання при виконанні задач та математичних завдань у дітей дошкільного віку розвивається здатність до розв'я-

зування логічних операцій, дошкільники відшліфовують власні уміння проводити аналіз та синтез, узагальнювати та конкретизувати, виділяють головне в тексті задачі і відкидають незначне, несуттєве. Механізм моделювання охоплює як образне мислення дошкільника, так і засвоєння ним абстрактних математичних залежностей, що значно полегшує усвідомлення, розуміння і запам'ятовування математичного матеріалу.

Дієвим було провадження моделювання як інноваційної діяльності вихователями в експериментальній групі для вивчення віршів. Для цього вихователі, за нашими рекомендаціями закодовували ключове слово або словосполучення у кожному віршованому рядку за допомогою певної картинки, яка розкриває його зміст. Таким чином, вихователі за допомогою картинок моделювали весь вірш. Отже, діти дошкільного віку запам'ятовували графічне зображення вірша під час зачитування його вчителем. Потім, дивлячись на картину, дошкільники з легкістю відтворювали сам вірш. Спочатку вихователі пропонували готову план-схему, пізніше дошкільники активно включалися в процес створення власної схеми.

У процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку ми пропонували вихователям використовувати спеціальні предметно-схематичні моделі. В інноваційній діяльності ми рекомендували вихователям як на заняттях, так і в дозвілльєвій діяльності дошкільників застосовувати LEGO- технології, яку спрямовувати на розвиток дрібної моторики дошкільників у поєднанні із їх мовленнєвим розвитком. В нашій експериментальній роботі за нашими рекомендаціями вихователі разом із дітьми дошкільного віку складати перекази до казки, оповідання, літературного твору за самостійно створеними дітьми моделями-ілюстраціями Переказування за об'ємним зображенням фігурок, декорацій з конструктора, порівняно із сюжетною картинкою сприяють кращому усвідомленню дошкільниками сюжету, а саме переказування стає розгорнутішим, логічнішим.

Однією з ефективних інноваційних технологій, яку ми пропонували вихователям для їх інноваційної діяльності була організація проблемного навчання дошкільників та розвитку образного мовлення, які сприяли створенню під керівництвом педагогів проблемних ситуацій, які активізували самостійну діяльність дітей, їх логічний та мовленнєвий розвиток, потребу порівнювати предмети та явища, сприяли розвитку мовлення, умінню дітьми зіставляти ознаки предметів, розвитку у вихованців спостережливості, допитливості. Також вихователі за нашими вказівками навчали дошкільників складати метафори реалістичного та фантастичного характеру, за

допомогою застосування яких діти із захопленням переносили властивості певного явища або предметів на інші, використовуючи спільні ознаки, наприклад, шафа – кремезний чоловік, боксер, квітка – дівчинка, дощ – швейна майстерня, яка з'єднує нитками-краплями небо із землею тощо.

Також ефективним у нашій експериментальній роботі було застосування в інноваційній діяльності художньо-зображувальної діяльності дітей дошкільного віку, що сприяло розвитку у дошкільників творчості, фантазії, вихованню естетичних та художніх смаків та почуттів. Ми пропонували вихователям у своїй інноваційній діяльності застосовувати також нетрадиційні форми і методи зображувальної діяльності, нетрадиційні техніки малювання, таких як малювання пальчиками, долоньками, печатками, паличками, кляксографію, роздування тощо.

Дієвим в інноваційній діяльності вихователів виявився ігровий підхід до освітньої діяльності дошкільників, із використанням досліджувальної діяльності дітей в малюванні, змішуванні кольорів, утворенні різноманітного утворення колористичної гами, використанням доповнювального малюнка, асоціацій, створення фантастичних ідей, інтерпретацій та імпровізацій. У такій інноваційній діяльності педагогів здійснювалася активізація емоційно-почуттєвої сфери та асоціативно-образного мислення залучали дітей дошкільного віку ігри, застосовуючи ігрові прийоми, вправи, нестандартні ситуації. Такі змістовні складові ігрової технології вихователі використовували на різних етапах занять: під час ознайомлення з новим словом, поняттям, явищем, предметом, художнім матеріалом, творами мистецтва, при розгляданні творчих робіт, під час створення та вираження в образі дітьми власних почуттів, «оживлення» явищ, предметів, об'єктів навколишнього середовища за допомогою малюнка.

Таким чином, поєднання освітньої діяльності із інноваційним застосуванням ігор, ігрових ситуацій, вправ сприяло кращому самовираженню та самореалізації дошкільників, їх творчому розвитку, активізації емоційно-почуттєвим сприйняттям дітей дошкільного віку, створенню позитивного емоційного настрою, зростанню рівня мотивації, зайняттю активної життєвої позиції вихованців. Дієвим виявилось введення в інноваційну діяльність педагогів музикотерапії, піскова аплікації, піскотерапії та сніготерапії; малювання на мольбертах, малювання на оргсклі тощо. Для організації ігор з піском вихователі створювали спеціальне просторове середовище, спеціально обладнували місце в групі, для ігор у пісочниці брали пасочки, посудки, іграшки тощо. Вихователі разом із дошкільниками моделювали ігри-

казки на піску, прослуховуючи певну казку, оповідання або історію діти дошкільного віку експериментальної групи самі будували у пісочниці казкові країни, чудернацькі палаци, підземні паркінги, моря, ліси. При цьому вихователі допомагали дітям у виборі конструктивних рішень щодо побудови, допомагали будувати фантастичні об'єкти, використовували при розповіданні прислів'я, забавлянки, приказки, вірші.

Цікавими в інноваційній діяльності педагогів, які ми рекомендували, вихователям було знаходження дошкільниками каштанів, жолудів, горішків у піску, проведення різноманітних дослідів. Таким чином, вихователі стимулювали дітей експериментальної групи рахувати, класифікувати, порівнювати; проводити дослідницьку діяльність, дізнаватися про властивості піску (сипучість, гігроскопічність, пластичність тощо), води (розчинність чи нерозчинність різних речовин у ній, різні стани води), порівнювати їх об'єм та кількість у різних посудинах тощо; стимулювали тактильно-кінестатичну чутливість, підготовку руки до письма, створюючи різноманітні візерунки відбитками пальчиків, долоньок, кулачків.

**Висновки.** Отже інноваційна діяльність вихователя закладу дошкільного закладу має базуватися на впровадженні в освітній процес нових ідей, підходів, напрямів, моделей, інноваційних технологій, ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, оволодінні педагогами як фаховими методиками, так і новаторським досвідом, на врахуванні вікових психологічних особливостей дітей дошкільного віку, плануванні освітнього процесу, постійному аналізуванні освітніх проблем та внесенні коректив у педагогічний процес, досягненні оптимальних запланованих результатів, прагненні до самоосвіти, саморозвитку, адекватному усвідомленні власних професійні можливостей та професійної цінності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аматьєва О. Формування інноваційної культури педагога. *Дошкільне виховання*. 2002. №10. С.11-13.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 2021. №5. С. 6-19
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. Видання. К.: Либідь, 2006. 272 с.
4. Бех І. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації. *Естетика і етика педагогічної дії*, 2013. Вип.5. С. 156-165.
5. Боднар К. Інноваційна діяльність вихователя в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Актуальні проблеми удосконалення дошкільної освіти: збірник тез регіональної науково-практичної конференції до 20-ліття факультету психології, педагогіки та соціальної роботи (14 травня 2019 року) / за ред. В.В. Городиської. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. 246 с. С.21-23.

6. Волкова П. Педагогіка: посіб. К.: Академія, 2001. С.403.
7. Гевко О.І. Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів. Професійна підготовка студентів соціально-педагогічної сфери – освітня складова суспільного розвитку [текст]: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. 120с. С.19-21.
8. Гевко О., Добуш Ю. Застосування інноваційних технологій на уроках іноземної мови. Проблеми дитинства у контексті сучасної педагогіки: зб. Наук.праць на пошану Василя Сухомлинського. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. С. 98-105
9. Гевко О.І. Г.І. Квасниця. Підготовка майбутнього вихователя до формування уявлень про лічбу в обдарованих дошкільників. Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.]: *Серія Педагогічні науки*. Черкаси, 2016. Вип. №2.2016.152 с. С.30-35.
10. Городиська В.В. Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів у педагогічних ВНЗ. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 37.
11. Городиська В.В. Наукові підходи до інноваційної діяльності педагога-дошкільника. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С.215-216.
12. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія. Рівне: Волин. береги, 2012. 206 с.
13. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2003. №3. С. 70-74.
14. Дармостук Є.Ю. Інноваційні технології формування творчої особистості дошкільника в освітньому просторі ДНЗ. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С.64-65.
15. Дичківська І. Інноваційна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті методології синергетичного підходу. Збірник наукових праць. Випуск 21 (2-2016). Частина 2. С.173-184.
16. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К. Академвидав (Альма-матер), 2004. 352 с.
17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підруч.. К. Академвидав, 2012. 352 с.
18. Дичківська І. М. Основи педагогічної іноватики. Рівне, 2001. С. 43-62.
19. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.
20. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.
21. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 63-70.
22. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 2006. № 1. С. 15, 18.

23. Інтерактивні методи навчання 0: навч. посібн. Цецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
24. Каплуновська О. Трансфер освітніх технологій у галузі дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 9. С. 34-37.
25. Карпенко Ю. М. Інноваційні технології в дошкільній педагогіці (виховання і навчання дошкільника). Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С.69-71.
26. Кіндрат І. Інтеграція побудови освітнього процесу в дошкільному закладі: інноваційні аспекти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 10. С. 4–9.
27. Коваленко О.В. Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх педагогів дошкільних закладів.
28. Кремень В.Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С.10
29. Крутій К. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3-6.
30. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 3-8.
31. Луп'як Д. Інноваційні педагогічні технології у формуванні фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 52, 2015. С.115-120.
32. Мазко О.П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов: Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. 96 с.
33. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13. С. 15-34.
34. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком освіти України: монографія. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. С. 120.
35. Новик І.М. Проблема підготовки майбутніх вихователів до проектування предметно ігрових середовищ у ДНЗ. *Педагогічні науки*. Випуск 20. С.172-177.
36. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх. Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. К.: Вища шк., 2003. 323 с.
37. Освітні технології: навч.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
38. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. К.: Логос, 2001. 185 с.
39. Панасюк Т. Інноваційна діяльність дошкільного навчального закладу: основні поняття і зміст. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 7. С. 4-7.
40. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. За ред. С. О. Сисоєвої. ВІПОЛ, 2001. 502 с
41. Підласий А. І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 3
42. Пометун О. Інтерактивні методи та система навчання. К.: Шкільний світ, 2007. 112 с.
43. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Положення від 07.11.2000 № 522 [Електронний ресурс] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.



44. Савченко О. Впровадження інновацій – об’єкт педагогічної теорії і практики. *Рідна школа*. Київ: Преса України, 2012. № 10. С.79–80.
45. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник. Полтава : ПОІППО, 2006. 126 с.
46. Сластьонін В.А. Педагогічний процес як система. К: Вид. дім МагістрПрес, 2000. 488 с.
47. Харченко А. Психолого-педагогічні інноваційні технології в реалізації базового компонента дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 135-137.
48. Хуторский А. В. Педагогічна інновація: навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. К.: Академія, 2008. 256 с.
49. Чайка В.М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2012. № 2. С. 33-39.
50. Чепіль М., Дудник Н. Педагогічні технології: навч. посібник. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2012. 224 с.
51. Шаповаленко В. І. Гаркуша С.В. Інтеграція інноваційних елементів та інтерактивних технологій в освітній процес фізичного виховання. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. 2013. Вип. 112. Том 2. С. 304-308.
52. Шатковська Г.І. Педагогічні технології фундаменталізації навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 22. С.193-196.
53. Якиманська І. Особистісно-орієнтована система навчання. Завуч. 2009. №7. С. 22.
54. Ярита І.І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. IV, 2012. С. 99-105.

Наукове видання

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА  
ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
В СУЧАСНОМУ ІННОВАЦІЙНОМУ  
ПРОСТОРИ**

Монографія

Комп'ютерна верстка *С.П.Цьома*

Підп. до друку 31.05.2021.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 20,93.

Ум. фарб.-відб. 20,93. Обл.-вид. арк. 21,4.

Тираж 100 пр. Вид. № 58.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.