



Pre-school education in the context of new Ukrainian school's objectives

Дошкільна освіта в контексті нових цілей української
школи

Edited by prof. Valentyna Kushnir

За наук. ред. проф. Валентини Кушнір

Inter
GING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de> .

Informazione bibliografica della Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek registra questa pubblicazione nella Deutsche Nationalbibliografie; dettagliati dati bibliografici sono disponibili in internet in <http://dnb.dnb.de> .

Библиографическая информация Немецкой Национальной Библиотеки

Немецкая Национальная Библиотека вносит эту публикацию в Немецкую национальную библиографию; подробные библиографические данные можно найти в интернете на странице: <http://dnb.dnb.de> .

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.dnb.de> .

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
PAVLO TYCHYNA UMAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Pre-school education in the context of new
Ukrainian school's objectives**

Дошкільна освіта в контексті нових цілей української школи

Edited by prof. Valentyna Kushnir

За наук. ред. проф. Валентини Кушнір

Monograph

Монографія

Hameln, 2020

Inter
GING

ISBN 978-3-946407-08-9

(e-book)

<https://doi.org/10.192219/978-3-946407-08-9>

DDC УДК 373.3.0 91(02)

П27

Pre-school education in the context of new ukrainian school's objectives : joint monograph / Ed. by Prof. Valentyna Kushnir – Hameln : InterGING, 2020.–260 с.

Дошкільна освіта в контексті нових цілей української школи: колективна монографія / За наук. ред. проф. Валентини Кушнір – Hameln : InterGING, 2020. – 260 с.

Reviewers:

Olena Bida – Doctor of Sciences in Pedagogics, Professor, Head of Pedagogy and Psychology Chair of Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehovo

Liudmyla Ishchenko – Doctor of Sciences in Pedagogics, Professor, Head of Psychology and Pedagogy of A Child Development Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman

Scientific editor – Doctor of Sciences in Pedagogics, Professor Valentyna Kushnir

Co-authors: Kushnir Valentyna, Svitlana Harbar, Olena Polishchuk, Valentyna Kryvda, Nelia Skrypnyk, Alla Zalizniak, Svitlana Popychenko, Svitlana Havryliuk, Liubov Nos, Mariana Marusinets, Tatiana Kominarets, Tatiana Fursenko, Oliynyk Mariya, Palagnyuk Olga, Natalia Machynska, Svitlana Semchuk, Bohdan Semchuk

The joint monograph covers a wide range of issues of the current state of pre-school education in Ukraine, the direction of its changes in the context of the requirements of the New Ukrainian school Concept. Pre-school education is a significant and economically viable innovation in Ukraine, which proves the possibility of ensuring equal access to quality education and equal conditions in the pre-schoolers training for primary school.

Transforming the main objectives of the New Ukrainian school Concept in the pre-school sector necessitates the updating of the pre-school education content, implementation and dissemination in educational practice of new tools, innovative technologies of pre-school education organization, methods of future teachers' training to work in pre-school education.

We appeal to our readers, scientists, teachers of pre-school education institutions, students and those who are involved in working with pre-school children. We hope that our joint work will contribute to the development of high-quality pre-school education in Ukraine.

Veröffentlicht im InterGING Verlag, Hameln, Deutschland, Juni 2020

Inhaber Marina Kisiliuk

Umschlagbild: <https://pixabay.com>

Umschlaggestaltung: M.Heilberg

Published in Germany

© Prof., PhD. Kushnir Valentyna, June 2020. This book is an open access publication. Open Access This book is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made. The images or other third party material in this book are included in the book's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the book's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use. The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, express or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

DDC УДК 373.3.091(02)

Copyright © 2020 by InterGING

Sonnenbrink 20, 31789 Hameln, Germany

www.intergingpublishing.wordpress.com

Copyright © 2020 by Prof., PhD. Kushnir Valentyna

Copyright © 2020 by Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

PREFACE

CHAPTER 1. STATE OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

- 1.1. *Valentyna Kushnir* Modern challenges to pre-school education in the context of the New Ukrainian school's objectives **6**
- 1.2. *Svitlana Harbar* Foreign experience of pre-school education **22**

CHAPTER 2. DIRECTIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN EDUCATION

- 2.1. *Olena Polishchuk, Valentyna Kryvda* Continuity in the content of pre-school and primary education **47**
- 2.2. *Nelia Skrypnyk* Peculiarities of methodological support of the teacher in the conditions of pre-school education reforming **72**
- 2.3. *Alla Zalizniak* Requirements for creating a safe educational environment for pre-school education **93**
- 2.4. *Svitlana Popychenko* Use of innovative educational technologies in pre-school education **113**
- 2.5. *Svitlana Havryliuk* Continuity and prospects in the artistic development of senior preschool and primary school age children in pre-school education **138**

CHAPTER 3. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION REFORMING

- 3.1. *Liubov Nos* Main trends of professional training of pedagogical education future specialists: Ukrainian and foreign experience **163**
- 3.2. *Mariana Marusinets, Tatiana Kominarets, Tatiana Fursenko* Didactic aspects in teachers' professional training **180**
- 3.3. *Oliynyk Mariya, Palagnyuk Olga* Modelling of future specialists' training for pre-school education in Ukraine **202**
- 3.4. *Natalia Machynska* Modern aspects of pedagogical education specialists' professional training in the vector of pre-school education **225**
- 3.5. *Svitlana Semchuk, Bohdan Semchuk* Training of future teachers of preschool education institutions by means of modern media technologies **244**

ПЕРЕДМОВА

Модернізація української дошкільної освіти, яка реалізується державою, спрямована на приведення її у відповідність до європейських та світових тенденцій, викликів глобального світу. Зміни стосуються як методологічних, так і нормативних основ дошкілля. Розпочалися вони із розробленням та ухваленням Концепції НУШ (2016 р.), засадничі завдання якої потребують трансформування на дошкільну галузь через модернізацію змісту, навчально-методичного забезпечення, організацію освітнього процесу, забезпечення розвивального середовища тощо. Реалізація неперервної освіти можлива за умови впровадження принципу наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою. Законодавчо затверджено державні гарантії для здобуття обов'язкової дошкільної освіти шостого-сьомого року життя дітей та забезпечення доступності здобуття дошкільної освіти через розвиток мережі закладів дошкільної освіти усіх типів та форм власності.

В українській системі дошкільної освіти передшкільний період охоплює старший дошкільний вік – шостий-сьомий рік життя – і є обов'язковим для націленого набуття дошкільної освіти. Передшкільний період є особливо значущим етапом у життєвому циклі становлення особистості. У цей час відбувається розширення якісних перетворень у всіх сферах фізичного, психічного і соціального розвитку дитини. Передбачений реформою освіти навчання дітей з шести років детермінує удосконалення дошкільної освітньої системи, оптимізацію навчально-виховного процесу в освітніх закладах та поза ними.

З огляду на вищезазначене, вивчення проблем передшкільної освіти в контексті завдань нової української школи дозволить вирішити низку завдань, зокрема визначити стан передшкільної освіти в Україні, розкрити напрями розвитку передшкільної освіти в контексті завдань нової української освіти та обґрунтувати теоретико-практичні аспекти підготовки фахівців в умовах реформування передшкільної освіти.

Головна ідея, яку передбачалося реалізувати у цьому дослідженні, полягає у тому, що трансформування засадничих завдань Концепції нової української школи на дошкільну галузь потребують ґрунтовного вивчення сучасних викликів до передшкільної освіти, виявлення стратегічних напрямів розвитку передшкільної освіти, педагогічних умов якісної передшкільної освіти, з урахуванням цього оновлення обсягу і характеру змісту підготовки майбутніх педагогів до діяльності в умовах передшкільної освіти у закладах вищої освіти.

Очікувані результати дослідження сприятимуть запровадженню та поширенню в освітній практиці нових ідей, засобів, сучасних інноваційних технологій для підвищення показників (рівнів) досягнень дошкільної освіти як структурного компоненту освіти, забезпечуватимуть перехід системи до якісно нового стану, створюватимуть підґрунтя для формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога-новатора, співробітництва всіх учасників творчого процесу: вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи та батьків.

Валентина Кушнір

РОЗДІЛ I. СТАН ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.1. СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ДО ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Валентина Кушнір

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

ORCID ID ID 0000-0002-9037-8060

valkushnir1@gmail.com

Анотація. У дослідженні розкрито сучасні тенденції розвитку передшкільної освіти в Україні та напрями її змін у контексті завдань Нової української школи. Запровадження Концепції НУШ потребує ґрунтовного перегляду теоретичних, методологічних та нормативно-правових засад дошкільної освіти, як нульової ланки неперервної системи освіти України задля закріплення у ній педагогіки партнерства, позитивної психології та дитиноцентризму. Проголошений Концепцією НУШ дитиноцентризм освіти в Україні потребує переосмислення моделі дошкільної освіти, з тим, аби максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси. Особливої актуалізації набула проблема наступності між дошкільною освітою та початковою школою, що вирішується шляхом узгодження нормативно-правового поля, уведення у дошкільне навчання основних засад НУШ, зокрема компетентнісного принципу, узгодження програм дошкільного і шкільного навчання, забезпечення доступності здобуття освіти дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: передшкільна освіта, дошкільна освіта, Концепція НУШ, дитиноцентризм, індивідуалізація дошкільної освіти, освітній простір закладу дошкільної освіти.

MODERN CHALLENGES TO PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL'S OBJECTIVES

Valentyna Kushnir

Doctor of Sciences (Pedagogy), professor,

Head of the Preschool Education Department

Pavel Tychna Uman State Pedagogical University

Uman, Ukraine

Abstract. The research reveals current trends of development of pre-school education in Ukraine and directions of its changes in the context of the tasks of the New Ukrainian School. The introduction of the Concept requires a thorough revision of the theoretical, methodological and normative-legal foundations of pre-school education, as the zero link of the continuous education system of Ukraine in order to consolidate the pedagogy of partnership, positive psychology and child-centrism in it. The concept of child-centered education in Ukraine, proclaimed by the Concept, needs to rethink the model of pre-school education in order to maximally take into account the child's rights, abilities, needs and interests. The problem of continuity between preschool education and primary school, which is solved by harmonizing the legal framework, introducing basic principles, including competence principle, harmonizing pre-school and school education programs, ensuring accessibility of education to preschool children, has become particularly relevant.

Keywords: preschool education, preschool education, Concept of NUSH, child-centrism, individualization of preschool education, educational space of the institution of preschool education.

Актуальність дослідження. У сучасній дошкільній освіті активно відбуваються зміни у місії, результатах, змісті, підходах до організації освітнього процесу. Зміни стосуються як методологічних, так і нормативних основ дошкілля. Розпочалися вони із розробленням та ухваленням Концептуальних засад реформування серед-ньої освіти (2016 р.) - документа, який проголошує принцип дитиноцентризму в освіті, не-обхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, забезпечення психологічного комфорту та підтримки, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища для розкриття потенціалу кожної дитини, забезпечення співпраці учасників освітнього процесу на засадах взаємної довіри й поваги. Відповідно до Концептуальних засад нульовим рівнем структури нової школи є дошкільна освіта.

Концепції НУШ потребує трансформування концептуальних завдань на дошкільну галузь через модернізацію змісту, навчально-методичного забезпечення, організацію освітнього процесу, забезпечення розвивального середовища тощо. Оскільки реалізація неперервної освіти можлива за умови впровадження принципу наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою.

Підвищення уваги на національному рівні до освіти і виховання дітей раннього та дошкільного віку засвідчує активне обговорення проблем дошкільної освіти та визначення шляхів їх усунення на державницькому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задля забезпечення системних змін в освіті дітей раннього та дошкільного віку, управлінні системою дошкільної освіти на різних її рівнях НАПН України розроблено Концепцію освіти дітей раннього та дошкільного віку [19]. У документі визначено вікові межі передшкільної освіти, зокрема зазначено, що в українській системі дошкільної освіти передшкільний період охоплює старший дошкільний вік – шостий-сьомий рік життя – і є обов’язковим для націленого набуття дошкільної освіти. Відповідно до Закону України “Про освіту” діти старшого дошкільного віку обов’язково охоплюються дошкільною освітою [6].

Під час слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій (12.03.2020 р.) було акцентовано на потребу врахування у новому законі України “Про дошкільну освіту” визначення державних гарантій для здобуття обов’язкової дошкільної освіти 5-річних дітей [21].

Водночас все ще недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів унеможлиблює обов’язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку, що зумовлює потребу пошуку інших шляхів здійснення підготовки дітей до школи.

Відповідно освітніх нормативно-правових документів передшкільна освіта може реалізовуватися у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності та вибудовуватись на принципах наступності і перспективності між дошкільною та початковою загальною освітою [7].

Формування цілей. Спираючись на зазначені документи, передшкільну освіту розглядаємо як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей шести-семи років до школи, формування у них соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, що здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку, урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття світу і засвоєння знань. Передшкільна освіта забезпечує рівні стартові можливості дітей до вступу в школу.

Результати дослідження. Поняття «передшкільна освіта» підсилює значимість заключного етапу “дошкільної освіти” та привертає увагу батьків, педагогів, учених, громадськості до дітей старшого дошкільного віку (шести-семи років) з метою забезпечення наступності між ланками освіти через організацію ефективної підготовки до початкової школи кожної дитини.

Посилення уваги до наступності дошкільної та початкової освіти розглядається і у Рекомендаціях ЄС, зокрема у частині, що стосується змін освітніх програм у дошкільній освіті, а саме: дотримання балансу між соціально-емоційним розвитком, благополуччям і навчанням; акцентування важливості гри, взаємодії з природою, музичного і фізичного розвитку; навчання через гру,

білінгвальне навчання; можливості для цифрової грамотності відповідно до віку; наступність з початковою школою [8].

Варто відмітити, що передшкільна освіта у більшості європейських країн розглядається як складова дошкільної чи початкової освіти. У деяких країнах (Латвії, Литви, Польщі) вона є обов'язковою. Її мета - підготовка 5-6-річного віку до здобуття основної освіти. Водночас у таких країнах як Фінляндія, Швейцарія, Данія передшкільна освіта є необов'язковою і залежить від вибору батьків [16].

Підтримуючи ідею про різні моделі передшкільної освіти, які можуть бути втілені на базі закладів дошкільної освіти, на базі закладів додаткової освіти, передшкільної освіти в сім'ї, а також на базі підготовчих груп при школах, вважаємо, що у кожній моделі є свої переваги і недоліки. Водночас вважаємо, що найефективніше передшкільна освіта може здійснюватися у закладах дошкільної освіти, де дитина проходить усі ступені освіти і розвитку.

Автори Концепції НУШ наголошують: «Потрібна докорінна реформа, яка зупинить негативні тенденції, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України» [10].

Освітній процес у Новій українській школі, її ціннісно-світоглядна домінанта ґрунтується на постулатах *педагогіки партнерства, позитивної психології та дитиноцентризмі*.

У цьому контексті цікавим для нашого дослідження є звіт аналізу дошкільної освіти в Україні Яна Пітерса, який було оформлено у рамках дослідження при фінансовій підтримці ЮНІСЕФ (2019 р.). У звіті зазначено низку недоліків у дошкільній освіті України на яких детальніше зупинимось.

Аналіз європейськими вченими *Базового компоненту дошкільної освіти* підтвердив тенденцію до застосування підходу, орієнтованого на дитину, проте більшою мірою підхід залишається орієнтованим на вихователя, оскільки детально описується, що вихователь повинен викладати дітям. Розділ документа, присвячений сім'ї, «обмежується традиційною моделлю сім'ї, в якій є батько,

матір, бабусі та дідусі, та зосереджується на традиційних сімейних цінностях”, мало уваги приділено проблемним сім'ям. До третього недоліку віднесено обмежена можливість для творчої роботи вихователів. Відповідно єврокомісією рекомендовано більшої зосереджуваності “на підході, за якого дитина відіграє провідну роль, а також на створенні проєктів, у яких діти є повноцінними учасниками процесу навчання” [17].

Під час відвідування ЗДО єврокомісією підкреслено наявний дисбаланс “між вільною грою та грою, організованою вихователем, між видами діяльності, очолюваними дітьми та очолюваними вихователями”. Рекомендовано “використовувати більше можливостей автономії для забезпечення гнучкості та адаптації освітніх програм до потреб та інтересів дітей” [17].

Суттєвим недоліком дошкільної освіти України, на думку єврокомісії, є “відсутність політики щодо участі батьків на всіх рівнях (на рівні вихователів, закладу, громади, національному рівні та рівні початкової професійної підготовки та підвищення кваліфікації)”. Відповідно рекомендовано “застосування системного підходу, чіткої політики на рівні працівників ЗДО (особливо вихователів та директорів), а також на рівні громад”. “Всі батьки повинні почуватися комфортно, а працівники ЗДО повинні сприймати батьків як рівноправних партнерів у справі виховання дітей” [17].

Свої рекомендації єврокомісія надала і організації переходу від дошкільної до початкової освіти. Ці рекомендації лежать у площині переосмислення концепції готовності дитини до школи. “Традиційні концепції готовності до школи, - зазначено у звіті, - зосереджуються на навичках дітей. Однак оцінювання навичок, здобутих дітьми у рамках дошкільної освіти, виявилось неефективним для прогнозування подальшої інтеграції та успішності в школі. В роздумах про перехід до школи визнається, що «готовність до школи не стосується виключно дитини, а відображає середовище, в якому діти знаходять себе». Таке бачення сприяло переосмисленню поняття «готовність до школи» та того, які способи забезпечення успішного переходу до школи є найефективнішими”. Готовність *дитини до школи* розглядається як поєднання

чотирьох основних компонентів, а саме: *готовність сім'ї, готовність громади, готовність системи дошкільної освіти та готовність ЗДО* [17].

Проголошений Концепцією НУШ *дитиноцентризм* освіти в Україні потребує переосмислення моделі дошкільної освіти, з тим, аби максимально врахувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси. Це вимагає від педагога працювати відповідно до вимог ХХІ століття, до його швидкоплинних динамічних процесів, складностей за окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів [10].

У першу чергу це стосується забезпечення *рівного доступу всіх категорій сімей для забезпечення дошкільною освітою їх дітей*. Особливо це стосується дітей старшого дошкільного віку, які за Законом України «Про освіту» обов'язково повинні бути охоплені дошкільною освітою відповідно до стандарту дошкільної освіти. В Законі зазначається, що батьки мають право на самостійний вибір способів і форм забезпечення реалізації права дітей на дошкільну освіту. Для цього важливе загальне інформування батьків про необхідність дошкільної освіти та можливості реалізації їх прав.

У цьому контексті цікавим є досвід європейських країн, де окрім муніципальних закладів дошкільної освіти існує широкий спектр послуг для дітей від народження до обов'язкового шкільного віку, а особливо 6 років, що надаються офіційними організаціями, які можуть варіюватися від муніципалітету до батьківського кооперативу та до бізнесу, і, в окремих випадках оплачуваних послуг працівників. До послуг для дітей дошкільного віку, належать: дитячі кімнати/дитячі ясла/дитячі осередки (nurseries), яслі (crèches), дитячі садки (kindergartens), не обов'язкові школи (non-compulsory schools), дитячі центри (children's centres) та організований сімейний догляд за дитиною/догляд сімейного типу (тобто, де в сім'ї вихователі працюють як наймані працівники від приватної організації, бюро чи муніципального представництва освіти) – (organised family day care). Всі ці послуги спрямовані на підтримку раннього пізнавального, фізичного, соціального і емоційного розвитку дітей раннього дошкільного та передшкільного віку; формування

академічної готовності дітей до школи та реалізуються у межах приватної, громадської, державної інституції або родинним вихованням [15].

Варто відмітити, що оновлення нормативно-правової бази освіти задля забезпечення доступності та розгалуженості дошкільної освіти передбачає створення сприятливих умов для розширення мережі різних суб'єктів освітньої діяльності, що забезпечують здобуття дошкільної освіти; розширення форм організації дошкільної освіти (відкриття груп з короткотривалим перебуванням тощо); створення центрів методичного та психологічного супроводу батьків, діти яких не отримали місця здобуття освіти в дитячому садочку, або обрали свідомо сімейну форму здобуття дошкільної освіти [21].

Загальноприйнятним є визначення доступності за двома показниками: фізичною доступністю освітніх послуг та фінансовою доступністю, що характеризується спроможністю споживачів отримати освітні послуги та спроможністю громади надати споживачам ці послуги.

Фізична доступність освіти характеризується наявністю достатньої та розгалуженої мережі закладів дошкільної освіти, у яких можуть здобувати освіту різні категорії населення відповідно до їхніх освітніх потреб, здібностей тощо. Проте часто фінансова неспроможність чи громади, чи споживачів послуг унеможлиблює здобуття дошкільної освіти дітьми.

На рівень фінансової доступності впливає багато факторів, зокрема економічний стан розвитку країни, наявність державних гарантій щодо обов'язковості та безоплатності здобуття освіти або певних освітніх рівнів і кількість місць у освітніх закладах тощо.

Очевидним є те, що державна освітня політика в Україні щодо забезпечення доступності дошкільної освіти, яка формується під впливом загальносвітових тенденцій в освітній сфері, зазнала відчутних змін. Проте низький рівень забезпечення доступу до дошкільної освіти, особливо у сільській місцевості, а також недостатнє фінансування закладів дошкільної освіти; невідповідність мережі закладів дошкільної освіти потребам населення (26,8 тисяч дітей в Україні стоять у черзі на влаштування до дитячих садків); переповнені групи (на

100 місяцях виховується 109 дітей) [4] свідчить про важливість перегляду фінансової доступності дошкільної освіти врахування фінансової спроможності різних категорій сімей та забезпечення можливості реалізації їх права на здобуття дітьми дошкільної освіти.

Однак результативність освіти залежить від забезпечення не лише доступності, а і надання якісної дошкільної освіти, яка набуває у світі особливої цінності. Отож, забезпечення рівного доступу до *якісної дошкільної освіти* як глобальна світова тенденція є надзвичайно важливою необхідністю, що передбачає створення умов (відповідного законодавчого і ресурсного забезпечення) для здобуття якісної освіти та розробку механізму об'єктивного її оцінювання за певними показниками і критеріями [14, с. 114-120].

Проголошений Концепцією НУШ дитиноцентризм освіти передбачає максимальне врахування здібностей, потреб та інтересів дітей, тобто актуалізується проблема *індивідуалізації* дошкільної освіти. Підтримка індивідуальності кожної дитини та здійснення на її основі повноцінного розвитку особистості дошкільника, розкриття його особливості, унікальності є важливим завданням дошкільної освіти.

У сучасних педагогічних дослідженнях індивідуалізація в освіті розглядається як:

система: впливу на окрему дитину для якнайповнішого розкриття її індивідуальних схильностей і здібностей, що передбачає створення оптимальних умов як для розвитку її особистості, так і досягнення освітніх цілей [5, с. 30];

процес: навчання, при якому його способи, прийоми і темпи узгоджуються з індивідуальними можливостями (відмінностями) дитини, з рівнем розвитку її здібностей [1];

стратегія, яка передбачає: з одного боку, організацію освітнього процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями дитини, а з іншого - різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, що забезпечують врахування індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання [20, с. 120];

як засіб: побудови дитиною індивідуального освітнього маршруту в процесі здійснення особистісно-важливої діяльності з опорою на індивідуальний вибір дитини і її інтерес, який може бути обумовлений наявністю певних здібностей у дитини [3, с. 157].

Питання можливості індивідуалізації суспільного дошкільного виховання довгий період було дискусійним.

Зокрема на початку ХХ століття Еллен Кей - шведська письменниця, публіцист, громадський діяч, лідер жіночого руху та відомий педагог, виступила проти масового суспільного дошкільного виховання, через те, що воно пригнічує індивідуальність дитини, розвиває «стадність» у дітей через численні обмеження, ігри та розваги за вказівкою дорослих, імітацію трудової діяльності, що гальмує розвиток підприємливості та фантазії дітей, тоді як «початкове виховання повинно мати на меті розвиток індивідуальності» [9, с. 215].

Вона вважала, чим раніше дитину віддають на виховання суспільству, тим менше у неї шансів зберегти і розвинути задатки і здібності дані природою, чим пізніше дитина зіткнеться із суспільним вихованням, тим більшою індивідуальною стійкістю буде вирізнятися [13, с. 103-109].

Водночас італійська лікарка, психолог та педагог Марія Монтесорі, прихильниця вільного виховання переконувала в тому, що можливо досягти індивідуалізації суспільного дошкільного виховання, при умові використання методу виховання, який направлений на розвиток потенційних здібностей дитини та підтримки дитячої активності, правильній організації освітнього середовища та освітнього процесу при якому мінімізовано увагу на особі вихователя.

Освітнє середовище, на думку італійки, повинно бути націлене на розвиток самодіяльності та самостійності дитини через реалізацію принципу її свободи в освітньому просторі (свободи вибору дидактичного матеріалу, місця роботи, тривалості, партнера для спільної діяльності та ін.). Наставниця повинна керувати навчальним процесом, проте, вона не повинна відволікати увагу дитини на себе. Для цього їй необхідно володіти спеціальними навичками, добре знати

навчальну програму та вміти працювати із дидактичним матеріалом [13, с. 81-85].

Радянська педагогіка індивідуалізації протиставляла колективне виховання при акценті на принцип рівності. Мета суспільного дошкільного виховання була детермінована суспільними інтересами, рішеннями держави та уряду, при цьому задовольнялося суспільне замовлення й лише частково дитячі можливості та потреби.

Відомий радянський вчений Е.А. Аркін переконував, що у дитячому колективі можливо і важливо дотримуватися принципу індивідуалізації. Під індивідуалізацією дошкільного виховання вчений розумів “уміння використовувати загальні закони розвитку і виховання дитини, здобуті наукою і практикою, у конкретних умовах конкретного випадку”. При цьому своєрідність дитини не робить і не вимагає кожного разу створювати “виняткову педагогіку”. Розвиваючи індивідуальні інтереси дитини необхідно пробуджувати і колективні інтереси, які спонукають до співпраці, до участі у колективному житті [2].

Надаючи пріоритетність колективу, Е.А. Аркін зазначав, що “розумне виховання не покликане загострювати всі індивідуальні особливості дитини, потурати їм; навпаки, в багатьох випадках воно повинно прагнути поступово ліквідувати їх, згладжувати і стирати шороховатості, які заважають життю дитини в колективі”. Тому у системі суспільного виховання, наголошував Е.А. Аркін поряд із принципом індивідуалізації панує принцип рівності, а колективні інтереси завжди важливіші індивідуальних [2].

За роки незалежності України дошкільна освіта зазнала суттєвих змін, засадничою основою яких стало впровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти, яку науковці визначають як розвиток у дитини самоактивності; самопокладання відповідальності; здатність самовизначитися в життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до Природи, Рукотворного Світу, Людей і Самого Себе [11, с. 61].

Особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти лежить в основі Базового компоненту дошкільної освіти, програм розвитку дітей.

Отже, детальне педагогічне вивчення дитини є обов'язковою і вихідною умовою індивідуалізації дошкільної освіти поряд із характером виховних впливів на дитину та організацію освітнього середовища, а також налагодження партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (дітьми, батьками, педагогами, громадою тощо).

Старт Нової української школи актуалізував проблему *наступності* між дошкільною освітою та початковою школою, що вирішується шляхом узгодження нормативно-правового поля, уведення у дошкільне навчання основних засад НУШ, зокрема компетентнісного принципу, узгодження програм дошкільного і шкільного навчання, забезпечення доступності здобуття освіти дітьми дошкільного віку.

Важливо забезпечити безболісний перехід із рівня дошкільної освіти на щабель освіти в початковій школі. При цьому спадкоємність дошкільної і шкільної етапів освіти не повинна розумітися як спадкоємність навчальних предметів і формування специфічних шкільних умінь і навичок уже в дошкільному віці, оскільки дошкільний вік - це не підготовка «зручного» абітурієнта для початкової школи. Коректніше говорити про спадкоємність в плані загального розвитку дитини та її психологічної та фізичної готовності до початкового ступеня шкільної освіти. Ці дві тенденції можуть бути реалізовані шляхом організації *освітнього простору дитини*, формування якого є провідним напрямком діяльності сучасного закладу дошкільної освіти.

У наукових дослідженнях термін «освітній простір» наповнюється різним змістом. Так, наприклад, за твердженням К.Крутій освітній простір є розгорнена система, що охоплює суб'єктів освітнього процесу, об'єкти проектування та існує за єдиними законами [12]. Р. Пономарьова вважає, що освітній простір людини являє собою вид простору, місце, що охоплює людину і довкілля в процесі їх взаємодії, результатом якого є збільшення індивідуальної культури [18, с. 29–31].

Поняття «освітній простір» тісно пов'язане з поняттям «відкритість освіти», що передбачає інтеграцію закладу дошкільної освіти і соціуму. Це вимагає

новий спосіб організації освітнього простору при якому не лише традиційні інститути, такі як заклад дошкільної освіти, школа, заклади вищої освіти виконують освітні функції, а й громада населеного пункту та кожен елемент соціального і культурного середовища мають освітній вплив.

Одним з важливих моментів реалізації системи відкритого освітнього простору є розробка індивідуальної освітньої траєкторії для кожного дошкільника, що дозволяє проявити кожному свою індивідуальність і творчість. Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» визначається вченими як цілеспрямовано проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує дитині позицію суб'єкта вибору, розробки та реалізації освітньої програми при здійсненні фахівцями педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації. Індивідуальна освітня траєкторія є змістовним компонентом індивідуальної траєкторії розвитку, який і визначає технологію індивідуалізації освітнього процесу.

У законі України «Про освіту» зазначено, що «здобувачі освіти мають право на :... індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання». Закон роз'яснює: «Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план». Батьки здобувачів освіти теж мають право «брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану» [6].

Отже, дитина стає на шлях індивідуальної освітньої траєкторії ще в дошкільному віці, коли закладаються базові компоненти здоров'я і особистості дитини, її уявлення про соціум і своє місце у ньому, особливо це стосується передшкільного періоду.

Для успішної реалізації індивідуальної траєкторії розвитку в відкритому освітньому просторі важливо *створення умов* для вільного вибору дітьми діяльності, учасників спільної діяльності, прийняття дітьми рішень, вираження

своїх почуттів і думок, розвитку вміння працювати в колективі однолітків і встановлення правил взаємодії у різних ситуаціях; розгортання індивідуальної освітньої траєкторії по темпу, можливостям, інтересам з опорою на особистий досвід кожного суб'єкта освітнього процесу; здійснення недирективної допомоги дітям, підтримку дитячої ініціативи і самостійності в різних видах діяльності (ігровій, дослідницькій, проектній, пізнавальній тощо); партнерська взаємодія з батьками, безпосереднє залучення їх в освітню діяльність через спільні освітні проекти на основі виявлення потреб і підтримки освітніх ініціатив сім'ї.

Інтеграція всіх виховних впливів на особистість, яка розвивається буде ефективною при організації продуктивного діалогу та змістовної взаємодії всіх учасників освітнього процесу та при наявності соціального партнерства закладу дошкільної освіти із соціальним оточенням. В якості партнерів ЗДО виступають сім'ї вихованців, державні та місцеві органи влади, освітні заклади, заклади культури і спорту, громадські організації тощо.

Соціальне партнерство виступає засобом розширення освітнього простору ЗДО, сприяє вдосконаленню всіх сторін життєдіяльності ЗДО, активно працює на досягнення результату освітньої діяльності, сприяє розвитку дитини, її адаптації та соціалізації.

Побудова партнерських стосунків між педагогами закладу дошкільної освіти та батьками є важливою умовою індивідуалізації дошкільної освіти, оскільки ці середовища найбільше впливають на дитину. Ефективна співпраця ЗДО з родиною допомагає зміцнити емоційні зв'язки між дитиною та її батьками, пробудити інтерес батьків до світу дитячих переживань, а отже, і до всього, що відбувається у закладі дошкільної освіти, щоб разом знайомить дитину з суспільним життям, формувати основи її характеру, виховати інтерес до природи, мистецтва, стимулювати уяву і необхідність творити.

Співпраця з батьками не повинна зводитися лише як підтримка батьками роботи педагогів у ЗДО з дітьми, та матеріальна допомога при потребі, а має носити партнерський характер взаємної відповідальності у питаннях розвитку, здоров'я та безпеки дітей.

Партнерство - це реалізація спільної стратегії дій, у тому числі спільної мети і плану реалізації окремих заходів; це визначення поділу обов'язків і відповідальності між сторонами; це співпраця на рівні, що дозволяє швидко реагувати на зміну ситуації та проблеми, які виникають.

Заклад дошкільної освіти працює в системі освіти тому має конкретні цілі та завдання серед яких є (як одна з найважливіших) необхідність системної і запланованої співпраці з батьками дитини. Середньостатистичним батькам важко включатися в освітній процес своєї дитини, тому що вони часто можуть не знати, що є важливим для їх дитини і що може запропонувати дитячий садок. Найчастіше батьки не дуже добре знають свою дитину, її потреби і здібності. Тому організація співпраці повністю лежить на закладі дошкільної освіти. Педагоги повинні використовувати ефективні форми залучення батьків у роботу закладу, а також сприяти розширенню та поглибленню знань батьків про дитину та встановлення разом із ними рівномірні форми виховного впливу; підвищення педагогічної культури сім'ї; залучення батьків до освітніх та організаційних проблем закладу.

Для того щоб взаємні контакти набули партнерських функцій, необхідно, щоб обидві сторони знали про умови, які повинні виконуватися для досягнення бажаного ефекту. Налагодження партнерських відносин сприяє прийняттю іншої людини, її почуттів, відкритість іншим людям, повага, взаємна довіра до компетенцій інших, наявність загальних цілей і цінностей, вміння ефективно спілкуватися.

Висновки з дослідження. Запровадження Концепції НУШ потребує ґрунтовного перегляду теоретичних, методологічних та нормативно-правових засад дошкільної освіти, як нульової ланки неперервної системи освіти України задля закріплення у ній педагогіки партнерства, позитивної психології та дитиноцентризму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксарина С.А. *Індивідуалізація образования в школе*. Режим доступа: [individualiatsiya_obucheniya_v_shkole](#)

2. Аркин Е.А. Индивидуализация воспитания и коллектив *Дошкольное воспитание*. 1940 (7), 5-25.
3. Байбородова Л.В. (2011) *Индивидуализация образовательного процесса в школе* Ярославль: Изд-во ЯГПУ
4. *Дошкільна освіта України* Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Desktop/нормативна%20база%20до/презентація%20дошкільна%20освіта%20України.pdf>
5. Жафяров А.Ж., Никитина Е.С., Федотова М.Е. (2004) *Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике: анализ отечественного опыта*, Новосибирск: Изд-во НГПУ
6. Закон України *Про освіту*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Закон України *Про дошкільну освіту*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
8. Європейська система якості освіти: дослідження і практика. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Desktop/нормативна%20база%20до/презентація%20Європейська%20якість.pdf>
9. Кей Эллен (1906) *Век ребенка*. Москва : В.М.Саблин
10. *Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція НУШ*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
11. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні* (2003) Київ: Ред. журн. “Дошкільне виховання”
12. Крутії К. *Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини*. Режим доступу: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Krutij.pdf
13. Кушнір В. Педагогічні ідеї Еллен Кей у контексті розвитку європейської системи освіти кін. ХІХ - поч. ХХ ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2009 (3), 103-109
14. Лукіна Т. О. Доступність освіти як показник результативності державного управління освітою в Україні / Т. О. Лукіна *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*, 2013 (3). 114-120.
15. Мельник Н. І. (2016) *Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика*. Умань : ФОП Жовтий
16. Мельниченко Н. *Законодавче регулювання дошкільної освіти у країнах - членах ЄС та можливість застосування цього досвіду в Україні*. Режим доступу: <http://www.pravnik.info/2013-12-27-15-15-31/884-zakonodavche-regulyuvannya-doshkilno%D1%97-osviti-u-kra%D1%97nax-chlenax-yes-ta-mozhlivist-zastosuvannya-cogo-dosvidu-v-ukra%D1%97ni.html>
17. Пітерс, Я. (2018). *Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні* Режим доступу: www.ussf.kiev.ua/images/project-51/Дошкільна%20освіта%20та%20догляд%20за%20дітьми%20в%20Україні-cover.pdf
18. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования *Педагогическое образование и наука*. 2003 (1), 29–31
19. Проект *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку* (2020) Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>
20. Селевко Г.К. (2005) *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП*. – Москва: НИИ школьных технологий
21. *Рекомендації комітетських слухань щодо дошкільної освіти* (2020) Режим доступу: <https://www.auc.org.ua/novyna/u-rekomendacijah-komitetskyh-sluhan-vrahovano-propozyciyi-amu-shchodo-doshkilnoyi-osvity>

REFERENCES

1. Aksarina S.A. Individualizatsiya obrazovaniya v shkole. Rezhym dostupu: [individualizatsiya_obucheniya_v_shkole](#) [in Russian]
2. Arkin E.A. Individualizatsiya vospitaniya i kollektiv Doshkol'noe vospitanie. 1940 (7), 5-25. [in Russian]
3. Bajborodova L.V. (2011) Individualizatsiya obrazovatel'nogo processa v shkole Y Aroslavl': Izd-vo YAGPU [in Russian]
4. Doshkilna osvita Ukrainy Rezhym dostupu: [file:///C:/Users/User/Desktop/нормативна%20база%20до/презентація%20дошкільна%20освіта%20України.pdf](#) [in Ukrainian]
5. ZHafyarov A.ZH., Nikitina E.S., Fedotova M.E. (2004) Individualizatsiya i differentsiatsiya v pedagogicheskoy teorii i praktike: analiz otechestvennogo opyta, Novosibirsk: Izd-vo NGPU [in Russian]
6. Zakon Ukrainy Pro osvitu. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
7. Zakon Ukrainy Pro doshkilnu osvitu. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian]
8. Yevropeiska sistema yakosti osvity: doslidzhennia i praktyka. Rezhym dostupu: [file:///C:/Users/User/Desktop/нормативна%20база%20до/презентація%20Європейська%20якість.pdf](#) [in Ukrainian]
9. Kej Ellen (1906) Vek rebenka. Moskva : V.M.Sablin [in Russian]
10. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. Kontseptsii NUSh. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
11. Komentar do Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity v Ukraini (2003) Kyiv: Red. zhurn. "Doshkilne vykhovannia" [in Ukrainian]
12. Krutii K. Proektuvannia osvitnoho prostoru doshkilnoho navchalnoho zakladu yak umova rozvytku zdbnostei dytyny. Rezhym dostupu: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Krutij.pdf [in Ukrainian]
13. Kushnir V. Pedahohichni idei Ellen Kei u konteksti rozvytku yevropeiskoi systemy osvity kin. KhIKh - poch. KhKh st. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2009 (3), 103-109 [in Ukrainian]
14. Lukina T. O. Dostupnist osvity yak pokaznyk rezultatyvnosti derzhavnoho upravlinnia osvitoiu v Ukraini / T. O. Lukina Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, 2013 (3). 114-120 [in Ukrainian]
15. Melnyk N. I. (2016) Profesiina pidhotovka doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka. Uman : FOP Zhovtyi [in Ukrainian]
16. Melnychenko N. Zakonodavche rehuliuвання doshkilnoi osvity u krainakh - chlenakh YeS ta mozhlyvist zastosuvannia tsoho dosvidu v Ukraini. Rezhym dostupu: <http://www.pravnik.info/2013-12-27-15-15-31/884-zakonodavche-regulyuvannya-doshkilno%D1%97-osviti-u-kra%D1%97nax-chlenax-yes-ta-mozhlivist-zastosuvannya-cogo-dosvidu-v-ukra%D1%97ni.html> [in Ukrainian]
17. Piters, Ya. (2018). Pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity ta dohliadu za ditmy v Ukraini Rezhym dostupu: www.ussf.kiev.ua/images/project-51/Дошкільна%20освіта%20та%20догляд%20за%20дітьми%20в%20Україні-cover.pdf [in Ukrainian]
18. Ponomarev R. E. Obrazovatel'noe prostranstvo kak osnovopolagayushchee ponyatie teorii obrazovaniya Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2003 (1), 29–31 [in Russian]
19. Proiekt Kontseptsii osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (2020) Rezhym dostupu: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/> [in Ukrainian]
20. Selevko G.K. (2005) Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnogo upravleniya UVP. – Moskva: NII shkol'nyh tekhnologij [in Russian]

21. Rekomendatsii komitetskykh slukhan shchodo doshkilnoi osvity (2020) Rezhym dostupu: <https://www.auc.org.ua/novyna/u-rekomendaciyah-komitetskyh-sluhan-vrahovano-propozyciyi-amu-shchodo-doshkilnoyi-osvity> [in Ukrainian]

1.2. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Гарбар

викладач кафедри дошкільної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Черкаська область, м. Умань, Україна

ORCID ID: 0000-0003-3013-2015

skolontay@ukr.net

Анотація. У дослідженні розглядається зарубіжний досвід передшкільної освіти. Проаналізовано досвід організації дошкільної та передшкільної освіти у Польщі, Франції, Великобританії, Німеччині, Японії, Іспанії, Казахстані, Кубі. Показано, що системи передшкільної освіти цих країн мають свої особливості та власний перспективний досвід. Встановлено, що заклади дошкільної освіти зарубіжних країн мають в основі навчально-виховного процесу універсальні принципи, представляють єдину й цілісну систему дошкільного виховання як фундаменту нового освітнього процесу.

Ключові слова: дошкільна освіта, неперервна освіта, наступність, передшкільна освіта, дошкільник.

FOREIGN EXPERIENCE OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Svetlana Garbar

teacher of the department of preschool education

Uman State Pedagogical University of Pavel Tychnya,

Cherkasy region, Uman, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-3013-2015

skolontay@ukr.net

Abstract. The study examines foreign experience of pre-school education. The experience of preschool and pre-school education organization in Poland, France, Great Britain, Germany, Japan, Spain, Kazakhstan, Cuba is analyzed. It is shown that the preschool education systems of these countries have their own peculiarities and their own perspective experience. It is established that the institutions of preschool education of foreign countries have at the heart of the educational process universal principles, represent a single and integrated system of preschool education as the foundation of a new educational process.

Keywords: preschool education, continuing education, continuity, preschool education, preschooler.

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі особлива увага науковців, дослідників, практиків та громади в цілому звернена до проблем забезпечення якісної дошкільної освіти, реалізації гуманістичного особистісно орієнтованого підходу, організації системи дошкільної освіти та послуг, що надаються нею відповідно до актуальних запитів українського суспільства.

Водночас, важливим аспектом у цілісному процесі оновлення всієї дошкільної ланки освіти залишається урахування передового позитивного досвіду європейських та інших розвинутих країн світу.

Освіта є найважливішим конструктором цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. У силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, забезпечити пріоритетність освіти і науки, чітко визначити нові освітні завдання і цілеспрямовано реалізувати їх. Освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності [3].

Створення умов для виховання особистості, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави. Таким чином, фундаментом нової системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку особистості, фундаментом нового освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема змісту дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти стала предметом наукового пошуку багатьох учених у таких напрямках: впровадження передшкільної освіти в сучасному суспільстві, як особливої ланки в системі дошкільної освіти (А. Богуш, О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова); організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи (Н. Черепаня); психологічна готовність дітей до школи та оволодіння навчальною діяльністю (Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонтьєв, О. Любчик, Т. Маркова та ін.); розумовий розвиток дітей та підготовка їх до школи (Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, Є. Водовозова, Г.

Лаврентьева, Ф. Левін-Щиріна, В. Логінова, З. Михайлова, М.Морозова, Г. Петроченко, О. Проскура, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльорина, О.Фунтікова, В. Ядешко та ін.).

Важливими для нашого дослідження є наукові праці, що розкривають комплекс питань пов'язаних із передшкільною освітою (О. Савченко, Л. Федорович).

Так, О. Савченко вважає, що доцільна як загальна так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання [19].

Л. Федорович в своєму дисертаційному дослідженні дослідила проблему наступності у підготовки дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу. Науковець прийшла до висновку, що наступність є основною умовою формування особистості дитини і вимогою до змісту взаємодії всіх педагогів, вихователів та батьків. Саме на цій основі, стверджує Л. Федорович, відбувається процес підготовки дітей до школи [24].

Дослідники підтверджують думку про те, що наступність дошкільного закладу і початкової школи передбачає опору на знання, вміння, творчі якості і здібності, які дитина отримувала в дитячому садку [14].

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду передшкільної освіти.

Результати дослідження. На початку XXI століття і у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни у ставленні до сфери «дошкільна освіта». У жовтні 2010 року пройшов Всесвітній форум ЮНЕСКО з дошкільної освіти, в якому взяли участь 137 країн світу. У резолюції форуму відзначено: фундаментом освіти є дошкільна освіта, що покликана забезпечити гармонію єднання дитини з природою та прилучення до динамічного, стрімкого, насиченого технікою сьогодення. У державному документі розбудови і

модернізації освіти — Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр. визначено головну мету освіти - створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, тобто одним із провідних принципів реалізації освіти визначено її неперервність[15].

Як зазначають науковці (В. Арнаутова та М. Сергєєва) у 50–60-х роках ХХ ст. виникли передумови для реалізації ідеї неперервної освіти у різних країнах. Термін «неперервний» визначають як «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, постійний, безупинний»[20]; «такий, що не має перерв, проміжків»[17], а неперервна освіта — як «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах. Зазначимо, що термін «неперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО у 1968 р., а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) було прийнято рішення ЮНЕСКО, що визнало неперервну освіту основним принципом для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу»[11].

У 1974 р. відомий діяч ЮНЕСКО Р. Дауе писав: «неперервна освіта — це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення вищого розвитку різноманітних сторін життя в різних його періодах. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом»[11]. І у 1974 році було прийнято рішення, яке визначило неперервність провідним принципом реформування освіти. За цим принципом освіта стає не тільки засобом, а й метою розвитку людини. Реалізація принципу неперервності освіти має починатися з забезпечення наступності між першими її сходинками — дошкільною і початковою ланками. Забезпечення наступності та взаємодії між

дошкільною та початковою освітою утворює простір для реалізації в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на розвиток, виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Саме тому сучасні тенденції розвитку дошкільної і початкової ланок освіти мають багато спільного, зокрема передбачають орієнтацію на особливості дитини, створення сприятливих умов для формування у неї належної спрямованості, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб характеру, пізнавальних, психічних процесів тощо.

Перехід дошкільника від дитячого садочка до школи становить переломний етап у його житті, формуванні його особистості.

Науковці С.Дудко, О. Тихеева, Г. Петроченко, Ш. Амонашвілі, Л. Виготський зауважували, що з переходом до систематичного навчання у школі завершується дошкільне дитинство і починається період шкільного життя. Змінюється образ життя дитини, встановлюється нова система відносин з довкіллям, складаються нові форми діяльності. Про значимість і складність періоду переходу дошкільника до школи говорили Л. Божович, Л. Венгер, В. Холмовський, І. Дубровіна. Науковці вказують про взаємозв'язок між роботою по здійсненню наступності та рівнем готовності дітей до школи.

Актуальність проблеми пояснюється необхідністю створити сприятливі умови для переходу дитини від однієї освітньої ланки до іншої.

Є. Тихеева розглядала проблему наступності через встановлення зв'язків між методами та прийомами навчання у дошкільному закладі та школі, а також тими знаннями, які діти опановують у цих суміжних ланках освіти. Між дошкільним закладом та школою, наголошувала вона, повинен існувати міцні внутрішній та зовнішній зв'язки [21].

Є. Тихеевою було науково обґрунтовано проблему наступності в навчально-виховній роботі закладів дошкільної освіти і початкової школи, розроблено методiku проведення занять з підготовки дітей до навчання в школі

і розвитку мовлення дошкільників. Наголошуючи на необхідності вирішення завдань наступності в роботі дошкільної та початкової ланок загальної освіти, дослідниця відзначала: «Між дошкільною установою та школою, до якої передаються діти, повинен бути встановлений міцний зовнішній і внутрішній зв'язок. У державному масштабі завдання це ще не вирішене, а тому кожна установа повинна вирішувати його персонально»[22].

За образним виразом М. Львова, наступність — це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті, «це погляд знизу вверху». Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноживаним уже впродовж кількох десятиліть. В академічній педагогіці наступність у системі освіти визначається як встановлення взаємозв'язку між суміжними її ланками з метою послідовного розв'язання завдань навчання і виховання. Зокрема, наступність між дошкільною і шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, що відповідає вимогам шкільного навчання й передбачає опору школи на знання, вміння, якості, що вже були набуті дошкільниками, активне їх використання для подальшого всебічного розвитку учнів [16].

Про важливість забезпечення наступності та взаємодії між дошкільною та початковою освітою йдеться в міжнародних нормативно-правових документах: Концепції ООН про права дитини [9], документах ЮНЕСКО з освітньої політики в сфері дошкільної освіти, звітах ЮНЕСКО «Внесок дошкільної освіти в інтересах сталого суспільства»[25], резолюціях, організованих ЮНЕСКО міжнародних конференцій, що присвячені визначенню та визнанню статусу дошкільного дитинства[26].

Передшкільна освіта охоплює виховання і розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, закладі дошкільної освіти, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до школи, до 6 років з метою забезпечення безкризового розвитку дитини, тобто

з дотриманням принципу наступності, перспективності і спадкоємності у всіх ланках навчально-виховної роботи ЗДО і 1 класу школи.

Акцентуємо увагу на розгляді питання зарубіжної переддошкільної освіти, яка була об'єктом дослідження науковців (Є.І. Зима, С.М. Леніна, М.В. Урбанська та ін.), які зазначали, що система освіти створює можливості розвивати особистість у двох основних напрямках: 1) розвиток соціально значущих якостей: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; 2) самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворювальної діяльності в сучасному соціумі. Також, науковці виділяють основні завдання дошкільної освіти: забезпечення єдиних стартових можливостей дітей дошкільного віку під час вступу до 1-го класу; формування психологічної готовності дітей шести років до навчальної діяльності в школі; відхід від регламентованого навчання дітей шкільного віку, домінування провідних видів діяльності дітей дошкільного віку; формування допитливості, дослідницьких навичок, активності, творчих та комунікативних здібностей, самостійності, ініціативності; залучення батьків до роботи з вихователями в підготовці дітей до навчання в школі. Кінцевим результатом передшкільної освіти повинна бути сформована у дітей дошкільна зрілість.

Як стверджує Т.О. Піроженко, дошкільна зрілість випускника закладу дошкільної освіти передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини шести років, її готовність до взаємодії з довкіллям; розвиток специфічних видів діяльності, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра, учня[2].

На проблемах передшкільної освіти зосереджено дослідження М. Урбанської «Освітнє середовище як фактор формування готовності дитини до навчання в умовах передшкільної освіти»[23]. Науковець досліджувала педагогічні можливості освітнього середовища закладу дошкільної освіти, яке повинно забезпечувати дітям можливість задоволення потреб в любові і

визнанні, схваленні, підтримці; у безпеці, засвоєнні громадських норм і правил; у провідній, відповідно віку діяльності; у потребі у самопізнанні, а також в розвитку природних задатків і здібностей дитини. Також дослідник розробила відкриту модель передшкільної освіти, в якій освітнє середовище виступає потенційною сферою розвитку можливостей дитини та запропонувала рекомендації розбудови освітнього середовища та методичні рекомендації для вихователів по організації занять. В розробленій моделі виявлені наступні організаційно-педагогічні умови, а саме: знання природи дитини, криз онтогенезу, законів ідентифікації, самоствердження, саморозвитку і самореалізації; індивідуальності, самоцінності і самобутності дитини, активного носія суб'єктного досвіду. Науковець систематизувала та уточнила поняття «готовність до школи» — сукупність визначених психологічних якостей дитини, необхідних для сприймання та засвоєння способів поведінки дитини, навчальних стимулів на початку та при подальшому навчанні. Автор визначила передшкільну освіту як цілеспрямований, спеціально організований соціально-педагогічний процес розвитку дітей старшого дошкільного віку з метою вирівнювання готовності до школи — важливої складової подальшого навчання. Науковець виділила критерії (розвиток мислення, пам'яті, емоційно-вольового статусу особистості, шкільної зрілості), підбрала діагностичний інструментарій для визначення готовності до школи при реалізації відкритої моделі передшкільної освіти.

В дослідженні Т. Анісимової виявлено та розкрито організаційно-методичні умови успішної підготовки педагогів до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників. Науковець визначила «передшкільну освіту» як цілеспрямований процес розвитку старших дошкільників в оптимальних умовах проживання неповторності дитинства при максимальній реалізації вікових і індивідуальних особливостей для успішного переходу на наступний етап життєдіяльності. Під «стартовими можливостями дошкільників» розуміє початковий рівень розвитку дітей, на основі яких можливо визначити оптимальні засоби педагогічного впливу для повноцінної підготовки дитини до

школи, а «вирівнювання стартових можливостей старших дошкільників» — здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, соціально-особистісний та фізичний розвиток дітей для успішного входження в шкільну навчально-пізнавальну діяльність[1].

Вагомий внесок у розвиток і становлення педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я.Коменський. Завдяки йому на кінець XVII століття в зарубіжній педагогіці набули теоретичного обґрунтування і дістали практичне втілення ідеї обов'язкової підготовки дітей дошкільного віку до школи в умовах сім'ї. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме — материнську школу, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його зміст і методику, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості[13]. Праця «Материнська школа» фактично є програмою підготовки дитини до школи. Я. Коменський визначив і показники, за якими можна твердити про готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина знає те, що їй слід знати в материнській школі; 2) можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; 3) у дитини виявляється, крім названого, прагнення до більш високої освіти [13].

Ідеї підготовки дітей до навчання в школі набувають подальшого теоретичного узагальнення і водночас практичної спрямованості в діяльності Р. Оуена. Ним вперше була створена суспільна ступенева система виховання — трудові комуні «Нова гармонія» та «Квінвунд» (США), до яких уходили: школа для дітей віком від 2 до 5 років; школа для дітей віком від 5 до 12 років; школа для підлітків і дорослих [4].

Особливу роль у розв'язанні проблеми підготовки дітей до школи відіграла праця К. Ушинського «Людина як предмет виховання». Учений уперше в Росії розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання.

Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і доходить висновку про можливість початку систематичного навчання [13].

У багатьох країнах світу дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної системи виховання і навчання. Нею опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. Як правило, у більшості країн функціонують стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики. Виховна робота, метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві, здійснюється відповідно до програм виховання та навчання. У всіх країнах існують системи підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні, вищі навчальні заклади). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості та власний передовий досвід. Їх вивчення може сприяти вирішенню проблем, пов'язаних з організацією та розвитком переддошкільної освіти в Україні.

Передшкільний період у дошкільних закладах різних країн представлений у відповідних їм національних формах. У Німеччині, Австрії та Швейцарії функцію передшкільного ступеня здійснюють «підготовчі групи або класи» при дитячих садках або початкових школах, в залежності від різного рівня готовності дитини до навчання. У Франції використовуються різні форми інтеграції дитячих і початкових класів, наприклад, старша група малюків материнської школи (4-5 років), сполучена з першим роком навчання початкової школи, є «підготовчим класом». У Фінляндії цю роль виконують передшкільні групи для дітей 6 років; в Італії – «підготовчий до школи рік» в дитячому садку («дитяча школа»); в Польщі – нульові класи при школах або підготовчі групи в дитячих садках (Писарева Л. И.).

Передшкільний період у цілому ставить такі завдання: створити умови для забезпечення всіх дітей відповідним рівнем підготовки для досягнення «рівного старту»; підготувати дітей до засвоєння початкових базових знань, умінь і навичок для їх подальшого розширення в початковій школі; допомогти дітям

адаптуватися до нових умов при їх переході з сім'ї в більш регламентоване середовище проживання і попередити можливі стресові ситуації; уникати можливих конфліктів і встановлювати толерантні стосунки у дитячому колективі, створити умови доброзичливого спілкування дітей різного віку, включаючи дітей з вадами здоров'я та представників інших культур. У той же час в різних країнах вирішення цих завдань має свою специфіку. Так, у Німеччині, наприклад, намагаються використовувати ігрові форми навчання; забезпечити засвоєння дітьми необхідних умінь і навичок; сформувати навички соціальної поведінки; розвивати мовні та навчальні навички як передумову для розвитку навичок читання, письма, рахунку. Найважливіші завдання вихователів при підготовці дітей на передшкільному ступені – формування комунікативних навичок дошкільника і досягнення ним рівня шкільної зрілості, тобто готовності вчитися в початковій школі.

Для Польщі характерна єдина європейська система дошкільної освіти. Батьки приймають рішення чи віддавати дитину до дитячого саду, якщо так то на скільки годин в день. Проте останній рік в дитячому садку є передумовою вступу в початкову школу. Більша частина дитячих садків Польщі є муніципальними. Держава приділяє значну увагу дошкільній освіті, тому її якість дуже висока навіть у муніципальних дитячих садках. Громадські дитячі садки призначені для дітей–сиріт або ж для таких дітей, які відстають у розвитку або ж з обмеженими можливостям. Також є приватні дитсадки, для яких характерна більша кількість вихователів, дітей в групах менше ніж в державних дошкільних закладах. Вартість таких послуг досить висока, тому лише заможні поляки можуть віддати свою дитину до приватного дитсадка. Дошкільна освіта має два рівні: для дітей до 3 років – в дитячих клубах, а у віці 3–5 років у дитячому садочку (*przedszkole*). Останній рік у дитячому садочку є обов'язковим для всіх дітей, які йдуть до школи в Польщі, включаючи дітей іноземців. Відповідно до реформ в освітні діти починаючи від 2014/2015 навчальних років йдуть в школу у віці 6 років.

У Кубі з 1959 року реалізовувалась система програм освіти дітей дошкільного і передшкільного віку в денних групах «Навчай свою дитину». За цими програмами діти віком 6 – 7 років, які жили в сільській місцевості, повинні були один – два рази на тиждень відвідувати початкові школи разом із батьками, де з ними проводили заняття і бесіди. Із 1965 року в США функціонує національна програма Head Start, у рамках якої надаються всебічні послуги у сфері розвитку дітей від трьох до п'яти років. А з 1994 року ЮНІСЕФ (Дитячий Фонд ООН – UNICEF) розпочав сумісну роботу з урядами різних держав по створенню системи програм розвитку дітей дошкільного і передшкільного віку на сімейному і комунікативному рівні в якості альтернативи більш дорогим закладам дошкільної освіти. Розгорнута в 24 провінціях Туреччини програма 125 навчання матерів є складовою частиною цієї системи. Для більш повного охоплення сімей по національному каналу телебачення демонструвались серії фільмів про розвиток дітей від народження до 8 років «Ініціатива по навчанню батьків». Усі ці програми мають багатоаспектний підхід до розвитку дітей, оскільки поєднують у собі питання охорони здоров'я, освіти, харчування і розвитку [28].

Передшкільну освіту можна проаналізувати на прикладі республіки Казахстан, яка у 2006 році прийняла Державний обов'язковий загальноосвітній стандарт передшкільної підготовки дітей віком від 5 до 6 років як нової моделі дошкільної освіти дітей означеного віку. Одним із завдань такого стандарту є привернути увагу педагогічної спільноти до розуміння важливості передшкільного етапу в розвитку дитини і підготовки її до школи. У державному стандарті передшкільна підготовка розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, в рамках якої реалізується програма формування готовності дитини 5–6 років до навчання у школі [5].

Стандартом визначено типи закладів передшкільної освіти, як-от: — дошкільний заклад для дітей до 6 років; — дошкільний центр з пріоритетним здійсненням одного чи кількох напрямів розвитку дітей 5–6 років; — міні-центри для вихованців 5–6 років; — передшкільні групи і класи для дітей 5–6 років (у

дошкільних закладах і школах). В основу розробленого документа покладено різні види готовності: психологічну, фізіологічну, особистісну, інтелектуальну, соціальну. Державний стандарт передшкільної освіти в Казахстані охоплює: систему вимог до психолого-педагогічних засад виховання і навчання дітей 5–6 років; регламентує правила організації педагогічного процесу з дітьми 5–6 років, визначає роль і місце учасників освітнього процесу; інтегрує дошкільні заклади, систему освіти, сім'ю, соціум у вирішенні соціокультурного завдання — формування нової моделі дошкільної освіти дітей 5–6 років; регулює здійснення наступності між дошкільним дитинством і початковою школою. Передшкільна підготовка в означеному стандарті розглядається як обов'язкова ланка системи дошкільної освіти, в рамках якої реалізується програма готовності дітей 5–6 років до школи.

Кінцевим результатом підготовки дітей до школи передбачається формування у них ключових компетентностей за такими освітніми галузями: здоров'я й досвід дитини (фізична готовність), когнітивний досвід особистості (розумова готовність), досвід творчості (особистісна готовність), досвід комунікативно-практичної діяльності (мовленнєва і комунікативна готовність), досвід формування взаємовідносин (мотиваційна морально-етична готовність). У державному стандарті передшкільної освіти зазначено також вимоги до особистості вихователя і його освіченості, до організації комфортного середовища для дітей 5–6 років щодо їхньої підготовки до школи та завдання і обов'язки сім'ї у підготовці дітей до школи [5].

Особливий інтерес викликають французькі заклади дошкільної освіти, названі материнськими школами, які вважаються гордістю системи освіти Франції і не мають аналогів у світі. Не будучи, по суті, ні яслами, ні дитячими садками, вони керуються в своїй діяльності особливим педагогічним принципом. «Це не просто школа в звичайному розумінні слова. Вона являє собою перехід від сімейного світу до школи, зберігаючи серцеву і поблажливу м'якість сім'ї, в той же час, привчаючи до роботи і суворого дотримання шкільних правил», —

говорила в кінці XIX в. генеральний інспектор материнських шкіл Поліна Кергомар [27].

В наші дні основним типом дошкільних закладів у Франції, в яких виховують дітей віком від 2 до 6 років, є материнські школи. Також існують альтернативні варіанти приватних дитячих садків, які відрізняються обладнанням та предметним середовищем. Франція займає одне з перших місць у світі за кількістю дітей, залучених до системи суспільного дошкільного виховання. Навчання в дошкільному закладі не є обов'язковим, але на сьогоднішній день практично 100% дітей у віці від 3 до 5 років навчаються в материнських школах. За даними Національного агентства статистичних досліджень (INSEE), кількість дітей у віці двох років у 2010-2011 навчальному році склала 13,6% від усіх малюків країни, а в віці від 3 до 5 років – всі 100%. І така тенденція продовжує зберігатися [6].

Значну увагу формуванню структур, що забезпечують неперервну освіту, приділяється в Німеччині. Ця країна наближається до 100% забезпечення дітей дошкільного віку дитячими садками та підготовчими класами. Початкову освіту учні набувають у державних початкових школах (лише 1% учнів навчаються в приватних початкових школах) [7]. Тут існують різні типи дошкільних закладів: дитячі садки з повним або неповним перебуванням, призначені для дітей від 3-х до 6-ти років; групи садки для дітей однієї вікової групи (переважно для старших дошкільників); пришкільні групи (для п'ятирічних дітей); підготовчі класи початкової школи (у них виховують і навчають п'ятирічних дітей); цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3-х до 6-ти років або ж для дітей із проблемами здоров'я і розвитку [8]. Головні концептуальні засади виховання дітей реалізуються в дитячих садках вільного і відкритого типів. Найпоширеніший тип вільного дитячого садка – Вальдорфські дитячі садки і дитячі садки Монтесорі. Відкритий дитячий садок організовано на ситуативно-орієнтованій концепції дошкільного виховання, для якої характерні відкрите планування з участю дітей; навчання на базі реальних життєвих зв'язків; єдність

гри і навчання; різновікова організація життя та діяльності; зв'язок із громадськістю; співробітництво батьків і дошкільного закладу.

Варто зазначити, що в американській педагогічній науці найбільш вживаним серед фахівців є поняття "дошкільна освіта" (Preschool education), оскільки воно найбільш широко розкриває її сутність та закономірності соціального, розумового, мовного і фізичного розвитку дітей з ранніх років життя.

Поняття "дошкілля" (kindergarten) - вужче за значенням, оскільки використовується для позначення освіти дітей, що є перехідною ланкою між дошкільною та початковою освітою та є складовим компонентом системи обов'язкової освіти.

Терміном "передшкільна освіта" (pre-school) послуговуються, коли мова йде про освіту дітей у приватних та релігійних дошкільних установах, закладах, що адмініструються громадськими школами. Натомість "дошкілля" (pre-kindergarten) використовується для позначення освіти дітей у громадських дошкільних закладах, заснованих штатом, федеральними місцевими фондами чи благодійними організаціями громадського сектору. Поняття "рання освіта дітей" та "дошкільне виховання" (early childhood education, early childhood upbringing) є тотожним визначенню "дошкільна освіта" (pre-school education) і використовується для позначення дошкільної освіти дітей від народження до п'яти - шести років обумовлюється джерелами їхнього фінансування: приватні (Private preschools), державні (Head Start-State pre-schools) та громадські дошкільні установи (Public Preschools).

Заклади дошкільної освіти у США класифіковано за формою та часом перебування у них дітей: дошкільна ігрова група (pre-school play group, playgroup); центр догляду за дитиною, або сімейний центр по догляду за дитиною (day care, family childcare); дитячий дошкільний заклад для дітей раннього віку, або школи для дітей раннього віку (nursery school); дитячий садок (kindergarten); лісові дитячі садки або садки під відкритим небом (forest/wood kindergarten, open-air kindergarten, nature kindergartens, outdoor nursery, nature preschool).

Встановлено, що в цих дошкільних закладах діти можуть перебувати як протягом повного робочого дня (All-day kindergartens, Full-day kindergartens), так і протягом кількох годин (Part-time kindergartens).

Дошкільні заклади Великої Британії пройшли шлях розвитку від закладів державного догляду дітей із небагатих сімей до сучасних різноманітних типів дошкільних закладів, які забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Дошкільних закладів у країні недостатньо для того, щоб забезпечити доглядом усіх дітей до школи, навчання в якій починається з 5 років. Основні типи дошкільних закладів – муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей». За змістом роботи їх можна об'єднати в такі групи: 1) денні ясла, в яких забезпечується належний догляд за дітьми; 2) ясельні класи і школи — заклади інтелектуального розвитку, підготовки до школи; 3) ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей», які організовують батьки. Такі заклади гарантують найвищий рівень всебічного виховання [18].

Муніципальні денні ясла відкриваються місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до 4-5 років. Такі заклади в країні досить поширені, вони працюють з 8 до 18 години впродовж усього року і призначені для виховання дітей, чії батьки працюють, але мають не високий рівень доходів і потребують послуг закладів державного дошкільного виховання. Приватні денні ясла створюються різними приватними організаціями та особами, благодійними товариствами, релігійними організаціями тощо. У Великій Британії популярними є безоплатні муніципальні ясельні школи і класи для дітей віком 3-5 років. Ясельні класи організовуються при початкових школах з метою розумового, фізичного, морального, естетичного і трудового розвитку дитини, формування її індивідуальності. Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає головну концепцію англійського дошкільного виховання, яка розглядає дошкільника як активного учасника пізнання навколишнього середовища. Тому виховання спрямовується на розвиток індивідуальної

особистості дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності [18].

Аналіз роботи американських закладів дошкільної освіти засвідчив, що основними видами діяльності і відповідними організаційними формами в установах є: 1) навчально-пізнавальна діяльність - організація освітнього процесу у формі розливної гри; 2) діяльність поза межами групи - культурно-дозвіллева, і громадсько корисна, соціально-комунікативна: організація свят (фестивалів, тематичних виставок дитячих робіт, тематичних тижнів, днів творчості), ігри на відкритому повітрі, ігрова, навчальна та трудова діяльності на групових майданчиках, навчальні екскурсії, прогулянки (в місто, до лісу, водойм); 3) діяльність поза межами дошкільних установ - участь у культурних заходах місцевої громади (громадські фестивалі), залучення дітей до інших дитячих дошкільних організацій (танцювальні гуртки, участь у хорах при церкві, театральних студіях), участь у змаганнях та конкурсах місцевого та державного рівня (спортивні змагання, мистецькі конкурси) тощо. Найбільш широко в американських дошкільних установах використовуються інтерактивні методи розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку, серед яких: 1) навчально-виховні (словесні) - пояснення, розповідь, переконання, приклад, проблемна бесіда, дискусія; 2) практично-діяльнісні - вправи, колективна та самостійна діяльність, спостереження, ігри, досліди, робота в парах, колективно та індивідуально над проектом (навчальні, творчі, дослідницькі проекти); соціальне включення - активне залучення дітей до спілкування та взаємодії з однолітками і дорослими, виховуюче спілкування між дітьми (обмін подарунковими картками, листівками); 3) методи стимулювання та контролю - позитивне ставлення до досягнень дитини, схвалення її дій щодо розв'язання проблемних завдань та запобігання конфліктним ситуаціям, підтримка комфортного для всіх психологічного мікроклімату в групі дітей; дисциплінарні зауваження у випадку порушень правил дошкільної установи (порушення міжетнічних, міжрасових, тендерних стосунків у групі та поза її межами); 4)

наочні - демонстрації, комп'ютерні презентації, перегляд кінофільмів та мультфільмів, використання комп'ютерів, ЗМІ тощо.

Серед найбільш поширених засобів розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку використовують: 1) прості засоби: словесні (слово педагога як засіб передачі інформації, сюжетні книги для дітей з абеткою); візуальні (реальні предмети, дидактичний навчальний матеріал для занять, об'ємні книги, картини, карти, фотокартки, схеми, таблиці, моделі, колекції, гербарії; тематичний навчальний матеріал), безпосередні предмети та об'єкти вивчення (пісок, ґрунт, вода рослини, макети об'єктів тощо), дидактичний ігровий матеріал - розвивальні настільні ігри, конструктори, папки-шнурівки; 2) складні засоби: механічні візуальні пристрої (діаскоп, мікроскоп, діафільми, графопроектори); аудіовізуальні засоби (магнітофон, радіо), аудіовізуальні (навчальні відеофільми (звуковий фільм), мутфільми, телебачення, відеоманітофон) та засоби, які автоматизують процес навчання (кабінети для проведення дослідницької діяльності, групові майданчики під відкритим небом для проведення дослідів з вивчення об'єктів природи, лабораторні кабінети, комп'ютери, мультимедійні дошки).

Заклади дошкільної освіти Японії для дітей віком від народження до 6 років (ясла, дитячі садки, ясла-садки) перебувають у підпорядкуванні муніципалітетів, приватних організацій. Існують також однорічні заклади для повноцінної підготовки дітей 5-6 років до школи. Крім муніципальних, усі заклади дошкільної освіти платні й за бажанням батьків забезпечують програму індивідуального розвитку кожної дитини. Японська система виховання зорієнтована на раннє виявлення задатків і природний розвиток здібностей. Слід відмітити, що багато закладів дошкільної освіти опираються у своїй роботі на досвід відомого японського скрипаля і педагога Син'їті Судзукі («Система виховання таланту»), який вважав талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік до 6 років – періодом, коли вирішується її доля.

Дитяча освіта в Іспанії (Educacion Infantil) – до 6 років (розділена на 2 цикли – до 3 років та з 3 до 6 років) і не є обов'язковою. Основна мета дошкільного виховання – підготовка дітей до навчання в початковій школі.

Дошкільне виховання поділяється на два цикли: дитячий садок від 2 до 3 років та ігрова школа для дітей 4-5 років. Основна програма виховання включає ігри, розвиток мовної активності, почуття ритму, фізичний розвиток, уміння спостерігати природу, деякі логічні вправи, вивчення основних релігійних принципів і моральних норм.

Практика розвинених країн показує, що в сучасному світі наука й освіта все більше є головними структурними чинниками сучасної економіки. Найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідним початком відліку має стати осмислення особистості, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури [10].

Таким чином, наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого - на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному навчальному закладі та сім'ї знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі. Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі. Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість педагогічного процесу дошкільного навчального закладу і початкової школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дошкільному навчальному закладі та початковій школі. Елементи навчальної діяльності, що формуються в процесі

навчання на заняттях у дошкільних закладах, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й вдосконалення отриманих у дитячому садку знань, умінь і навичок

А. Курчатова, С. Медведева стверджують, що основне педагогічне завдання дорослих – «створити умови для повноцінного життя дошкільника, реалізації ним свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального), прояву індивідуальності [12].

Ми розглядаємо передшкільну освіту, як засіб розвитку та підготовки особистості до реалізації основних потреб педагогічної системи і потреб внутрішніх розвитку дитини, що співвідносяться з метою кожного освітнього рівня, зокрема, й метою освіти загалом. Результатами передшкільної освіти повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, ключові компетентності, що визначатимуть у подальшому її системний, цілісний розвиток.

Основна мета передшкільної освіти – створити рівні стартові можливості для дітей, які мають різнорівневу підготовку, а також формування фізичної, особистісної, інтелектуальної і соціальної готовності дітей до навчання в школі; розробити технологію й інструментальні засоби для впровадження цієї програми в педагогічну практику закладу дошкільної освіти та початкової школи. Формами здобуття передшкільної освіти для дітей п'ятирічного віку можуть бути: 1) групи короткотривалого перебування дітей в дошкільних закладах; 2) підготовчі класи в навчально-виховному комплексі «Школа – дошкільний навчальний заклад»; 3) підготовка дітей до школи в домашніх умовах під патронатом відділу освіти; 4) корекційні групи в дошкільних закладах освіти (надання сучасної систематичної психолого-медико-педагогічної допомоги дітям, в тому числі і дітям, які мають проблеми у фізичному і психічному розвитку); 5) консультативні пункти для батьків (надання допомоги батькам під час підготовки дітей до школи); 6) центри розвитку дитини.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У процесі проведеного дослідження виявлено, що системи передшкільної освіти зарубіжних країн різні. Вони мають свої особливості та власний перспективний досвід. Головними завданнями французьких материнських шкіл є розвиток соціальних, комунікативних та естетичних навичок, створення комфортного середовища для розвитку особистості дитини. У спілкуванні педагога і вихованця переважає особистісна взаємодія, бесіда, обговорення. Заняття проводяться у довільній ігровій формі. Відсутнім є регламентованість простору, діти мають вільний доступ до іграшок і дидактичних матеріалів. Серед методів навчання і виховання переважає гра, «вправи», спрямовані на самонавчання і саморозвиток дитини. Основними критеріями для навчання є становлення особистості, вироблення любові до навчання та відвідування школи. Всі інститути дошкільної освіти в Німеччині покликані сприяти розвитку дитини як відповідального і незалежного члена суспільства. Освіта організована таким чином, щоб підтримати і доповнити виховання дитини в сім'ї, надати оптимальні можливості для її розвитку й освіти. Дитину підтримують в розвитку її здібностей за допомогою різноманітних ігор, творчих занять, дослідницьких завдань, адаптують до життя і взаємодії у групі, шляхом навчання на основі реальних життєвих ситуацій і таких форм роботи як щоденна «бесіда в колі», «дитячі зустрічі» тощо. Зміст і методи виховної роботи з дітьми в «ясельних школах» Великобританії визначаються переважно в контексті ідей «вільного виховання», створення умов для різних видів діяльності, надання дітям можливості самостійно вибрати привабливу для них діяльність. Англійські педагоги не проводять чіткої відмінності між видами діяльності дитини. Всі вони визначаються як ігри з водою, піском, будівельним матеріалом тощо. Тому виховання в «ясельних школах» розглядається як виховання через гру. Велика увага в освітній політиці європейських країн приділяється інтеграційним процесам в системах дошкільної та шкільної освіти.

Якими б своєрідними, оригінальними не були національні системи освіти і виховання дітей передшкільного віку, усі вони мають в основі універсальні

принципи, представляють єдину й цілісну систему дошкільного виховання як загальний цивілізаційний феномен.

Розмаїття закладів дошкільної освіти, актуальних підходів та концепцій у вирішенні важливих питань передшкільної освіти дитини вказує на те, що досвід є корисним для інших країн, а зокрема і для України. Тому для забезпечення наступності між двома ланками освіти важливо встановити зв'язки між цілями та завданнями виховання, розвитку і навчання, оскільки «...школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей. Хай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з'являється у її житті поступово й не приголомшує лавиною вражень» [19].

Отже, передшкільна освіта є складовою системи загальної освіти, де головним завданням її виступає підготовка дітей до навчання у школі, опираючись на змістове забезпечення як дошкільної, так і початкової ланок освіти. Передшкільна освіта має забезпечити адаптацію до нового соціального осередку – школи, стати одним із шляхів вирівнювання стартових можливостей дітей, розвитку їхніх задатків, здібностей до засвоєння нового, більш складного матеріалу, сформованість психологічної готовності до школи. За необхідності вона має здійснювати коригування окремих порушень і відхилень у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному та комунікативно-мовленнєвому розвитку. Водночас передшкільна освіта не може замінити дошкільну, оскільки є лише її завершальним етапом, що дозволяє реалізувати принцип неперервності та перспективності дошкільної і початкової ланок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анисимова Т. Г. Подготовка педагогов к выравниванию стартовых возможностей будущих первоклассников : автореф. дис. на соискание ученой канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Татьяна Геннадиевна Анисимова. — Пенза, 2011. — С.26.
2. Базовий компонент дошкільної освіти// *Дошкільне виховання*. — №7. — 2012.
3. Біла книга національної освіти в Україні / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.
4. Волкова Н. П. (2001) Педагогіка. Київ : Академія, 576 с.
5. Государственный обязательный стандарт предшкольной подготовки детей в возрасте от 5 до 6 лет. Основные положения / МОН республики Казахстан. Астана, 2006. С. 37.

6. Дудко С. А. Дошкольное образование во Франции: история и современность. Отечественная и зарубежная педагогика. 2014 (1). С. 89-97.
7. Джуринский А. Н. (1999) Развитие образования в современном мире. Москва : Владос, С. 23-24.
8. Зебзеева В.А. (2007) Дошкольное образование за рубежом: история и современность. С.6-8.
9. Конвенція про права дитини ООН [Електронний ресурс]: (20 листоп. 1989 р.): (ред. зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 груд. 1995 р.) // Верховна Рада України: офіц. веб- портал. Київ, 1995. Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021
10. Краевский В. В. (2007) Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва: Академия, 352 с
11. Краевский В. В. (2007) Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва: Академия, С.94
12. Крайнова Л. До проблем наступності між дошкільним навчальним закладом і школою / Л. Крайнова // Дошкільна освіта. 2010 (1). С. 11–17.
13. Ломов Б. Ф. (2003) Системность в психологии : избр. психол. труды / Б. Ф. Ломов ; [под. ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко]. Москва. Воронеж: МОДЕК, 290 с.
14. Науковий вісник Миколаївського державного університету // Зб. наук. праць. – Спецвипуск: Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т.1: Психолого-педагогічне забезпечення передшкільної освіти / За заг. Ред.. В.Д.Будака, О.М.Пехоти. Миколаїв: МДУ, 2008. С.68.
15. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. 2002. Квітень. № 33(329). С. 4–6.
16. Поніманська Т. І. (2006) Дошкільна педагогіка. Київ : Академія, С.348.
17. Педагогічний словник [за ред. М. І. Годієвського, А. Г. Готалова Готріба, В. О. Чудновцева]. Одеса, 1928. 438 с.
18. Сазонова Д. С., Зебзеева В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал. JSRP. 2014. №8 (12). С.161-166.
19. Савченко О. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти // Дошкільне виховання. 2000. №11. С. 4–5.
20. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / [за ред. д-ра філологічних наук, проф. В. С. Калашника]. 2-е вид., випр. і доп. Харків: Прапор, 2004. 992 с.
21. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. Москва: Просвещение, 1967. С.3-10.
22. Детский сад по методу Е. И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. Герцена. Ленинград, 1928. С. 65.
23. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования : автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Маргарита Викторовна Урбанская. Санкт-Петербург, 2010. 211 с
24. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Людмила Олександрівна Федорович. Полтава, 2003. 253 с.
25. Policy Briefs [Electronic resource]: [UNESCO policy briefs on early childhood] // UNESCO. – [S. l., s. a.]. – Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/policy-briefs-unesdoc/>. – Title from the screen.
26. Meeting Basic Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 / United Nations Development Programme, UNICEF, Unesco [at al.]. – New York: Inter-Agency

Commission for the World Conference on Education for All; UNICEF House, 1990. – 164 p.e of retrieving: 24.08.2014.-S.41

27. Thevenon E. Ecole maternelle: de l'eleve. Label France. 2004. №54. P.8-9.

28. <http://www.orenport.ru/dock/281/kargap/concept.html>

REFERENCES

1. Any'sy'mova T. G. Podgotovka pedagogov k vьravny`vani`yu startovыx vozmozhnostej budushhy`x pervoklassny`kov : avtoref. dy`s. na soy`skany`e uchenoj kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 / Tat`yana Gennady`evna Any`sy`mova. Penza, 2011, S. 26.

2. Bazovy`j komponent doshkil`noyi osvity` Doshkil`ne vy`xovannya, 2012 (7).

3. Bila kny`ga nacional`noyi osvity` v Ukrayiny` / T. F. Aleksyeyenko, V. M. Anishhenko, G. O. Ball [ta in.] ; za red. akad. V. G. Kremenya. Ky`yiv : TOV «Informacijni sy`stemy`», 2010. 342 s.

4. Volkova N. P. (2001) Pedagogika. Ky`yiv : Akademiya, 576 s.

5. Gosudarstvennyj obyazatel`nyj standart predshkol`noj podgotovky` detej v vozraste ot 5 do 6 let. Osnovny`e polozeny`ya / MON respubly`ky` Kazaxstan. Astana, 2006. S. 37.

6. Dudko S. A. Doshkol`noe obrazovany`e vo Francy`y` : y`story`ya y` sovremennost`. Otechestvennaya y` zarubezhnaya pedagogy`ka. 2014 (1). S. 89-97.

7. Dzhury`nsky`j A. N. (1999) Razvy`ty`e obrazovany`ya v sovremennom my`re. Moskva : Vldos, S. 23-24.

8. Zebzeeva V.A. (2007) Doshkol`noe obrazovany`e za rubezhom: y`story`ya y` sovremennost`. S.6-8.

9. Konvenciya pro prava dy`ty`ny` OON [Elektronny`j resurs]: (20 ly`stop. 1989 r.): (red. zi zminamy`, sxvaleny`my` rezolyuciyeyu 50/155 General`noyi Asambleyi OON vid 21 grud. 1995 r.) // Verxovna Rada Ukrayiny`: ofic. veb-portal. Ky`yiv, 1995. Rezhy`m dostupu: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021

10. Kraevsky`j V. V. (2007) Osnovy obucheny`ya. Dy`dakty`ka y` metody`ka : uchebnoe posoby`e dlya studentov vysshы`x uchebny`x zavedeny`j / V. V. Kraevsky`j, A. V. Xutorskoj. Moskva: Akademy`ya, 352 s

11. Kraevsky`j V. V. (2007) Osnovy obucheny`ya. Dy`dakty`ka y` metody`ka : uchebnoe posoby`e dlya studentov vysshы`x uchebny`x zavedeny`j / V. V. Kraevsky`j, A. V. Xutorskoj. Moskva: Akademy`ya, S.94

12. Krajnova L. Do problem nastupnosti mizh doshkil`ny`m navchal`ny`m zakladom i shkolyu / L. Krajnova // Doshkil`na osvita. 2010 (1). S. 11–17.

13. Lomov B. F. (2003) Sy`stemnost` v psy`xology`y` : y`zbr. psy`xol. trudy / B. F. Lomov ; [pod. red. V. A. Barabanshhy`kova, D. N. Zavaly`shy`noj, V. A. Ponomarenko]. Moskva. Voronezh: MODEK, 290 s.

14. Naukovy`j visny`k My`kolayivs`kogo derzhavnogo universy`tetu // Zb. nauk. prac`. – Speczvy`pusk: Pedagogichni nauky`. – U 2-x t. – T.1: Psy`xologo-pedagogichne zabezpechennya peredshkil`noyi osvity` / Za zag. Red.. V.D.Budaka, O.M.Pyexoty`. My`kolayiv: MDU, 2008. S.68.

15. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` Ukrayiny` v XXI stolitti // Osvita Ukrayiny`. 2002. Kviten`. # 33(329). S. 4–6.

16. Ponimans`ka T. I. (2006) Doshkil`na pedagogika. Ky`yiv : Akademiya, S.348.

17. Pedagogichny`j slovny`k [za red. M. I. Godiyevs`kogo, A. G. Gotalova Gotriba, V. O. Chudnovceva]. Odesa, 1928. 438 s.

18. Sazonova D. S., Zebzeeva V. A. Sy`stemy doshkol`nogo obrazovany`ya za rubezhom: y`x pedagogy`chesky`j poteny`al. JSRP. 2014. #8 (12). S.161-166.

19. Savchenko O. Nastupnist` i perspekty`va v roboti dvoх pershy`x lanok osvity` // Doshkil`ne vy`xovannya. 2000. #11. S. 4–5.

20. Tlumachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy`: ponad 12500 statej (bly`z`ko 40000 sliv) / [za red. d-ra filologichny`x nauk, prof. B. C. Kalashny`ka]. 2-e vy`d., vy`pr. i dop. Xarkiv: Prapor, 2004. 992 s.

21. Ty`xeeva E. Y`. Razvy`ty`e rechy` detej. Moskva: Prosveshheny`e, 1967. S.3-10.

22. Detsky`j sad po metodu E. Y`. Ty`xeevoj pry` Leny`ngradskom gosudarstvennom pedagogy`cheskom y`nsty`tute y`m. A. Gercena. Leny`ngrad, 1928. S. 65.
23. Urbanskaya M. V. Obrazovatel`naya sreda kak faktor formy`rovany`ya gotovnosti` rebenka k obucheniy`yu v uslovy`yax predshkol`nogo obrazovany`ya : avtoref. na soy`skany`e uchenoj stepeny` kand. ped. nauk : 13.00.01 / Margary`ta Vy`ktorovna Urbanskaya. Sankt-Peterburg, 2010. 211 s
24. Fedorovy`ch L. O. Pidgotovka ditej do shkoly` v umovax navchal`no-vy`xovnogo kompleksu : dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.09 / Lyudmy`la Oleksandrivna Fedorovy`ch. Poltava, 2003. 253 s.
25. Policy Briefs [Electronic resource]: [UNESCO policy briefs on early childhood] // UNESCO. – [S. l., s. a.]. – Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/policy-briefs-unesdoc/>. – Title from the screen.
26. Meeting Basic Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 / United Nations Development Programme, UNICEF, Unesco [at al.]. – New York: Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All; UNICEF House, 1990. – 164 p.e of retrieving: 24.08.2014.-S.41
27. Thevenon E. Ecole maternelle: de l'eleve. Label France. 2004. #54. P.8-9.
28. <http://www.orenport.ru/dock/281/kargap/concept.html>

РОЗДІЛ 2. НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. НАСТУПНІСТЬ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Олена Поліщук

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Черкаська область, м. Умань, Україна
0502634346a@gmail.com

Валентина Кривда

викладач кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Черкаська область, м. Умань, Україна
dutunaped@gmail.com

Анотація. У дослідженні розкрито теоретико-прикладні аспекти проблеми наступності у фізичному вихованні передшкільної та початкової освіти. Наступність протрактовано як використання та врахування педагогами першої ланки початкової освіти комплексу сформованих знань, умінь і навичок дітей в передшкільній освіті з метою створення умов для природного входження дитини в освітньо-виховний процес систематичного навчання та учіння, безболісної адаптації до умов нового соціально-психологічного середовища. Наступність в освітній роботі із фізичного виховання дітей визначено як процес реалізації в межах вікових можливостей спільної мети: формування фізично досконалої людини, зміцнення здоров'я, підвищення її працездатності і творчого довголіття. Виокремлено структурні підсистеми фізичного виховання та змістове наповнення моделі наступності в організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти та в початковій школі.

Ключові слова: наступність; принцип наступності; наступність у сфері освіти; наступність у фізичному вихованні; наступнісні зв'язки; структура підсистеми фізичного виховання; модель наступності в системі фізичного виховання; державні стандарти передшкільної та початкової освіти.

CONTINUITY IN PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTENT OF PRE- SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Helen Polishchuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pre-school Education of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna, Cherkasy region, Uman, Ukraine

Valentina Kryvda

Lecturer at the Department of Pre-school Education of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna, Cherkasy region, Uman, Ukraine

Abstract. The research reveals the theoretical and applied aspects of the problem of continuity in physical education of preschool and elementary education. Succession is interpreted as the use and

consideration by teachers of the first element of elementary education complex of the formed knowledge, skills and skills of children in preschool education in order to create conditions for the natural entry of the child in the educational process of systematic learning and learning, painless adaptation to the conditions of the new psycho-social environment. Succession in educational work on physical education of children is defined as the process of realization within the limits of age possibilities of the common goal: formation of physically perfect person, strengthening of health, increase of its working capacity and creative longevity. The structural subsystems of physical education and the substantive filling of the model of continuity in the organization of physical education in pre-school educational establishments and in elementary school are distinguished.

Key words: continuity; the principle of continuity; continuity in education; continuity in physical education; follow-up connections structure of subsystem of physical education; model of continuity in the physical education system; state standards for preschool and elementary education.

Актуальність дослідження. Пріоритетним напрямом реформування освіти в Україні визначено її неперервність. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що вона має забезпечуватися наступністю та координацією освітньо-виховного процесу між її суміжними ланками, що функціонують як продовження попередніх та передбачають необхідну підготовку осіб щодо можливого переходу до наступних ступенів. Відтак, державою задекларовано принципову важливість неперервності, перспективності та наступності освіти у процесі розвитку і становлення особистості в її індивідуальній еволюції.

Переддошкільна освіта дає старт у шкільне навчання тим, що започатковує формування готовності усіх сфер особистості дитини до нього як до нової форми її життєдіяльності. При цьому провідною умовою забезпечення функціонування безперервної освіти виступає дотримання одного із головних педагогічних принципів – наступності.

Важливість дотримання принципу наступності в системі освіти не викликає сумнівів. В освітній діяльності цей принцип реалізується через послідовність та системність розміщення навчального матеріалу, у вихованні ж – як процес, що поєднує в собі органічно пов'язані між собою етапи: дошкільне виховання, виховання в початковій, основній і старшій школі.

Початкова школа має дуже точно й повно враховувати досягнення дошкільного віку не тільки в змістовому та методичному плані, а й у плані формування особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери та здоров'я.

Наступність – це використання, врахування педагогами учнів першого класу комплексу сформованих знань, умінь і навичок дітей в передшкільній освіті з метою створення умов для природного входження дитини в освітньо-виховний процес систематичного навчання та учіння, безболісної адаптації до умов нового соціально-психологічного середовища. Це знання змісту програм і педагогічних технологій супроводу процесу дошкільної освіти, базових досягнень у розвитку та вихованості дітей старшого дошкільного віку. Наступність – це діалектична закономірність розвитку всіх життєвих явищ, завдяки якій відбувається процес безперервної еволюції. Завдяки наступності на фундаменті раніше сформованих надбань надбудовуються нові, які зберігають в собі елементи своїх попередників.

У розвитку особистості дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку також є наступність, яка, зокрема, виявляється і в процесі фізичного виховання.

Наступність в освітній роботі з розділу «Фізичне виховання» – це реалізація в межах вікових можливостей спільної мети: формування фізично досконалої людини, зміцнення здоров'я, підвищення її працездатності і творчого довголіття.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) підкреслюється, що одним із основних шляхів реформування освіти є впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей [7].

Фізкультурно-оздоровча робота відіграє важливу роль у підготовці всебічно розвиненої молодшої людини, здатної працювати в різних галузях народного господарства. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді від 16.06.2015 р. зазначено, що фізична культура є невід'ємним елементом загальної культури особистості, а повноцінний фізичний розвиток особистості, сформованість її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонії тіла і духу людини і природи є основою фізичного виховання.

Фізкультурно-оздоровча робота є одним із найважливіших компонентів способу життя і поведінки дошкільників та молодших школярів. Вона залежить від організації фізичного виховання дітей, від рівня їхньої рухової підготовленості, від умов життя, індивідуальних особливостей, будови тіла та функціональних можливостей організму, який постійно росте і розвивається.

Фізичне виховання дітей у дошкільних закладах та початковій школі здійснюється за програмами, які передбачають своєчасне формування у дітей рухових умінь і навичок, фізичних якостей, розвиток інтересу до різних видів фізичних вправ, виховання позитивних морально-вольових якостей особистості, зміцнення здоров'я та формування життєво необхідних компетентностей щодо здорового способу життя.

Система фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми 5-7 років розглядається як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених її елементів, до яких ми відносимо: завдання, зміст, засоби, форми та методи роботи в освітніх закладах, сім'ї та позашкільних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наступнісних зв'язків у системі фізичного виховання дає можливість подолати нерівномірність розвитку дитини, стихійність і випадковість у виховному процесі. Особливо важливо знайти правильні співвідношення між фізичним вихованням, навчанням і розвитком. З метою забезпечення реалізації особистісно-орієнтованої моделі розвитку кожної дитини відповідно до її вікових можливостей, необхідно логічно вибудовувати систему наступнісних зв'язків у змісті, завданнях, методах і формах фізичного виховання.

Варто зазначити, що несприятлива екологічна обстановка в нашій країні, низький рівень медицини і т. ін. негативно вплинули на народжуваність та здоров'я дітей. Статистика засвідчує, що в Україні з усієї кількості народжуваних дітей тільки 6% вважаються здоровими. Ці сумні дані зайвий раз доводять життєву необхідність організації ефективної системи фізичного виховання та фізичного розвитку підростаючого покоління в період передшкільної та початкової освіти. Адже систематична фізкультурно-оздоровча робота

забезпечує не тільки опірність дитячого організму різним захворюванням і зміцнення здоров'я, але й життєрадісний настрій, бадьорий дух та високу працездатність.

Всесвітньовідомий вітчизняний педагог В.О.Сухомлинський писав: «Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили» [16, с.103]. Відтак, першочерговим завданням нашої держави є забезпечення необхідних умов для нормального життя, психічного і фізичного розвитку та збереження і зміцнення здоров'я її людей, починаючи з наймолодшого їх віку – дошкільного та молодшого шкільного. Крім того, потребують психологічної аргументації дедалі складніші вимоги до знань, умінь та навичок дітей різного віку. Щоб забезпечити наступність у системі фізичного виховання, треба знайти в ній місце для кожної форми організації дитячої діяльності (ігри, заняття, уроки, самостійна рухова діяльність, ранкова гімнастика, фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, пішохідні переходи, фізкультурні свята та розваги, прогулянки і т. ін.).

Актуальність завдань науково-практичного розв'язання проблем наступності передшкільної та початкової освіти підкреслювали такі відомі педагоги, як: В. Андрєєва, Н. Арапова, А. Асмолов, А. Богуш, В. Букатов, Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, М. Єфименко, О. Запорожець, М. Козленко, Н. Крупська, В. Кузь, О. Кочерга, А. Курчатова, П. Лєсгафт, С. Медведєва, В. Мухіна, О. Усова, С. Цвек, Т. Чепель, О. Червінський, Т. Яковенко та ін.

Питання наступності між старшою групою дитячого садка і першим класом школи розглядаються у низці наукових досліджень (В. Андрєєва, З. Борисова, Е. Вільчковський, Л. Венгер, С. Кулачківська, А. Люблінська, М. Маханьова, Л. Подоляк, Г. Трофимович, О. Усова, С. Цвек, Л. Щербакова та ін.)

Варто зазначити, що в переважній більшості публікацій питання наступності розкриваються лише у зв'язку з дослідженням таких проблем як психологічна та інтелектуальна підготовка дітей до школи.

На жаль, і в найновіших навчальних посібниках із проблем фізичного виховання дітей дошкільного віку для студентів закладів вищої педагогічної освіти ця тема також не входить до їх змісту. Огляд наукових досліджень засвідчує, що проблема наступності між передшкільною та початковою освітою в системі фізичного виховання до цього часу не має достатнього висвітлення в психолого-педагогічній літературі.

Формулювання цілей статті. Виходячи із актуальності проблеми дослідження для теорії і практики фізичного виховання старших дошкільників і молодших школярів, ми сформулювали основну мету нашого наукового дослідження: розкрити теоретико-прикладні аспекти проблеми наступності; виявити основні напрями здійснення наступнісних зв'язків в організації фізичного виховання передшкільної та початкової освіти.

Теоретичні основи дослідження. Глибоке вивчення та всебічний аналіз джерел інформації із проблеми дослідження показав, що низка авторів поняття «наступність» трактують однобічно, неповно. Це поняття часто ототожнюється із категорією заперечення, а наступнісні зв'язки предметів і явищ навколишньої дійсності – із законом заперечення заперечень.

У філософському словнику поняття «наступність, спадкоємність» трактується, як зв'язок між різними етапами або рівнями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких якісних змінах.

Наступність – одна з найважливіших сторін діалектичного закону заперечення. Діалектика розглядає наступність, виходячи із тлумачення розвитку як спіралевидного висхідного руху, кожна вища форма якого, ґрунтуючись на нижчих, не скасовує її, а включає в себе.

У суспільному розвитку наступність форм матеріального виробництва визначає наступність різних форм духовного життя, які, проте, підлягають і своїм внутрішнім законам розвитку, безпосередньо залежачи від нагромадженого попередніми поколіннями матеріалу.

Наукове розуміння наступності має особливе значення для аналізу закономірностей розвитку духовної культури, для боротьби як з некритичним ставленням до досягнень минулого, так і з нігілістичним запереченням культурної спадщини.

Український педагогічний словник поняття «наступність в навчанні» трактує як «послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто в системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів» [6, с.227].

Ісаєнко Г. дає визначення поняття «наступність» як філософської категорії для позначення процесу, що відбувається за будь-якого розвитку та складається з перенесення видозмінених у відповідності до нових умов позитивних рис, сторін попередньої стадії об'єкта, що розвивається, в його нову стадію у відкиданні його реакційних і застарілих рис, сторін, що не відповідають новому оточенню. На наш погляд, таке формулювання найбільш правильно визначає суть наступності, оскільки автор під розвитком завжди розуміє прогрес, наявність якого є необхідною умовою наступності. Ті фактори, які викликають до життя процес розвитку, – зазначає Г. Ісаєнко, – викликають і наступність як об'єктивний зв'язок між елементами розвитку.

Відтак, на основі вищезначеного можна стверджувати, що наступність у сфері освіти – це використання, врахування педагогами початкової освіти здобутків і досягнень дітей в передшкільній освіті з метою організації природного входження дитини в процес систематичного навчання і виховання, спілкування більш високого ґатунку в умовах нового соціального середовища. Це знання програм, змісту і педагогічних технологій дошкільної освіти, базових

досягнень у розвитку дітей старшого дошкільного віку за різними видами діяльності та вихованості. У нашому випадку – у фізичному вихованні.

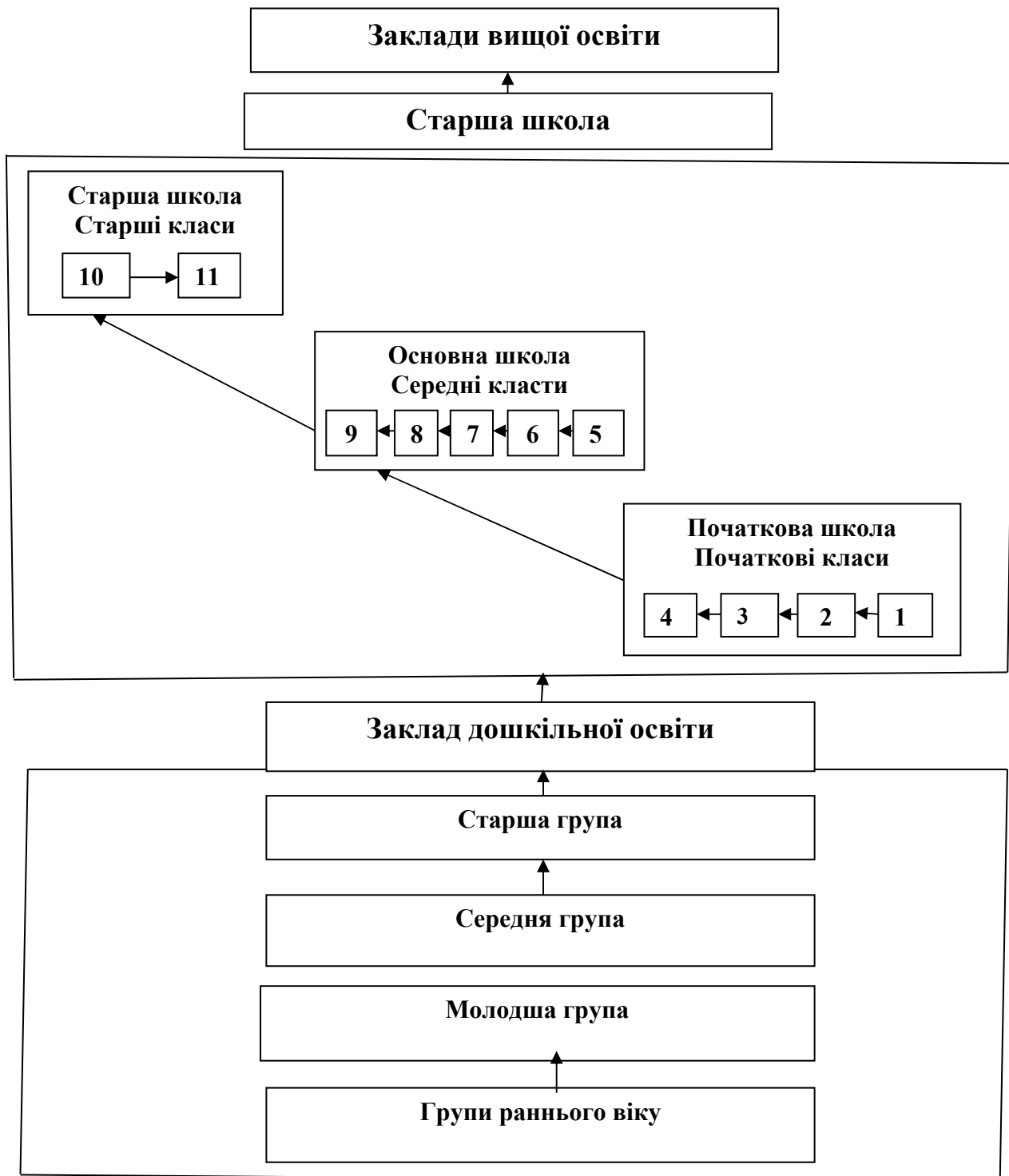
«Природа» системи фізичного виховання в широкому розумінні така, що в ній чітко виділяються такі рівні як: система фізичного виховання в закладі дошкільної освіти, система фізичного виховання в початковій школі, система фізичного виховання в старшій основній школі (5-9 класи), система фізичного виховання в старшій школі (10-11 класи).

Не завжди кожному рівню ієрархії відповідає рівно одна підсистема. У багатьох випадках найкращою є така структура, коли кілька підсистем нижчого рівня в сукупності утворюють підсистему більш високого рівня, а декілька підсистем цього рівня, у свою чергу, утворюють систему ще більш високого рівня. Саме так можна уявити структуру таких підсистем системи фізичного виховання як дошкільний заклад, основна і старша школа, кожна з яких включає в себе початкові, середні і старші класи, які в свою чергу поділяються на підсистеми. Перш за все нас цікавить узгодженість роботи подібної ієрархічної системи. А саме – структури, окремі підсистеми якої «рівноправні». Тут підсистеми першого рівня розв'язують нескладні локальні завдання, а на долю підсистеми другого рівня припадають ті завдання, які необхідно розв'язати з метою координації між собою роботи тих підсистем, які входять до неї, а також тих, які їй передували і йдуть після неї.

Саме тому, що підсистеми діють у відповідності зі своїми власними цілями (підцілями надсистеми), то впливи координатора спрямовані на подолання можливого внутрішнього організаційного конфлікту. Координація підсистем здійснюється, по-перше, на теоретичному рівні (вибір способів координації) і, по-друге, на практичному рівні (вибір конкретних способів узгодження дій, одним із яких є наступнісний зв'язок підсистеми), і визначається загальною метою всієї системи.

На основі теоретичного аналізу джерел інформації ми спробували схематично зобразити структуру підсистем фізичного виховання в освіті (див. схема 1).

СТРУКТУРА ПІДСИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ



Психолог Б. Ананьєв при визначенні наступності акцентує увагу на взаємозалежності усіх її ланок і частин. Н. Киященко підкреслює, що завдяки

наступності ланки системи стають сходинками, кожна із яких є логічним і закономірним продовженням попередньої. А. Люблінська визначає суть наступності в єдиному процесі виховання як визначений тип зв'язків, що існує між тими завданнями, змістом і методами, над якими працюють педагоги на суміжних етапах (рівнях) єдиного процесу виховання дітей. Тільки тоді, коли робота на нижньому рівні (наприклад, у дошкільному закладі) буде спрямована на такий розвиток дітей, який відповідав би тим вимогам, які будуть пред'явлені до цих дітей на наступному рівні навчання (в молодших класах) будуть спиратися на той матеріал, який засвоєний дітьми, і той досвід, який ними набутий на попередньому рівні їхнього життя і на досягнутий ними (в дошкільному закладі) рівень розвитку, – тільки за таких умов буде досягнута наступність у роботі педагогів дошкільного закладу і школи.

Сьогодні спрямовує педагогів усіх рівнів освіти на усвідомлення особливого значення здоров'я вихованців. Пріоритетним засобом, який забезпечує зміцнення здоров'я дітей, є фізичне виховання як організований освітньо-виховний процес, спрямований на морфологічне і функціональне удосконалення організму людини, формування і поліпшення її основних життєво важливих рухових умінь і навичок та пов'язаних із ними знань. Фізичне виховання в системі передшкільної та початкової освіти як цілеспрямований педагогічний процес здійснюється всією системою організаційних форм, які передбачені програмами (щоденні заняття-уроки з фізичної культури, рухливі ігри, ігри та вправи спортивного характеру, гімнастика, загартувальні процедури і т. ін. Адже, одним із показників ефективності системи фізичного виховання дітей є їхній повноцінний фізичний розвиток.

На спрямування, характер і рівень фізичного розвитку, на розвиток фізичних якостей та рухових здібностей дітей велике значення, крім внутрішніх (ендогенних) факторів (спадковість), мають і фактори соціального порядку: умови матеріального життя суспільства, виховання, побутові і гігієнічні умови і т. ін. Отже, щоб наступність, як закономірність фізичного розвитку і виховання особистості відбувалася, необхідно спеціально створювати умови для

різнобічного фізичного розвитку і виховання дітей у період дошкілля, що слугуватиме основою їх якісного входження у систему фізкультурно-оздоровчої роботи у школі.

Фізичний розвиток нерозривно пов'язаний із фізичною культурою, яка визначається як частина культури суспільства, що включає систему наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я. Прилучення індивіда до засобів фізичної культури починається з раннього дитинства. У родині, дитячих яслах і садках дітям прищеплюються гігієнічні навички, вони залучаються до активної участі у різних видах рухової діяльності.

У дошкільному віці в процесі занять фізичними вправами у дітей формуються рухові уміння та навички, фізичні якості (швидкість, спритність, сила, рівновага, витривалість, гнучкість, окомір), формується постава. У процесі освітньо-виховної та позакласної роботи шкільний педагог, використовуючи методи і прийоми фізичного виховання, повинен постійно знати і враховувати рівень фізичного розвитку дитини, її досвід, нахили та інтереси, рівень її фізичної підготовленості сформований засобами передшкільної освіти.

Виходячи із аналізу вищевикладеного матеріалу, вважаємо за можливе визначити наступність у педагогічній системі з фізичного виховання як такий взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних рівнях системи фізичного виховання, який забезпечує всебічний гармонійний розвиток дитини через опору на досягнутий нею рівень фізичного розвитку і готує її до виконання більш складних завдань наступних етапів розвитку, виховання і навчання.

Наступність у фізичному вихованні дитини розуміється як такий зв'язок між етапами розвитку особистості, який спрямований на послідовний розвиток її рухових умінь та навичок, фізичних якостей, на неухильний ріст рівня фізичної підготовленості при переході з однієї сходинки на іншу.

Виходячи із визначень поняття наступності в педагогічній діяльності і наступності у фізичному вихованні, принцип наступності в системі фізичного

виховання можна визначити як системоутворювальний принцип, що характеризується оптимальним, цілеспрямованим, керованим внутрішнім зв'язком як програма фізичного виховання, так і система педагогічних впливів, спрямованих на фізичний розвиток дітей на різних рівнях розвитку і функціонування освітньо-виховної системи.

Реалізація наступнісних зв'язків у системі передшкільної та початкової освіти завжди була актуальною в історії вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної науки. У державних документах, що стосуються розвитку, навчання і виховання підростаючого покоління, у рішеннях колегії Міністерства освіти і науки України, у різноманітних наукових і методичних посібниках, у виступах педагогів, психологів, медиків і громадських діячів наступність між всіма ланками освіти розглядається як основний засіб неперервної освіти.

Як уже доведено, дошкільний та молодший шкільний вік є важливими періодами фізичного виховання дітей. У цьому віці формується постава, виробляються навички життєво важливих рухів, інтенсивно розвиваються фізичні якості, формуються життєво важливі компетенції. Можна сказати, що в дошкільному та молодшому шкільному віці закладається фундамент здоров'я та загального фізичного розвитку дитини.

Фізичне виховання учнів початкових класів має свою специфіку, зумовлену їхніми анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями, а також тим, що приходячи до школи, діти потрапляють у нові, незвичні для них умови організації життя, навчання, праці та відпочинку. Для того, щоб перехід дитини із дошкільного закладу до першого класу школи не вплинув негативно на її здоров'я, необхідно дотримуватися наступності в освітньо-виховній системі цих суміжних ланок. Звичайно найкраще малюкам буде навчатися в умовах НВК (НВО) «Школа – заклад дошкільної освіти». Саме такий комплекс дозволяє вирішити низку соціально-педагогічних проблем: забезпечує максимальне охоплення дітей суспільною освітою, покращенням якості навчання і виховання дітей, утворює дійовий осередок інтеграції всіх освітньо-виховних впливів на дитину.

Не дивлячись на розуміння значення наступнісних зв'язків, сьогодні доводиться говорити про те, що взаємозв'язок між двома першими ланками освіти залишається почасти декларацією, що закриває реальний розрив у неперервності педагогічного процесу. Перш за все це стосується передшкільної та початкової шкільної освіти, хоча за визначенням вчених та практиків саме цей віковий період є найбільш важливим для загального розвитку, формування особистісних якостей та компетенцій, необхідних для майбутнього життя.

Дослідниця М. Маханьова зазначає, що причиною розриву між цими найважливішими ланками освіти є те, що вони знаходяться у віданні різних типів освітньо-виховних закладів і керуються обособленими одна від одної педагогічною і психологічною науками. А це призводить до певного розриву у змісті програм розвитку, виховання і навчання дітей у дошкільному закладі та школі, у методах і формах організації педагогічного процесу, хоча згідно вимог програма початкової школи повинна спиратися на програми розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку [11].

Програма першого класу школи орієнтується, перш за все, на формування визначення об'єму знань, умінь і навичок, тоді як програма дошкільного закладу робить акцент на повноцінний розвиток особистості дитини, розкриття її індивідуальних здібностей. Таким чином, проблеми виховання і розвитку особистості відходять на другий план, спрямовуючи педагогічний процес на «приведення» можливостей дітей до єдиної норми – орієнтацію на середній рівень розвитку. А це, в свою чергу, гальмує розвиток дітей із більш високим рівнем індивідуальних компетенцій і вони не можуть реалізувати свої здібності в таких умовах. І навпаки, діти з розвитком дещо нижче середнього рівня не встигають і змушені, таким чином, переживати невдачі, що, звичайно, негативно впливає на їхнє психічне та емоційне здоров'я.

Всесвітньовідомий вітчизняний педагог-новатор В. Сухомлинський значну кількість своїх педагогічних праць присвятив фізичному вихованню та здоров'ю дітей. Великого значення у фізичному й моральному розвитку дітей він надавав заняттям гімнастикою, спортом, плаванням. Рекомендував батькам

організовувати сон дітей надворі, ходіння босоніж тощо. Вчений неодноразово наголошував на тому, що «турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [16, с.109]. У своїх працях В. Сухомлинський стверджував: «Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей протягом перших чотирьох років навчання, то добра половина їх – про здоров'я» [16, с.103]. Одночасно він зазначав і те, що турбота про здоров'я неможлива без постійного зв'язку із сім'єю: «Переважає більшість бесід з батьками, особливо в перші два роки навчання дітей у школі, – це бесіди про здоров'я малюків» [там само].

Розв'язати проблему наступності, на погляд М. Маханьової, можливо за умови реалізації єдиної лінії розвитку дитини на етапах передшкільного і початкового шкільного дитинства. Тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер; тільки тоді дві початкові ланки освіти будуть діяти не ізольовано одна від одної, а в тісному взаємозв'язку, що дасть можливість школі спиратися на розвиток дитини, одержаний в дошкільному закладі.

Проблемі наступності між дошкільним та шкільним вихованням надавала великого значення Н. Крупська. Її висловлювання щодо цієї проблеми досить ясні і категоричні. Так, звертаючись до вчителів, Н. Крупська наголошувала, що не можна ігнорувати той рівень розвитку, з яким дитина приходить до школи. Вона рекомендувала педагогам «нулівки» працювати наполовину методами дитячого садка, але наполовину вже і шкільними методами. Особливу увагу звертала на те, що при вступі дитини до школи обов'язково має бути перехідний ступінь [9, с.245]. На думку Н. Крупської, справжній, хороший учитель, який уміє з дітьми працювати, не може не розуміти, що результати такого ігнорування рівня знань і розвитку дитини можуть бути лише найсумнішими. Хороший той план, який спирається на знання, які є в дитини, який має ці знання найкращим чином використати, щоб досягнути мети [9]. Висловлювання Н. Крупської про

роль дошкільного дитинства у розвитку людини, у фізичному вихованні, про роль гри визначили багато в чому принципові теоретичні основи становлення дошкільного виховання. Турботою про наступність на рівні освітньої системи, пошуками організаційних форм і педагогічних прийомів в єдиній системі народної освіти, де б поєднувалась «дошкільна справа» із «шкільною», наповнено багато праць Надії Костянтинівни.

У розробці проблем створення єдиної системи народної освіти (дитячий садок, школа першого ступеня, школа другого ступеня) свого часу брав активну участь С. Шацький. Педагогічна спадщина С. Шацького охоплює широке коло освітньо-виховних питань, теоретичних обґрунтувань і практичних рекомендацій. Під його керівництвом була створена Перша дослідна станція з народної освіти, яка включала дослідні заклади – дитячі садки, школи I і II ступеня, де розроблялись і на практиці перевірялись зміст, організація і методи освітньо-виховної роботи школи та питання підготовки вчителів у процесі їх педагогічної діяльності [18].

Сама робота по створенню Першої дослідної станції, – наголошував С. Шацький, – задумувалась як створення такої організації, яка могла б вивчити, перевірити і організувати єдину систему з народної освіти в цілому, де б існували ясла, дитячий садок, школи 1 і 2 ступенів, технікум – все це у вигляді одного організму [18]. У доповіді 17 грудня 1919 року, на пленарних зборах працівників керованої ним дослідної станції, С.Т. Шацький підкреслює необхідність наступнісних зв'язків між дитячим садком і школою.

Софія Русова була переконана, що виховання справжнього громадянина своєї держави потрібно розпочинати з наймолодшого віку, що духовність, національна свідомість закладається в людини з перших років її життя. Невід'ємною складовою цілісної і комплексної системи Софії Русової є фізичний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Під фізичним розвитком вона розуміла якісні зміни, що відбуваються у становленні, зміцненні та удосконаленні фізичних задатків, сил і можливостей дитини, а також її здоров'я під впливом спеціально організованого виховання. Фундаторка

дошкільного виховання наголошувала на тому, що про розвиток дитини молодшого віку мають опікуватись вихователі та вчителі, а найбільшою їхньою турботою має стати здоров'я дітей. Гармонійний взаємозв'язок між дитячим садком та школою, доводила С.Русова, сприятиме правильному розвитку дитини, зміцненню її здоров'я, створенню умов для кращого розумового, морального, естетичного та трудового виховання [15].

Однією з важливих ланок наступності є фізична готовність дітей-дошкільників до навчання в школі. Наукові дослідження в галузі дошкільної педагогіки, психології і медицини дали можливість обґрунтувати критерії функціональних можливостей дитячого організму, визначити вимоги щодо організації життя дітей різних вікових категорій до об'єму фізичного навантаження, рухової активності з тим, щоб не допустити втоми і перевтомлення дітей, які відвідують дошкільні заклади освіти (Л. Анашкіна, Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, М. Єфименко, О. Курок, М. Козленко, А. Курчатова, С. Медведєва, В. Прокопенко, С. Цвек, О. Червінська, Л. Щербакова, Г. Юрко, В. Фролов та ін.)

Ці вимоги передбачають необхідність реалізації таких соціально-педагогічних впливів, які, з одного боку, були б достатньо ефективні з точки зору різнобічного розвитку особистості дитини, а з другого – виключали б можливу шкоду в процесі діяльності, яку б вони могли нанести її здоров'ю.

Основними критеріями оцінки психофізичного стану дитини 5-7- річного віку прийнято вважати:

- рівень біологічного і психологічного розвитку;
- стан здоров'я в момент огляду;
- захворюваність за попередній рік;
- розвиток мови, якість звуковимови;
- розвиток загальної і дрібної моторики;
- рівень фізичної підготовленості.

Як правило, саме такими критеріями керуються, приймаючи дитину до першого класу.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (стаття 9) зазначено, що «фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я у виробничій, навчально-виховній та соціально-побутовій сферах» [8]. У статті 12 цього Закону звертається увага на те, що «У навчально-виховній сфері (дошкільних закладах, середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних, вищих закладах освіти фізкультурно-оздоровча робота здійснюється у поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді, з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку» [там само].

У документі «Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України» (1996) вперше визначено нормативи окремо для дітей 6 і 7 років, що значно полегшує роботу педагогів по тестуванню та визначенню ефективності освітньо-виховної і фізкультурно-оздоровчої роботи.

На думку Ш. Амонашвілі, для більш ефективного розгортання виховного процесу педагог має зробити дитину своїм соратником, коли вона активно допомагає у створенні самої себе. Така позиція, на нашу думку, є найбільш доцільною як в теоретичному, так і в практично-виховному плані. Дослідження О. Усовою питань зв'язку і наступності в роботі старшої групи і 1 класу школи на конкретному фактичному матеріалі показують позитивний вплив дитячого садка на розвиток дітей в наступний період їхнього навчання в школі. Дослідження О. Усової і її співробітників внесли багато нового і цінного в розробку проблем наступності між дитячим садком і школою та дають можливість обґрунтувати такі основні положення:

- наступність дитячого садка і школи варто розглядати як здійснення єдиного виховного впливу на дітей;
- від загальної постановки питання необхідно перейти до конкретних умов переходу дітей із дитячого садка в школу, на основі чого розв'язувати теоретичні і практичні завдання.

На Всесоюзній науковій конференції з питань навчання і виховання старших дошкільників (Мінськ, 1971) проблеми підготовки дітей до школи і наступності в роботі дитячого садка і школи розглядалися як особливо актуальні

на даному етапі. Відзначалося значне порушення наступності в усіх предметних розділах програм. У доповідях, які прозвучали на конференції, розглядалися психологічні аспекти готовності до шкільного навчання (Д. Ельконін, О. Запорожець), загальнотеоретичні питання наступності в роботі дитячого садка і школи (А. Леушина), питання вивчення рівня художнього розвитку дітей підготовчої до школи групи (Н. Ветлугіна), наступності дитячого садка і школи в роботі над розвитком розумової діяльності (А. Люблінська) тощо. Наступні десятиріччя цим проблемам значну увагу приділяли такі вчені як А. Буров, Б. Ліхачов, Л. Печко та ін.

У 1981 році Міністерство освіти УРСР і Міністерство охорони здоров'я УРСР прийняли інструктивно-методичний лист з питань фізичного виховання дітей у дошкільних закладах. У листі, зокрема, наголошувалося на необхідності урізноманітнювати побудову прогулянок залежно від навантаження дня, а також вносилося пропозиція за сприятливих умов один раз на тиждень замість фізкультурного комплексу в старшій і підготовчій групах проводити пішохідний перехід тривалістю 45 хвилин. У дні, коли проводяться фізкультурні заняття, на прогулянці рекомендувалося проводити й рухливу гру та створювати умови для самостійних ігор і розваг дітей. На другій прогулянці вважалося за необхідне проводити одну рухливу гру або розвагу. Окрім цього, зверталася увага на необхідності обговорювати стан фізичного виховання, розвитку та захворюваність дітей на педагогічних радах, виробничих нарадах не менше 2-х разів на рік. Разом з тим, педагоги мали посилити роботу з батьками з питань фізичного виховання та один раз на квартал проводити фізкультурне свято і День здоров'я з участю батьків.

Особлива увага у цьому документі зверталася на забезпечення в дошкільних закладах регулярних медичних оглядів, оцінки фізичного розвитку кожної дитини, контроль за організацією харчування та фізичного виховання, а також обладнання у кожному дошкільному закладі фізкультурної зали, спортивного майданчика та забезпечити групової ділянки необхідним фізкультурним інвентарем із урахуванням віку дітей.

Основою реалізації програм суміжних ланок освіти з розділу «Фізична культура» є оптимальне поєднання різних форм і засобів фізкультурно-оздоровчої роботи. Ця лінія чітко простежується в державних стандартах дошкільної і початкової освіти – змістова лінія «Здоров'я та фізичний розвиток» у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (БКДО) та освітня галузь «Фізична культура» у Державному стандарті початкової загальної освіти (ДСПЗО).

Не можна не помітити спільних підходів науковців-розробників стандартів передшкільної та початкової освіти до пріоритетного дотримання принципів наступності у перших двох ланках вітчизняної освіти. Із цього приводу в БКДО в Україні зазначається, що Базовий компонент у сфері фізичного виховання є вихідним для шкільної освітньої галузі «Фізична культура», в основі якої лежить принцип наступності.

Державні стандарти реалізуються в освітніх програмах. Судити про те, чи існує тут наступність у повному розумінні цього поняття, досить складно. По-перше, тому, що розроблені під державні стандарти дошкільної освіти і початкової школи програми перебувають у стані експериментальної апробації. По-друге, тому, що існує значна кількість варіативних, парціальних і авторських програм з оригінальними, неординарними підходами до освіти, що створює певні складнощі у їхньому порівнянні.

Щодо реалізації принципу наступності – важливо, щоб у процесі шкільного навчання були створені належні умови щодо забезпечення оптимального рухового режиму учнів у позанавчальний час. Адже не секрет, що у 1 класі школи із поля зору педагогів випадають такі важливі форми фізкультурно-оздоровчої роботи як щоденні заняття із фізичної культури, ранкова гімнастика, гігієнічна гімнастика після денного сну, необхідна протягом дня кількість рухливих ігор та ігор і вправ спортивного характеру. Рухова активність дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО) протягом дня сягає 4,5-5 годин, а в учнів першого класу вона набагато нижча, що призводить до гіподинамії та серйозних порушень у їхньому

загальному розвитку, до зниження працездатності дитячого організму та зниження рівня їхнього здоров'я.

Відомо, що фізичний розвиток дітей та рухливість залежать від тих умов, у яких вони живуть, і запропонованого режиму дня. Якщо у дошкільному закладі він не активний, то це зумовлює виникнення явища гіподинамії, яка характеризується відставанням у формуванні фізичних навичок, низьким рівнем рухових функцій, розладом обмінних процесів, наслідком чого є ожиріння, порушення діяльності серцево-судинної системи. Виникнення гіподинамії може стати загрозливим, не дивлячись на існування інших сприятливих умов для нормального фізичного розвитку дітей. Відомо, що здоров'я визначається багатьма внутрішніми і зовнішніми факторами і характеризується як стан організму, при якому відсутність захворювання поєднується з фізичним, психічним і соціальним благополуччям людини.

Як свідчить більшість наукових досліджень, у формуванні здоров'я дитини переважне значення мають фактори зовнішнього середовища. А тому дуже важливо створити всі необхідні санітарно-гігієнічні і психолого-педагогічні умови в освітніх закладах, бо тільки здорова дитина може успішно засвоювати все те, чого її навчають, справлятися із поставленими вимогами, бути активною, працездатною, різнобічно розвинутою. Це зобов'язує освітні заклади вважати пріоритетним напрямом своєї роботи зміцнення здоров'я дітей, попередження можливих відхилень у їхньому розвитку та створення умов для якісного (наступнісного) переходу дитини на вищий рівень розвитку.

Процес переходу дитини з дитячого садка в школу є досить складним етапом у її житті, який часто вимагає напруження всіх фізіологічних систем організму, емоційно-вольової сфери тощо. Для того, щоб цей процес був для дитини менш відчутним, її необхідно готувати до вступу в школу завчасно. Важливою умовою є не тільки рівень знань і вмінь дітей, з якими вона приходить в школу, але й високий рівень фізичного і психічного здоров'я. Її розвиток повинен відповідати прийнятним віковим показникам. Позитивний результат буде досягнутий лише в тому випадку, коли робота з фізичного виховання буде

різноманітною.

У дослідженнях багатьох вчених доведено, що існує тісний зв'язок рівня працездатності дітей із розвитком рухів, зокрема координації рухів, здатності співвідносити свої рухові дії, що тісно пов'язано з рівнем фізіологічної зрілості дитини. Це, в свою чергу, вимагає різнобічної підготовки дитини до школи, і, насамперед, – збереження та зміцнення здоров'я, тому що здорова, загартована дитина швидше пристосовується до нових умов, менше хворіє, швидше відновлює сили, а разом з тим і не пропускає занять, що позитивно впливає на засвоєння нею програмного матеріалу. Відтак, можна стверджувати, що турбота про зміцнення здоров'я дошкільників – проблема не тільки медична, але й педагогічна.

Результати дослідження. Отже, спільна робота педагогів передшкільної та початкової освіти із забезпечення наступності в освітній роботі з фізичного виховання має здійснюватися за такими напрямками:

- теоретичний – участь педагогічних колективів ЗДО та школи у спільних конференціях, педрадах, семінарах, тьюторіалах із питань наступності, взаємне ознайомлення із змістом програм ЗДО і початкової школи, сучасними інноваційно-педагогічними технологіями, що застосовуються в системі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми;

- організаційно-методичний – взаємовідвідування педагогами різних форм роботи з фізичного виховання дітей (учнів);

- практичний – проведення спільних фізкультурно-оздоровчих заходів за участю старших дошкільників та першокласників (Дні здоров'я, фізкультурні свята і розваги, спортивні ігри тощо).

Отож, винайдення вихователями ЗДО і вчителями початкової школи ефективних форм і методів організації системи фізкультурно-оздоровчої роботи та реалізації її змісту дасть можливість їм забезпечити особистості дитини необхідну наступність в освітній роботі з фізичного виховання на етапах передшкільної та початкової освіти.

Узагальнення і систематизацію вищевикладених теоретичних положень можна наочно продемонструвати структурною моделлю наступності в освітній роботі з фізичного виховання передшкільної та початкової освіти (схема 2).

Схема 2

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ НАСТУПНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ШКОЛІ



Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Підводячи підсумок із вищезначеного можна стверджувати, що принцип наступності в організації освітньо-виховного процесу в закладі дошкільної освіти і початковій школі повинен ґрунтуватися на єдиних вимогах щодо охорони та зміцнення здоров'я, фізичного і загального розвитку особистості дитини. Виконання цих вимог буде забезпечуватись при врахуванні та реалізації основних принципових положень, серед яких провідними можна назвати такі:

- створення наскрізних програм з фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;

- забезпечення умов для самостійної рухової діяльності дітей;
- систематичне проведення загартовувальних процедур у відповідності до сезону та із врахуванням індивідуальних особливостей дітей;
- доступність різних видів діяльності і форм організації освітньо-виховного процесу;
- використання комплексу фізичних вправ, спрямованих на профілактику порушень опорно-рухового апарату, плоскостопості та інших відхилень у фізичному розвитку дітей;
- максимальне наближення процесу фізичного виховання дітей до ігрової діяльності;
- використання адекватних діагностичних тестів для визначення рівня фізичної підготовленості старших дошкільників і першокласників;
- комплексне використання (відповідно до сезону) спортивних ігор та вправ спортивного характеру;
- інтегрований зміст занять (уроків) фізичною культурою із повсякденною самостійною руховою діяльністю дітей;
- позитивна емоційна забарвленість різних форм освітньо-виховної роботи, що сприяє фізичному розвитку дітей;
- забезпечення наступності в реалізації вимог щодо змісту матеріалу із розвитку рухів та формування фізичних якостей дітей.

Як бачимо ця наукова проблема і на сьогоднішній день викликає небайдуже ставлення дослідників, адже змінюється час, а разом з тим змінюється і зміст програм закладів дошкільної освіти та початкової школи, з'являються нові форми і засоби розвитку, навчання і виховання дітей, які потребують тісної співпраці педагогічних колективів дошкільних і шкільних закладів освіти у пошуках сучасних педагогічних технологій реалізації принципів наступності між передшкільною та початковою освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Дошкольное воспитание. 1994 (6), 8-12.

2. Богуш А. М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти. Дошкільне виховання. 2012 (7), 20-23.

3. Букатов В. Школа и детский сад: парадоксы в преемственности обучения. Дошкольное воспитание. 1992 (7-8), 18-24.

4. Вільчковський Е.С. (1998) Система фізичного виховання молодших школярів. Київ: ІЗМН, 232.

5. Вільчковський Е. С. (1998) Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку. Київ: ІЗМН, 64.

6. Гончаренко С. У. (1997) Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 374.

7. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1994). Київ: Райдуга, 61.

8. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (1993). Київ, 1993. 23.

9. Крупська Н. К. (1988) Про дошкільне виховання. Упоряд. З.Н.Борисова. Київ: Рад. школа, 287.

10. Курчатова А. Скоро до школи. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Дошкільне виховання. 2012 (8), 23-24.

11. Маханева М. Проблема преемственности между детским садом и школой. Дошкольное воспитание. 1999 (6), 6-11.

12. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / упоряд. З.Н. Борисова. Київ: Рад. школа, 1985. 144.

13. Поліщук О.В. (2018) Формування професійної компетентності майбутніх педагогів із фізичного виховання дошкільників: навч.-метод. посібн. Вид. 2-е, перер та доп. Умань: ВПЦ «Візаві», 142.

14. Про організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах у літній період: Інструктивно-методичний лист МОН молоді та спорту України від 28.05.2012 р. Дошкільне виховання. 2012 (6), 4-7.

15. Русова С.Ф. (1996) Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта, 303.

16. Сухомлинський В.О. (1977) Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я: Вибр. тв. В 5-ти т. Т.3. К. : Рад. школа, 103-111.

17. Усова А.П. (1955) Дидактические основы преемственности в работе между детским садом и школой. В кн.: Подготовка детей в детском саду к школе. Москва 5-35.

18. Шацкий С.Т. (1962) Педагогические сочинения: в 4-х т. Москва.

REFERENCES

1. Asmolov A. Ob organizatsii vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy i obespechenii preyemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya. Doshkol'noye vospitaniye. 1994 (6), 8-12 [in Russian]

2. Bohush A. M. Vektor nastupnosti derzhavnykh standartiv doshkil'noyi i pochatkovoyi osvity. Doshkil'ne vykhovannya. 2012 (7), 20-23 [in Ukrainian]

3. Bukatov V. Shkola i detskiy sad: paradoksy v preyemstvennosti obucheniya. Doshkol'noye vospitaniye. 1992 (7-8), 18-24 [in Russian]

4. Vil'chkovs'kyu E.S. (1998) Systema fizychnoho vykhovannya molodshykh shkolyariv. Kyiv: IZMN, 232 [in Ukrainian]

5. Vil'chkovs'kyu E. S. (1998) Kryteriyi otsynuyannya stanu zdorov'ya, fizychnoho rozvytku ta rukhovoyi pidhotovlenosti ditey doshkil'noho viku. Kyiv: IZMN, 64 [in Ukrainian]

6. Honcharenko S. U. (1997) Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk. Kyiv: Lybid', 374 [in Ukrainian]

7. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita» (Ukrayina XXI stolittya) (1994). Kyiv: Rayduha, 61 [in Ukrainian]

8. Zakon Ukrainy «Pro fizychnu kulturu i sport» (1993). Kyiv, 1993. 23. [in Ukrainian]

9. Krupska N. K. (1988) Pro doshkilne vykhovannia / uporiad. Z.N.Borysova. Kyiv: Rad. shkola, 287. [in Ukrainian]
10. Kurchatova A. Skoro do shkoly. Zabezpechennia nastupnosti mizh doshkilnoiu ta pochatkovoio osvitoiu. Doshkilne vykhovannia. 2012 (8), 23-24. [in Ukrainian]
11. Mahaneva M. Problema preemstvennosti mezhdru detskim sadom i shkoloju. Doshkol'noe vospitanie. 1999 (6), 6-11. [in Russian]
12. Nastupnist u navchalno-vykhovnii roboti dytiachoho sadka i shkoly / uporiad. Z.N. Borysova. Kyiv: Rad. shkola, 1985. 144. [in Ukrainian]
13. Polishchuk O.V. (2018) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv iz fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv: navch.-metod. posibn. Vyd. 2-e, perer ta dop. Uman: VPTs «Vizavi», 142. [in Ukrainian]
14. Pro orhanizatsiiu fizkulturno-ozdorovchoi roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh u litnii period: Instruktyvno-metodychnyi lyst MON molodi ta sportu Ukrainy vid 28.05.2012 r. Doshkilne vykhovannia. 2012 (6), 4-7. [in Ukrainian]
15. Rusova S.F. (1996) Vybrani pedahohichni tvory. Kyiv: Osvita, 303. [in Ukrainian]
16. Sukhomlynskyi V.O. (1977) Zdorov'ia, zdorov'ia i shche raz zdorov'ia: Vybr. tv. V 5-ty t. T.3. K. : Rad. shkola, 103-111. [in Ukrainian]
17. Usova A.P. (1955) Didakticheskie osnovy preemstvennosti v rabote mezhdru detskim sadom i shkoloju V kn. : Podgotovka detej v detskom sadu k shkole. Moskva 5-35.[in Russian]
18. Shackij S.T. (1962) Pedagogicheskie sochinenija: v 4-h t. Moskva. [in Russian]

2.2. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВАТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Неля Скрипник

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Черкаська область, м. Умань, Україна

ORCID ID 0000-0002-1264-3527

nellyskryp@gmail.com

Анотація. У дослідженні розкрито тенденції становлення методичної служби протягом історичних етапів розвитку дошкільної освіти. Проаналізовано різні підходи до формування теоретичних положень методичного супроводу освітнього процесу передшкільної освіти. Окреслено концептуальні підходи, принципи, завдання і методи методичної роботи, які забезпечують системний супровід педагога в оволодінні професійними вміннями і знаннями в умовах реформування передшкільної освіти.

Ключові слова: передшкільна освіта, дошкільна освіта, методичний супровід, інноваційний освітній простір, методичний кабінет, педагогічна майстерність.

PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION REFORMING

Skrypnyk Nelia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Preschool Education, Uman State Pedagogical

University of Pavlo Tychyna

ORCID ID 0000-0002-1264-3527

Abstract. The tendencies of formation of methodical service during historical stages of development of preschool education are revealed in the research. Different approaches to the formation of theoretical provisions of methodical support of educational process of preschool education are analyzed. Conceptual approaches, principles, tasks and methods of methodical work that provide systematic support of the teacher in mastering professional skills and knowledge in the context of pre-school education reform are outlined.

Key words: education, preschool education, methodological support, innovative educational space, teaching room, pedagogical skills.

Актуальність дослідження. Потреба у реформуванні та модернізації всіх галузей господарства країни вимагає відповідних змін і в освіті. Цей процес в сучасному освітньому закладі повинен бути орієнтований на діалогічність, гуманність і гуманітарність із забезпеченням здоров'язбережувального та природовідповідного супроводу розвитку індивідуального потенціалу дитини, збагачення її внутрішнього світу (І. Бех, Л. Божович, О. Газман, А. Гогоберідзе, В. Деркунська, В. Лугового, А. Маслоу, Н. Міхайлова, Т. Поніманська, Г. Пустовіт, М. Сметанський, В. Сухомлинський, С. Юсфін та ін.). Успішність

реалізації позначених завдань залежить від готовності педагога до якісного вибору з існуючого різноманіття моделей побудови розвиваючого середовища та методів організації освітнього процесу, способів взаємодії із суб'єктами цього процесу. Тому, вочевидь, найважливішим завданням є створення комфортних умов для формування професійно компетентного та конкурентоспроможного фахівця, з можливістю особистісного розвитку та самореалізації.

Разом з тим, аналіз діяльності педагогів освітніх закладів свідчить, що вони не завжди готові до проектування і організації освітнього процесу нового типу. Діяльність педагога ускладнюється контекстом змінних тенденцій в освіті, а саме варіативною програмно-методичною забезпеченістю, різноманітністю моделей предметно-розвивального середовища, способів організації педагогічного процесу, методів взаємодії з його суб'єктами. Це доповнюється відсутністю у багатьох вихователів досвіду побудови належного педагогічного процесу і особистісно-орієнтованої взаємодії з його суб'єктами, а тим паче, з інноваційними підходами, як того вимагає сучасність. Накопичити такий досвід, як правило, дозволяє правильно побудована методична підтримка молодих педагогів, зорієнтована на збагачення професійної компетентності кожного з них. Такі проблеми вимагають удосконалення системи науково-методичного супроводу педагогів дошкільної освіти, який би забезпечив оволодіння ними сучасною теорією та інноваційною практикою організації освітнього процесу.

Таким чином, сучасна освітня ситуація в дошкільлі характеризується суперечностями між вимогою і необхідністю забезпечувати супровід розвитку дитини в дошкільному віці на інноваційному рівні та неготовністю педагогів до його організації, що зумовлено не тільки їх недостатньою професійною компетентністю, а й несистемним, а часто і зовсім відсутнім методичним супроводом освітнього процесу в закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці досліджувалися сутність і особливості організації методичної діяльності в системі освіти (Ю. Васільєв, В. Зверєва, Г. Лазарєв, С. Лебєдєва, В. Новіцька, М. Поташник, В. Сластьонін, П. Третьяков, В. Фокина, С. Езопова, Т. Шамова,

Р. Шаповал та ін.), історичний досвід, традиції, наступність процесу вдосконалення методичної роботи відображений у працях М. Виговського, М. Черпінського, М. Дарманського, О. Капченко, Є. Голанта, Н. Кравцова, П. Лебедєва, К. Ушинського, тощо. Вивченню зарубіжного досвіду організації методичної роботи присвячені публікації Л. Пуховської, Т. Кошманової, М. Лещенко, А. Глазунової, М. Кларіна, Н. Лизунової, А. Новикової, Г. Федотової та інших. Вітчизняні науковці досліджували різні аспекти формування фахової компетентності сучасного педагога, створення інноваційної медичної служби, її структури та змісту (О. Пехова, І. Зязун, Н. Протасова, Л. Набока, В. Кремень, В. Олійник, Є. Чернишова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, В. Маслов, К. Старченко, Г. Литвиненко, В. Семиченко, Т. Кочарян, Н. Ничкало тощо). Низка дослідників розкрили специфіку управлінської діяльності адміністрації закладів дошкільної освіти (В. Андрєєва, Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Васильєва, Т. Колодяжна, К. Крутій, Л. Москвіна та інші). Ряд вітчизняних і зарубіжних досліджень присвячено проблемам формування методичної компетентності (В. Дивак, Т. Гущина та інші), розроблено структурні моделі методичної компетентності та їх роль (О. Бігіч, Н. Гавриш, Т. Гущина, О. Зубков, О. Лебедєва, Т. Пономаренко та інші), визначено зміст і форми інновацій в організації методичної роботи (К. Белая, К. Крутій, Л. Поздняк та інші). Розкрито і проаналізовано ефективність практичного досвіду організації методичної служби у закладах дошкільної освіти (Г. Васильєва, Г. Григоренко, О. Лінник, Н. Савінова, Л. Швайка та ін.). У дослідженнях вище означених авторів широко розглядається специфіка традиційних і нетрадиційних форм організації методичної роботи в освітньому закладі, характеризується професійна діяльність вихователя-методиста, досліджується роль методичної служби в освітньому процесі. Однак, у цих роботах не враховано можливість організації методичної діяльності з позиції теорії і практики супроводу вихователя в умовах передшкільної освіти. Разом з тим, на думку С. Мітіної, В. Новіцької, П. Третьякова, саме супровід вихователя

може бути найбільш ефективним способом збагачення професійної компетентності педагога в ситуації реформації освітньої діяльності [25].

Формулювання цілей статті. З огляду на визначені проблеми, метою нашої розвідки було дослідження теоретичних аспектів забезпечення методичного супроводу вихователя як способу організації інноваційного освітнього простору в умовах реформування передшкільної освіти.

Результати дослідження. Щоб зрозуміти тенденцію становлення методичної служби, цілі, зміст і способи її організації на різних етапах розвитку суспільства та виявити перспективи в її організації, варто розглянути цю проблему в історичному розрізі. Аналіз документальних та наукових джерел допоміг з'ясувати, що особливу увагу питанням організації методичної діяльності в освітніх установах стали приділяти з другої половини ХІХ століття. У цей період тільки починає складатися суспільне дошкільне виховання, тому організацію методичної роботи розглядалися в той час на прикладах шкіл. Так, в роботах Н. Пирогова з'являється указ на необхідність управляти освітнім процесом в установі. У той час Н.І. Пирогов був попечителем Одеського (1856-1858 рр.), а потім Київського (1858-1861 рр.) навчальних округів і звертав велику увагу на організацію роботи педагогічних рад, займався питаннями розвитку педагогічної кваліфікації вчителів. Зокрема вважав, що адміністрація школи та вчителі знаходяться не в позиції начальник-підлеглий, а є «товаришами в спільній справі» [11]. Цей факт свідчить про те, що уже у той час формувалася тенденція організації методичної роботи як процесу співпраці між адміністрацією та педагогами, як передумова до організації методичного супроводу вчителя того часу.

Великий внесок у розвиток методичної роботи в дитячому садку внесла Луїза Карлівна Шлегер. Вона вперше заговорила про необхідність проводити в дитячому садку аналіз педагогічної діяльності установи з метою раціонального і ефективного планування подальшої роботи. Крім цього, Л.К. Шлегер брала участь в розвитку інспекторсько-методичної служби. Вона займалася підготовкою перших інспекторів з дошкільного виховання. Ці спеціалісти

займалася «організацією нової дошкільного справи», надавали вихователям допомогу в оволодінні новим змістом і методами дошкільного виховання [13, с.14]. Така допомога була в той час єдиним способом організації методичної роботи. Тобто, можна стверджувати, що саме у цей час зароджувалися перші ознаки методичного супроводу педагогів у їх освітній діяльності.

У цей же період починає активно працювати Єлизавета Іванівна Тихеева. Саме вона стала одним із перших міських методистів в Санкт-Петербурзі. У роки першої світової війни Є. І. Тихеева була єдиним фахівцем, яка активно відвідувала дошкільні установи, вела пропаганду серед педагогів змінити основну функцію дошкільних установ з простого догляду, нагляду та оздоровлення дітей на обов'язкове ведення цілеспрямованої освітньої-виховної роботи.

Унікальна методична система в Україні почала складатися понад 100 років тому у вигляді педагогічного дорадництва. У її становленні можна виокремити декілька етапів: I етап (середина XIX ст. – початок XX ст.) – зародження форм і змісту педагогічного дорадництва, які сприяли вдосконаленню професійного рівня вчителя; II етап (20-і – 60-і рр. XX ст.) – становлення та розвиток методичної роботи, пов'язаної зі змінами в організації та змісті шкільної освіти; III етап (70-і – 90-і рр. XX ст.) – модернізація системи методичної служби; IV етап – сучасний (початок XXI ст.) – використання інновацій в методичній роботі дошкільної освіти [19]. І наразі V етап, який розпочався після прийняття нового закону «Про освіту» і зорієнтований на модернізація та інноваційний розвиток науково-методичного забезпечення в системі дошкільної освіти [5].

Здійснений аналіз різних джерел дав можливість зафіксувати певні тенденції притаманні вітчизняній педагогіці минулого століття, які свідчать про роботу низки вчених щодо вдосконалення професійного рівня вчителя. Зокрема, М.О. Корф приділяв увагу підготовці вчителів, давав цінні поради та рекомендації, розробляв для них плани занять і методики проведення уроків. Він одним із перших організував в Україні вчительські з'їзди та педагогічні ради.

Така робота сприяла росту професійного рівня вчителів. Суттєве покращення в роботу педагогічних рад гімназій привніс попечитель Київського навчального округу М.І. Пирогов: розширився зміст обговорюваних питань, уведені в систему роботи доповіді й обмін думками про дидактичні питання в освіті, всіляко заохочувалися методичні пошуки вчителів, рекомендувалося взаємне відвідування уроків.

Велике значення спеціальній педагогічній і методичній підготовці педагога надавав також К.Д. Ушинський. Він вважав, що важливе місце в професійній діяльності педагога повинна посідати його методична підготовка, яка сприятиме ефективному формуванню умінь і навичок школярів. К.Д. Ушинським не тільки обґрунтував такі методи навчання як систематичний та аналітичний, метод вправ (усні, письмові, лабораторно-практичні, робота з книгою), різні форми навчання, а й розробив методичні рекомендації до застосування кожної з них. Він активно співпрацював із педагогами-практиками, надаючи цінні поради щодо організації навчального процесу [11].

Справами вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних кадрів наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. займалися з'їзди, конференції, наради, семінари, на яких головними питаннями були підвищення рівня знань педагогів, методи і прийоми навчання і виховання учнів.

На початку ХХ ст. зі зміною суспільно-політичної ситуації, яка склалася в Україні, відбулися зміни і в освіті та методичної роботи зокрема. З 20-х років ХХ ст. в Україні створюються спеціальні відділи – методичні бюро з невеликим штатом працівників, які займалися організацією методичної роботи у навчальних закладах і надавали консультаційну допомогу вчителям. У цей же період розробляються перші нормативні документи, які стали регламентувати діяльність методичних бюро та шкіл. Так з'явилося "Положення про організацію методичної роботи на місцях", що дало поштовх до інтенсивного розвитку методичної служби [11].

У 70-і роки структура методичної роботи в Україні вдосконалюється, що пояснюється реформою, яка відбувалася у системі загальної середньої освіти.

Затверджується "Типове положення про районний (міський) методичний кабінет", у якому визначено головні напрями його роботи, а також визначається принцип добору кадрів на посади методистів, здатних творчо працювати, враховуючи специфіку свого району (міста). Головними завданнями методичних кабінетів було спрямувати методичні об'єднання педагогічних працівників на визначення змісту роботи відповідно до актуальних проблем, пов'язаних із новими напрямками розвитку науки і техніки, змістом нових шкільних програм і курсів, окреслення потреб учителів, вихователів, класних керівників [19].

Саме у цей період Державним комітетом Ради Міністрів СРСР з праці і соціальних питань були затверджені «Кваліфікаційні характеристики посад керівних і педагогічних працівників дитячих дошкільних і позашкільних установ» (в 1977 р.) [24]. У цьому документі вперше документально закріпили посадовий статус вихователя - методиста дошкільного закладу і визначили кваліфікаційні вимоги до нього. У його функції входив обов'язок контролю за виконанням «Програми виховання в дитячому саду» вихователями та за організацією навчально-виховної роботи з дітьми в усіх вікових групах. Це значно полегшило роботу завідуючої дитячим закладом і дозволило приділяти більше уваги організації освітнього процесу в установі.

Можемо констатувати, що у цей період з'явилися ряд факторів, які стали важливими рушіями розвитку методичної служби. Зокрема: стала приділятися велика увага організації самоосвіти вихователя-методиста дошкільних закладів; з'явилися перші наукові дослідження, що розкривають нові підходи до організації методичної діяльності в дошкільній освіті; у вищих закладах освіти почали забезпечувати підготовку майбутніх фахівців до виконання функцій вихователя-методиста. Відповідно, в заклади дошкільної освіти була введена посада вихователя-методиста.

Отже, у сімдесятих роках ХХ сторіччя було визначено сутність методичної діяльності в дошкільному закладі, означені основні напрями роботи даного фахівця, а також започатковано перші наукові дослідження з питань методичної служби.

Із здобуттям незалежності України, як самостійної держави, методична служба почала спрямовувати свою роботу на забезпечення регіональних програм розвитку освіти, створення умов для формування навчальних закладів нового типу, виявленні та супроводу передового педагогічного досвіду. Методологічним обґрунтуванням методичної служби стає системний підхід, теорія безперервної освіти, орієнтація на особистість (педагога й учня), гуманістичний підхід до побудови змісту й організації навчального процесу. До методичної роботи долучаються досвідчені вчителі та наукові працівники, що сприяло посиленню наукового підґрунтя методичної роботи [3, с. 16]. У цей період більшу увагу розвитку науково-методичної роботи з педагогами та методистами стали приділяти і в інститутах вдосконалення вчителів. Це призвело до розуміння того, що ця проблема потребує змін. Тому у 1997 році за наказом Міністерства освіти України було затверджено нове "Положення про районний (міський) методичний кабінет". Навчально-методичне забезпечення педагогічних працівників відбувається завдяки координації діяльності районних (міських) методичних кабінетів (РМК) і методичних кабінетів освітніх закладів. Створюються можливості для замовлення періодичних педагогічних видань і заохочення педагогічних працівників для публікації власних напрацювань. Урізноманітнюють форми і методи роботи з педагогічними працівниками. Вивчається і поширюється досвід організації навчально-виховної та методичної роботи у освітніх закладах.

Розширилися напрями роботи методистів щодо надання методичної допомоги: професійна підготовка педагогів, профорієнтаційна та соціальна робота, виховна робота, підвищення кваліфікації педагогів, пропагування розвитку методичної роботи (виставки, видавнича діяльність, співпраця з засобами масової інформації), створення інформаційно-аналітичної та довідкової баз даних. На цьому етапі діяльність методичної служби будувалася з урахуванням технології педагогічної взаємодії (консультування, бесіди, творчі зустрічі, засідання методичних об'єднань тощо).

На початку XXI ст. методичній службі відводиться нова суттєва роль в осмисленні інноваційних ідей, у стимулюванні активного новаторського пошуку і вдосконаленні педагогічної майстерності. Основною функцією методичної служби є організація і супровід підвищення кваліфікації, професійного рівня педагогічних працівників дошкільної освіти, розвиток їхньої творчої ініціативи, підтримання прогресивних ідей, впровадження інноваційних освітніх технологій [22].

З метою вдосконалення методичної служби, стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, у 2018 р. вийшов наказ Міністерства освіти і науки України № 372 Про затвердження Примірною положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти [15]. Робота методичного кабінету як центру методичної служби в закладах дошкільної освіти (надалі ЗДО) організовується згідно з вимогами Законів України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», Положенням визначається основне завдання методичного центру закладу - допомогти педагогічним працівникам закладу дошкільної освіти забезпечити цілісний розвиток дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок.

Відтак, ретроспективний аналіз проблеми організації методичної роботи показав, що на початкових етапах основною метою методичної діяльності в дошкільному закладі було надання диференційованої педагогічної допомоги і підтримки вихователям в умовах їх професійної діяльності. Проте, з розвитком системи дошкільної освіти відбувається поступова уніфікація змісту методичної роботи, орієнтованість на вирішення спільних завдань роботи закладу. В результаті відбувається перехід від індивідуальних методів роботи з педагогами до колективних, що не забезпечує професійні потреби кожного педагога. Така тенденція існує і донині. Різноманітність та різноманітність проблем, з якими об'єктивно стикається сучасне суспільство і освітні установи зокрема,

ускладнюють діяльність педагогів, відповідно вони потребують роз'яснення та професійної допомоги з боку більш компетентних фахівців.

Отже, можемо констатувати, що прослідковується чітка залежність методичної роботи від особливостей і тенденцій розвитку освіти на кожному історичному етапі. З огляду на попередній досвід та сучасне реформування дошкільної освіти, логічним стає висновок про необхідність пошуку нових способів організації методичної роботи з педагогічним колективом, зокрема, методичного супроводу кожного педагога.

Щоб визначити основні характеристики методичного супроводу в закладах дошкільної освіти, необхідно окреслити сутність поняття «методичний супровід вихователя в закладі дошкільної освіти». Аналіз досліджень показав, що низка вітчизняних та зарубіжних науковців вивчали проблему організації методичної служби в освітніх закладах. Зокрема, такі як Ю. Васільєв, В. Зверєва, Г. Лазарєв, С. Лебєдєва, А. Моїсєєв, В. Новіцька, М. Поташнік, Г. Серіков, В. Сластьонін, П. Третьяков, В. Фокіна, С. Езопова, Т. Шамова, Р. Шаповал, Л. Швайка та ін. Ці автори розглядають методичну роботу як:

- складну, динамічну і цілісну систему роботи з кадрами (Т. Шамова) [26];
- особливу діяльність, в якій педагоги за допомогою планування, організації, керівництва та контролю, забезпечують організацію педагогічного процесу, спрямовану на досягнення освітніх цілей (М. Поташнік) [16];
- цілісну, обґрунтовану досягненнями науки і передового педагогічного досвіду, систему взаємопов'язаних заходів, дій, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога (А.Моїсєєв);
- як інтегрованого особистісного утворення педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій, таких як інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольної-регулятивної та ін. (Р.В. Шаповал) [27, с. 37-42.];

- як цілісну систему взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації й професійної майстерності кожного вихователя (Л. Швайка) [28].

У всіх працях наголошується на системності цього процесу, як сукупності елементів: цілей, принципів, методів, суб'єктів діяльності. Узагальнення різних підходів, переконує нас, що методист є ланкою, яка з'єднує всю управлінську систему освіти з конкретним дошкільним закладом, а також своєрідним ланцюжком від теорії до практики, зокрема до кожного педагога [4, с. 42-47.]. Відтак, основними компонентами методичної роботи як цілісної системи в педагогічній освіті є:

- взаємодія всіх учасників науково-методичної роботи (вихователів, батьків, інших спеціалістів ЗДО);
- цілі та задачі, зміст, організаційні форми, методи та засоби розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу, а також оцінка отриманих в ході роботи результатів.

Таким чином, інтерпретація визначень доводить, що сутність методичної роботи полягає у забезпеченні ефективного професійного супроводу освітнього процесу та безпосередньо педагога, розвиток його творчого потенціалу та підвищення його педагогічної майстерності [22].

Поділяючи точку зору дослідників, які доводять необхідність організації систематичної методичної допомоги та підтримки кожного вихователя дошкільного закладу, маємо зазначити, що цей процес стає зрозумілішим в значенні не просто «підтримки», а системного методичного «супроводу», бо ці поняття підсилюють одне одного.

Як зазначено в академічному тлумачному словнику української мови «супровід» це те, що супроводить когось, яку-небудь дію чи явище [23, с. 849]. Але маємо зазначити, що “педагогічний супровід” у психолого-педагогічній науковій літературі висвітлюється не досить активно. І все ж, цікавим на наш погляд є визначення М. Рожкова, який використовує термін “соціально-педагогічний супровід людини” як процес, що містить комплекс

цілеспрямованих послідовних педагогічних дій. Результатом цих дій стає допомога людині в розумінні життєвої ситуації, що виникла, і забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [18, с. 3–5]. А на думку Є. Казакової, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних життєвих ситуаціях, коли суб'єкт визначається як людина, що розвивається, а також як система, що розвивається [7, с. 78].

Особливо цікавим, у контексті нашого дослідження, є визначення педагогічного супроводу Т. Ковальновою, яка означає його як особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу – тьюторський супровід, де, на думку дослідниці, тьютор – це педагог, який супроводжує побудову особистістю своєї індивідуальної навчальної програми [9, с. 55]. І ми погоджуємось, що у якійсь мірі, одна із місій методиста є супровід індивідуального професійного розвитку педагогів.

Аналіз різних підходів до формування теоретичних положень педагогічного супроводу, дає змогу констатувати, що з точки зору методології основою у цьому процесі є особистісно орієнтований, антропологічний і гуманістичний підходи, в яких особистість та її розвиток розуміються як ключові цінності в системі освіти (Є. Руденський, Л. Субботіна, С. Чистякова та інші). Можна означити педагогічний супровід як систему комплексного професійного впливу на здатність педагога самостійно вирішувати розвивальні завдання та актуальні проблеми освітнього процесу.

Відтак, можемо констатувати необхідність розглянути всі елементи цього супроводу в контексті методичної роботи в переддошкільній освіті.

Перш за все, важливо визначити основні підходи у діяльності вихователя-методиста дошкільного закладу. Дослідниками проблеми, крім загальних підходів (науковість, доступність, послідовність, гуманність та ін.) виділяються три основних специфічних підходи: функціональний, аналітичний та змістовний.

Однак, у сучасних умовах цих підходів уже не достатньо, бо вони, на наш погляд, не відображають специфіку взаємодії вихователя-методиста і педагогів сучасного закладу, не дозволяють враховувати особистісні та професійні особливості вихователів. Адже, досягнення якісного результату діяльності установи багато в чому залежить не тільки від готовності всього педагогічного колективу, а й кожного конкретного вихователя. Здійснення особистісно-орієнтованого підходу, на думку Т. Скорик, сприяє зростанню професійної майстерності працівників, допомагає здійснювати фаховий відбір педагогів здатних творчо мислити, забезпечувати умови для інтелектуального, морального-естетичного, духовного та наукового розвитку кожного учасника освітнього процесу, а також розкриття їх творчого потенціалу [20, с.8-12.]

Аналіз досліджень І. Алексашиної, О. Казакової, С. Маркова, В. Новіцької дав змогу виділити ще один провідний методологічний підхід до педагогічного супроводу - системно-орієнтований, згідно з яким супровід розуміється як освоєння суб'єктом тих чи інших інновацій та формування орієнтовного процесу, за який відповідальність несе сам суб'єкт [12, с. 3–5.].

Найважливішим положенням, зазначає В. Новіцька, системно-орієнтовного підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал розвитку суб'єкта, отже, на право суб'єкта самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Однак, для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно допомогти людині розібратися в суті проблемної ситуації, навчити її вибирати варіанти вирішення проблеми, продумувати план рішення і робити перші кроки [13]. І наше дослідження цю думку повністю підтверджує.

Разом з тим, не можна не врахувати такі підходи до методичного супроводу як діалогічність, гуманність, демократичність, оперативність, що підсилюють увагу до потреб вихованців, розвитку їх здібностей, орієнтацією освіти на максимальне врахування вікових можливостей, індивідуальних особливостей та унікальності кожної дитини [22].

Не можна не відзначити також ще один важливий підхід до методичної роботи у цілому, а не лише як супроводу педагога, а саме - компетентнісний. Цей підхід має принципово нову логіку вирішення завдань і проблем, що виникають у вихователя в педагогічній практиці, з урахуванням його професійного досвіду та особистісних потреб [21]. Згідно компетентнісного підходу основною умовою успішного здійснення методичної діяльності в ЗДО є розвиток професійної компетентності вихователя-методиста.

Застосування компетентнісного підходу в практиці сучасного закладу дошкільної освіти вимагає від вихователя-методиста перенесення акцентів у своїй діяльності з позиції контролю і нагляду за роботою педагогів на позицію надання їм професійної допомоги та підтримки у вирішенні педагогічних ситуацій, що виникають в реальних умовах дошкільного закладу. Це зумовлює необхідність розгляду методичної роботи саме з позиції теорії і практики супроводу.

Наостанок необхідно зазначити, що у цій парадигмі підходів зовсім не враховані сучасні тенденції реформування освіти, а саме інноваційність, інформаційно-комунікаційна компетентність [21], експериментальність та децентралізація процесу. На нашу думку, ці підходи потребують більш глибокого дослідження, роз'яснення та обґрунтування, яке ми плануємо здійснити у подальшій розвідці.

У якості головного елемента методичної системи є її мета, якій підпорядковані інші елементи. Мета методичної діяльності у цілому - спроектувати «образ бажаного майбутнього» (М. Поташнік). Формулювання цілей методичної діяльності залежить від специфіки роботи освітнього закладу, його програмно-методичного забезпечення, особистісних особливостей і професійної компетентності педагогів (В. Зверєва, Т. Шамова, П. Третьяков та ін.).

У закладах дошкільної освіти цілі методичного супроводу мають розгалужений характер, бо охоплюють не одну категорію учасників освітнього

процесу. Зокрема, у Положенні про методичний кабінет (2018 року) зазначаються такі основні цілі методичної роботи:

- надання методичної допомоги педагогічним працівникам щодо їх професійного розвитку, підвищення кваліфікації, професійної компетентності;
- підготовки та проведення освітнього процесу з дітьми, роботи з батьками вихованців, інших законних представників здобувачів освіти;
- навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;
- поширення серед батьків психолого-педагогічних знань;
- створення сприятливих умов для самовдосконалення педагогів, розвитку творчої ініціативи у них;
- забезпечення методичної підтримки щодо реалізації педагогічних ініціатив та апробації навчальної літератури, методичних розробок тощо [15].

Наступний важливий елемент системи – це принципи організації методичної діяльності в освітньому закладі.

У педагогічній теорії існує велика кількість принципів організації методичної діяльності. Ця тема досі дискусійна. Так, у Положенні про методичний кабінет (2018 року) зазначається, що методична служба повинна забезпечувати такі загальні принципи:

- демократизму і гуманізму;
- системного підходу до методичного та інформаційно-аналітичного супроводу діяльності закладу дошкільної освіти;
- рівності умов для кожного педагогічного працівника щодо повної реалізації його духовного, творчого та інтелектуального потенціалу;
- безперервності професійного вдосконалення;
- науковості, гнучкості і прогностичності методичної роботи з педагогічними кадрами [15].

А дослідник М.М. Поташнік виділяє більш специфічні принципи:

- принцип оптимальності, що розкривається у визначенні найбільш доцільних для освітнього закладу способів організації методичної діяльності;

- принцип колегіальності, що дозволяє раціонально поєднувати права, обов'язки і відповідальність між суб'єктами методичної діяльності [16].

Низка інших авторів зазначають про необхідність дотримуватись при організації методичної роботи таких принципів як гуманізації, науковості, демократизації, об'єктивності, конкретності, оптимальності, ефективності, прогностичності, контрольно-регулятивності, системності та ряду інших. На нашу думку, цей ланцюжок необхідно продовжити принципами з огляду на сучасне оновлення освіти та тенденцій її розвитку. Зокрема: диференційності, інноваційності, інтерактивності, які потрібно теоретично обґрунтувати і апробувати.

Не менш важливим є означення основних завдань, які повинна виконувати сучасна методична служба передшкільної освіти, яка має супроводжувати педагога від початку і до кінця його професійної діяльності. Виходячи з означених вище цілей та визначеними завданнями у Положенні про методичний кабінет ЗДО, перед методичною службою сьогодні можна окреслити такі основні завдання:

1. Забезпечення організаційно-педагогічних умов для життєдіяльності дітей в розвивальному просторі.

2. Створення рефлексивно-інноваційного середовища, організація системи роботи, спрямованої на удосконалення професійної майстерності, психолого-педагогічної культури педагогічних працівників, підвищення їх кваліфікації, активізацію творчого потенціалу та збагачення досвіду.

3. Виявлення перспективного педагогічного досвіду в колективі закладу дошкільної освіти і за його межами, сприяння його вивченню, узагальненню, впровадженню та розповсюдженню шляхом висвітлення у засобах масової інформації, організації та участі у виставках, презентаціях, роботі методичних об'єднань, шкіл перспективного педагогічного досвіду тощо.

4. Впровадження в практику роботи закладу дошкільної освіти нових концептуальних засад функціонування системи передшкільної освіти, освітніх

програм, інноваційних технологій і методик розвитку, виховання і навчання дітей.

5. Здійснення внутрішнього моніторингу якості освіти з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в закладі, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності в межах державних вимог до змісту, рівня її обсягу дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напрямку і причин відхилень від цілей.

6. Інформування педагогів про нормативні документи в галузі дошкільної освіти, різні види навчальної літератури з дошкільної освіти та періодичні фахові видання, надання практичної допомоги у їх використанні.

7. Надання практичної допомоги молодим спеціалістам та іншим педагогічним працівникам, у тому числі в період підготовки їх до атестації та курсової перепідготовки.

Одним із вирішальних компонентом організації методичної роботи є методи, за допомогою яких відбувається ефективний супровід освітньої діяльності педагога.

Словники педагогічних термінів визначають методи (від гр. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) як спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта. І зокрема, «методи перевірки та оцінювання» у словниках визначається як способи виявлення ефективності реалізації основних завдань [2, с. 206].

Існують різні підходи до групування методів управлінської діяльності, зокрема методичної. Найбільш розповсюдженим і прийнятним розподілом, ми вважаємо, за зовнішніми проявами їх форм, тобто за джерелами інформації. На основі такого підходу традиційно виокремлюють словесні, наочні та практичні методи методичної роботи. До словесних методів методичної роботи належать розповідь, пояснення, бесіда, лекція, інструктаж, робота з книгами (методичними вказівками тощо). До наочних методів відносяться: демонстрація,

ілюстрація, спостереження тощо. Практичні методи можуть використовуватися такі: вправи, практичні роботи тощо.

Однак, більш дієвою виявилась класифікація методів, які інтенсивно використовують вихователі-методисти. Зокрема, це класифікація М.М.Поташніка, який взяв за основу організаційний аспект управління і об'єднав такі групи методів:

- 1) за об'єктом управління (методи державного, регіонального, місцевого управління);
- 2) за суб'єктами управління (методи адміністративно-господарського, громадського управління, взаємодії і прийняття спільного рішення);
- 3) за програмними цілями (методи можуть бути стратегічні, тактичні, оперативні);
- 4) за механізмом впливу (соціально-політичні, соціально-економічні, психолого-педагогічні);
- 5) за часом управлінських дій (перспективні, довгострокові, поточні) [16].

Інші автори визначають методи організації методичної роботи як ті, що можуть бути персональними і колегіальними, морально і матеріально стимулюючими, мотиваційними, попереджувальними і таке інше.

Досліджуючи це питання, ми зрозуміли, що всі методи, якими керуються вихователі-методисти можна згрупувати на дві підгрупи: методи, які є інструментом діяльності методиста для виконання професійної функції та методи, які є способом пізнавальної діяльності замовників методичних послуг із метою оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, у ході дослідження ми переконалися, що застосування окреслених вище підходів, принципів, завдань і методів методичної роботи забезпечує системний супровід педагога, який спонукає педагогічний колектив до оволодіння новими знаннями для успішної реалізації педагогічних завдань в умовах реформування переддошкільної освіти.

Однак, маємо констатувати, що концептуальні засади методичної роботи, які були виявлені у дослідженні цієї проблеми, не варто сприймати як своєрідний рецепт для розв'язання всіх професійних завдань, тому що, лише творчий і мудрий супровід професіонала-методиста, який опирається на наукові засади, може забезпечити високопрофесійний рівень управління освітнім процесом у закладах освіти.

Презентований матеріал – це спроба визначити основні важелі методичного процесу в умовах передшкільної освіти та оптимальні шляхи її реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко А.К. (1984) Заведующий дошкольным учреждением: Пос. для заведующих дошкольным учреждением Москва: Просвещение.
2. Український педагогічний словник. (1997) / С. Гончаренко (уклад. і гол. ред.) Київ: Либідь.
3. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка: Навч.-метод. посібник / Г.С. Данилова. – Київ: ІЗМН.
4. Добош О.М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Педагогічні науки. 2016 (LXX Том 2), 42-47.
5. Закон України «Про дошкільну освіту»: №49. Дата оновлення: 18.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
6. Закон України Про освіту.
Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Казакова К. С. Образовательная среда: основные исследовательские подходы. Труды Кольского научного центра РАН. 2011 (6), 65-71.
8. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу. (2006) Тернопіль: Мандрівець.
9. Ковалева Т.М. (2010) Материалы курса “Основы тьюторского сопровождения в общем образовании”: лекции 1–4. Москва: Педагогический университет “Первое сентября”.
10. Коломинський Н.Л. (2000) Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [монографія]. Київ: МАУП.
11. Лохвицька Л. В. (2011) Дошкільна освіта: історія і сьогодення: довідник. Тернопіль: Мандрівець.
12. Маркова С.А. О вопросах про профессионализм педагога. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. Москва: Школьная пресса, 2002, 3–5.
13. Новіцька В. (2007) Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.07. Москва: РГБ.
14. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. (1995). КИЇВ: УПКККО.
15. Положення про методичний кабінет (2018)
Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/60597/>
16. Поташник М.М., Лазарев В.С. (1995) Управление развитием школы. Москва: Академия.

17. Проект Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020) Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>
18. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение молодежных организаций и объединений. Ярославский педагогический вестник. 2008 (54), 3–5.
19. Саюк В.І. (2015) Теоретичні основи методичної роботи та педагогічного дорадництва: методичні рекомендації. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
20. Скорик Т. Особистісно-орієнтована робота з підвищення фахового рівня вчителів. Директор школи. 2004 (305). – С.8-12.
21. Світлана І. Семчук, Неля І. Скрипник, Богдан І. Семчук. Структурно-процесуальна модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Електронний збірник «Інформаційні технології і засоби навчання». (2018), 13-30.
Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2345>
22. Скрипник Н. І Проблеми підготовки майбутнього організатора дошкільної освіти до методичної діяльності в закладах дошкільної освіти. Інноваційна діяльність сучасного вихователя в інформаційному просторі: збірник науково-методичних праць. Умань: ВПЦ Візаві (2019), 102-106.
23. Словник української мови (1980) / І. К. Білодіда (за ред.). Київ: Наукова думка. 849.
24. Справочник по дошкольному воспитанию. Основные законодательные и инструктивные документы. (1967) Москва: Просвещение.
25. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. (2003) Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие. Москва: Академия.
26. Шамова Т.И. (2001) Управление образовательными системами. Учебное пособие для вузов. Москва: Гумм. изд. центр ВЛАДОС.
27. Шаповал Р.В. Управлінська компетентність керівника дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 2007 (12). 37-42.
28. Швайка Л.А. (2017) Методична робота в ДНЗ. Харків: Вид. група «Основа».

REFERENCES

1. Bondarenko A.K. (1984) Zavedujushhij doshkol'nym uchrezhdeniem: Pos. dlja zavedujushhij doshkol'nym uchrezhdeniem Moskva: Prosveshhenie. [in Russian]
2. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. (1997) / S. Honcharenko (uklad. i hol. red.) Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
3. Danylova H.S. Metodychni sluzhby Ukrainy: problemy upravlinnia, profesiina pidhotovka: Navch.-metod. posibnyk / H.S. Danylova. – Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]
4. Dobosh O.M. Pidhotovka maibutnih fakhivtsiv doshkilnoi osvity do orhanizatsii metodychnoi roboty v doshkilnomu navchalnomu zakladi. Pedahohichni nauky. 2016 (LXX Tom 2), 42-47. [in Ukrainian]
5. Zakon Ukrainy Pro osvitu. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
6. Zakon Ukrainy Pro doshkilnu osvitu. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian]
7. Kazakova K. S. Obrazovatel'naja sreda: osnovnye issledovatel'skie podhody. Trudy Kol'skogo nauchnogo centra RAN. 2011 (6), 65-71. [in Russian]
8. Kerivnytstvo doshkilnym navchalnym zakladom: Informatyvno metodychni materialy na dopomogu kerivnykovi doshkilnogo navchalnogo zakladu. (2006) Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian]
9. Kovaleva T.M. (2010) Materialy kursa “Osnovy t'jutorskogo suprovzhdenija v obshhem obrazovanii”: lekciï 1–4. Moskva: Pedagogicheskij universitet “Pervoe sentjabrja” Slovnyk ukrainskoi movy (1980) / I. K. Bilodida (za red.). Kyiv: Naukova dumka. 435. [in Ukrainian]

10. Kolomyynskyi N.L. (2000) Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichni aspekt): [monohrafiia]. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]
11. Lohvytska L. V. (2011) Doshkilna osvita: istoriia i sohodennia: dovidnyk. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian]
12. Markova S.A. O voprosah pro professionalizm pedagoga. Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitiia: metodicheskij i prakticheskij zhurnal. Moskva: Shkol'naja pressa, 2002, 3–5. [in Russian]
13. Novitska V. (2007) Metodycheskoe soprovozhdenye vospytatelia v uslovnykh sovremennoho doshkolnoho obrazovatelnoho uchrezhdenyia: dySSERTatsiia... kand. ped. nauk: 13.00.07. Moskva: RHB. [in Russian]
14. Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy metodychnoi roboty. (1995). KYIV: UIPKKKO. [in Ukrainian]
15. Polozhennia pro metodychni kabinet (2018) Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/60597/>. [in Ukrainian]
16. Potashnik M.M., Lazarev V.S. (1995) Upravlenie razvitiem shkoly. Moskva: Akademiia. [in Russian]
17. Proiekt Kontseptsii osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (2020) Rezhym dostupu: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/> [in Ukrainian]
18. Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodezhnykh organizacij i ob'edinenij. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2008 (54), 3–5. [in Russian]
19. Saiuk V.I. (2015) Teoretychni osnovy metodychnoi roboty ta pedahohichnoho doradnytstva: metodychni rekomendatsii. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]
20. Skoryk T. Osobystisno-oriientovana robota z pidvyshchennia fakhovoho rivnia vchyteliv. Dyrektor shkoly. 2004 (305). 8-12. [in Russian]
21. Svetlana I. Semchuk, Nelia I. Skripnik, Bogdan I. Semchuk Structural and procedural model of forming information and communication competency of future specialists in preschool education / ISSN: 2076-8184. «ICT and learning tools in preschool education», Vol 67 No 5 (2018) – pg. 13-30. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2345> [in Ukrainian]
22. Skrypnyk N. I Problemy pidhotovky maibutnoho orhanizatora doshkilnoi osvity do metodychnoi diialnosti v zakladakh doshkilnoi osvity. Innovatsiina diialnist suchasnoho vykhovatelja v informatsiinomu prostori: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats. Uman: VPTs Vizavi (2019), 102-106. [in Ukrainian]
23. Slovyk ukrainskoi movy (1980) / I. K. Bilodid (za red.). Kyiv: Naukova dumka. 849.
24. Spravochnik po doshkol'nomu vospitaniju. Osnovnye zakonodatel'nye i instruktivnye dokumenty. (1967) Moskva: Prosveshhenie. [in Russian]
25. Tret'jakov P.I., Mitin S.N., Bojarinceva N.N. (2003) Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemami: Uchebnoe posobie. Moskva: Akademiia. [in Russian]
26. Shamova T.I. (2001) Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami. Uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva: Gumm. izd. centr VLADOS [in Russian]
27. Shapoval R.V. Upravlinska kompetentnist kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu yak psykholoho-pedahohichna problema. Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. pr. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni H.S. Skovorody. 2007 (12). 37-42. [in Ukrainian]
28. Shvaika L.A. (2017) Metodychna robota v DNZ. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». [in Ukrainian]

2.3. ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИША ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Алла Залізник

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

[ORCID: 0000-0002-5255-385X](https://orcid.org/0000-0002-5255-385X)

zalsznyak@i.ua

Анотація. Досліджено сучасні наукові джерела досліджуваної проблеми. Здійснено аналіз педагогічних джерел, що містять відомості щодо безпечного освітнього середовища передшкільної освіти. Розкрито сутність поняття «передшкільна освіта». Розкрито важливість актуалізації педагогічних праць для сучасного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: діти дошкільного віку; передшкільна освіта; середовище.

REQUIREMENTS FOR CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PRE-SCHOOL EDUCATION

Alla Zalizniak

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the
Department of Preschool Education

Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University

Uman, Ukraine

Abstract. Modern scientific sources of the research work are investigated. Scientific sources are analyzed, that contain information concerning to safe environment of primary education. The essence of notion «pre-school education» is exposed. Importance of the actualization of using labor in a modern preschool educational institution is opened.

Key words: children of pre-school age; pre-school education; an environment.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі змінюються підходи до педагогічної освіти. У педагогічній науці з'явився новий термін «передшкільна освіта». Усі перетворення в освіті відбуваються заради майбутнього покоління, заради життя наших дітей, яке має бути щасливим та радісним. Саме передшкільна освіта робить життя дітей оптимістичним, дає надію на майбутнє, допомагає краще пізнати довкілля, отримати власний досвід, сформувати у дітей відповідно до їхнього віку уміння та навички. І чим більше діти будуть дізнаватися, тим краще і успішніше вони будуть навчатися в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти передшкільної освіти висвітлено у працях Т. Бондаренко, Г. Назаренко, Л. Порядченко, Н. Черепаня, О. Чепки, М. Урбанської, Л. Федорович та інших.

Сучасними підходами щодо проблеми створення освітнього середовища передшкільної освіти опікуються А. Богуш, Т. Степанова, К. Суятинова, О. Ковшар та інші.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розкриття сутності поняття «передшкільна освіта» та вимоги до створення безпечного освітнього середовища означеної освіти.

Результати дослідження. Для виокремлення вимог щодо створення безпечного освітнього середовища передшкільної освіти необхідно розглянути низку понять.

Для виокремлення вимог щодо створення безпечного освітнього середовища передшкільної освіти необхідно розглянути низку понять.

Поняття «передшкільна освіта» у нашій державі було запроваджено сучасним академіком А. Богуш на міжнародній конференції «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи», що відбулася в Миколаївському державному педагогічному університеті імені В. Сухомлинського.

Дане поняття вчена розглядає як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою. А. Богуш стверджує, що «передшкільна освіта є обов'язковою для дітей п'яти–п'яти з половиною років, яка може здійснюватися в різних типах дошкільних закладів, НВК «Дошкільний заклад – початкова школа», групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, ЗОШ тощо за єдиними програмами» [4, с. 10]. Сутність поняття «передшкільна освіта» вчена трактує так: «Передшкільну освіту ми розуміємо як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, що асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну готовність та підготовку дитини до школи з усіма її компонентами, що відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які мають зберегтися і в 1-му класі» [4, с. 10]. На її думку, «передшкільна освіта – це цілеспрямований і організований процес та результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах» [4, с. 10]. Мету передшкільної освіти, вчена вбачає у створенні умов для

вирівнювання стартових можливостей дітей різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання у школі. Передшкільну освіту науковець розглядає як «складову неперервної системи освіти, проміжну ланку між сімейною, дошкільною і початковою освітою, що виконує функцію контролю за станом фізичного, психічного, розумового, морально-естетичного, емоційно-вольового розвитку дитини перед вступом до школи» [4, с. 10]. Богуш Алла наголошує, що «передшкільна освіта має забезпечити адаптацію до нового соціального осередку – школи, стати одним із шляхів вирівнювання стартових можливостей дітей, розвитку їхніх задатків, здібностей до засвоєння нового, більш складного матеріалу, сформованість психологічної готовності до школи... Водночас передшкільна освіта не може замінити дошкільну, оскільки є лише її завершальним етапом, що дозволяє реалізувати принцип неперервності та перспективності дошкільної і початкової ланок» [4, с. 10].

Відома вчена підкреслює, що розуміння передшкільної освіти забезпечить:

- на дошкільному рівні – збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, розвиток провідної ігрової діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду;
- на рівні початкової школи – врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства, індивідуальну роботу у разі інтенсивного розвитку дитини; спеціальну допомогу щодо коригування не сформованих якостей у дошкільному дитинстві; розвиток провідної навчальної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку, форм спілкування і взаємодії з довкіллям [3].

Також вчена звертає увагу на те, що кінцевим результатом передшкільної освіти має бути «сформована у дітей дошкільна зрілість» [4, с. 11].

Сучасний науковець Ковшар О. підкреслює, що передшкільна освіта — стала, відкрита педагогічна система, яка включає інтегративні зв'язки з усіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу та постійно удосконалює

зміст, цілі, методи, технології реалізації освітніх шляхів впливу та розвитку дітей старшого дошкільного віку [8].

Степанова Т. трактує поняття «передшкільна освіта» як от: «Передшкільна освіта – це освіта дітей старшого дошкільного віку, не охоплених дошкільними навчальними закладами, що здійснюється у групах тривалого або короткочасного перебування дітей в дошкільних навчальних закладах, початкових школах чи інших освітніх позашкільних закладах із метою створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення. Вона є складовою системи загальної освіти, де головним завданням її виступає підготовка дітей до навчання у школі, опираючись на змістове забезпечення як дошкільної, так і початкової ланок освіти» [14].

Суятинова К. виокремлює такі форми здобуття передшкільної освіти дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади: організація короткотривалих, прогулянкових, консультативних груп, груп вихідного дня, груп з підготовки дітей до навчання у школі, гуртків, центрів, що розміщуються на базі приміщень загальноосвітніх навчальних, позашкільних закладів, клубів, сільських рад і відповідають санітарно-гігієнічним вимогам [15].

У Законі України «Про дошкільну освіту» у частині четвертій статті 4 першого розділу «Загальні положення» роз'яснюється сутність поняття «передшкільна освіта» [6]. Так, у віковій періодизації зазначено етап становлення особистості дитини – передшкільний вік. Даний вік – це вік від трьох до шести (семи) років. В означеному державному документі зазначено, що передшкільний вік поділяється на такі періоди:

- молодший дошкільний вік (від трьох до чотирьох років);
- середній дошкільний вік (від чотирьох до п'яти років);
- старший дошкільний вік (від п'яти до шести (семи) років) [6].

Під змістом передшкільної освіти науковці розуміють ті сфери людського буття і людської діяльності, які в тому чи іншому вигляді і обсязі засвоюються (точніше, присвоюються) старшим дошкільникам в ході освіти. Передшкільна освіта забезпечує повноцінний особистісний розвиток дитини, а саме:

- його соціальний розвиток, тобто внутрішню (особистісну) підготовку;
- культурний розвиток – сукупність знань і умінь, володіння якими диктується окремими соціальними (особливо віковими) групами і дозволяє привласнити найважливіші елементи людського досвіду;

- пізнавальний розвиток – власне знання, вміння та інші психологічні компоненти особистості, що розвиваються та забезпечують пізнавальну діяльність.

Отже, передшкільна освіта – це навчання, виховання, розвиток та соціалізація дітей старшого дошкільного віку.

Розглянувши сутність поняття «передшкільна освіта», перейдемо до обґрунтування сутності понять: «середовище», «освітнє середовище» та «безпечне освітнє середовище».

У науково-педагогічних дослідженнях поширеним є використання понять «освітнє середовище», «безпечне освітнє середовище», які за допомогою прикметників від базових понять «освіта», набувають конкретних ознак.

Поняття «середовище» розглядається не лише в природничих науках, а й використовується в гуманітарних науках: психології, педагогіці, соціології, політології. Прийнято вважати, що поняття «середовище» введено у вітчизняну психолого-педагогічну науку на початку ХХ століття.

У «Словнику української мови» поняття «середовище» трактується в декількох значеннях:

- по-перше – сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму;

- по-друге – соціально-побутові умови, у яких проходить життя людини; оточення [13].

Словник С. Ожегова трактує «середовище», як заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини, причому вказує, що несприятливе оточення не дає можливості особистості зростати та розвиватися [16].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови під середовищем розуміють «речовини, тіла, що заповнюють, який-небудь простір і мають певні властивості», або «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму» [5].

Таким чином, «середовище» є зовнішнім простором, що оточує об'єкт дослідження, має системно організовані складові та створює умови для існування його у просторі, вступаючи з ним у взаємодію.

У педагогічній науці поняття «середовище» вживається в широкому і вузькому значеннях:

- широка соціальна дійсність, суспільство, держава в цілому;
- середовище, що безпосередньо оточує дитину, впливає на її формування й розвиток.

Характеризуючи середовище, низка дослідників розглядають його з точки зору:

- організації (організоване та неорганізоване середовище);
- змісту (природного, соціального, предметного);
- діяльності, здійснюваної в середовищі (ігрової, навчальної, трудової) [11].

Зазначимо, що поняття «середовище» найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована і однорідна за окремою ознакою частина простору. Середовище обов'язково передбачає людину, в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини.

Середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. Середовище розвитку дитини – це простір її життєдіяльності. Це ті умови, в яких протікає її життя в закладі дошкільної освіти.

У середовищі людина соціалізується. В процесі соціалізації людина виявляє себе і як суб'єкт, здатний до вибору, соціальної дії не тільки через пристосування до матеріального і соціального середовища, але також через активну різноманітну діяльність у ньому, через прояв індивідуального творчого

відношення до суспільного буття. Тому виправданим і закономірним виглядає прийняте в соціальній психології визначення соціалізації як двостороннього процесу, що включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого, – (що недостатньо підкреслюється в дослідженнях) процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в середовище [1, с. 266]. При цьому підкреслюється, що людина не просто засвоює соціальний досвід, але і перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації. Цей момент перетворення соціального досвіду фіксує не просто пасивне його прийняття, але припускає творчу активність індивіда в застосуванні такого перетвореного досвіду, коли його результатом є не просто додаток до вже існуючого соціального досвіду, але його відтворення, просування на новий рівень. Розуміння взаємодії людини з суспільством при цьому включає розуміння як суб'єкта розвитку не тільки людини, але і суспільства, пояснює існуючу спадкоємність в такому розвитку. При такій інтерпретації поняття соціалізації досягається розуміння людини одночасно як об'єкта, так і суб'єкта суспільних відносин

Отже, соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, в соціальні спільноти шляхом засвоєння елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. Цей процес є двобічним: з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, з іншого – активно прилучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. Мета соціалізації – допомогти індивідові вижити в суспільному потоці криз, оволодіти досвідом попередніх поколінь, зрозуміти своє покликання, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в суспільстві. При цьому людина прагне до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення.

Поняття «освітнє середовище» є складним, багатовимірним і суб'єктивним. Останні роки поняття «освітнє середовище» постійно перебуває у полі інтересів наукових досліджень.

Однак, на сьогоднішній день, дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність даного феномена, у науковій літературі недостатньо.

Стан розробленості проблеми організації освітнього середовища розкрили велети педагогічної думки – Ж.-Ж. Руссо, Д. Дьюї, М. Монтесорі, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші.

Теорію середовищного підходу розробляли: Л. Новікова, В. Караковський, Н. Селіванова, Ю. Мануйлов, М. Басов.

Психологічну характеристику освітньому середовищу давали: І. Баєва, Ю. Громико, Т. Іволшина, Є. Клімов, В. Рубцов, В. Слободчиков В. Панов, В. Ясвін, Ю. Песоцький та інші.

Філософсько-педагогічні аспекти освітнього середовища розглядали М. Князева, Н. Крилова, Ю. Мануйлов, С. Сергєєв.

Проблемою проектування освітнього середовища, як фактору впливу на формування культурної особистості, займалися О. Іванов, М. Князева, П. Флоренський.

Методологією дослідження освітнього середовища займався Ю. Хоменко. Проблема моніторингу освітнього середовища досліджується в роботах Т. Воронцової, В. Письменного, Н. Пустовіта.

Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва та інші дослідники.

Сучасні дослідники феномену освітнього середовища зосереджують свою увагу на такому колі наукового пошуку: перспективи та розвиток віртуального освітнього середовища (Л. Ахметов, Л. Астахова, Д. Іванов, Т. Носкова), обґрунтування техноцентричного підходу до віртуального освітнього

середовища (М. Вайндорф-Сисоєва, С. Хапаєва, В. Шитова), філософські можливості педагогічного дизайну електронного медіасередовища (В. Гура), організація інформаційного середовища в закладах освіти (Є. Петрова, М. Смірнов)

Середовище (освітнє) – це єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини.

Враховуючи трактування освіти в енциклопедіях і словниках та напрацювання науковців, освітнє середовище можна окреслити як систему умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею певної системи наукових знань.

Зауважимо, що у тому чи іншому тлумаченні поняття вчені виокремлюють один або декілька істотніших, на їхній погляд, ознак освітнього середовища. Так, К. Казакова стверджує, що освітній простір є поле, де здійснюється взаємодія освітніх середовищ [7]. В. Ясвін під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміє систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [18]. А. Хуторський, розкриває поняття «освітнє середовище» у контексті особистісно-орієнтованої освіти, як характеристику зовнішнього змісту освіти, що містить у собі умови розвитку особистості.

В. Козирєв, І. Шалаєв і А. Веряєв під освітнім середовищем розуміють сукупність установлених в освітньому процесі організаційно-педагогічних умов і факторів, а також міжособистісних відносин, що впливають на формування особистості із заданими якостями. Науковці визначили, що освітнє середовище становить сукупність матеріальних, просторово-предметних факторів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин.

Усі фактори взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного та впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, тому під освітнім середовищем вони розуміють функціонування конкретної установи освіти.

Є. Белякова та І. Захарова визначають поняття «освітнє середовище» як складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних проявах. При цьому управління освітнім середовищем опосередковано цільовими установками суспільства і суб'єктів освітнього процесу [2].

Ю. Кулюткін вказує, що освітнє середовище може бути охарактеризоване як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких із індивідом відбувається становлення особистості [10].

Основоположник християнської психології В. Слободчиков розглядає освітнє середовище як спеціально організований простір, «місце» в соціумі, де суб'єктивно виникають безліч відношень, зв'язків і здійснюються різноманітні види діяльності різних систем із розвитку індивіда і його соціалізації. Учений-психолог вважає, що специфічною властивістю освітнього середовища є її насиченість освітніми ресурсами. Насичення середовища освітніми ресурсами перетворює його на освітнє середовище.

Автором найчастіше вживаної у вітчизняному науковому обігу типології освітніх середовищ є Я. Корчак [9]. Педагогом було виділено чотири типи освітніх середовищ: догматичне освітнє середовище, ідейне середовище, кар'єрне середовище, освітнє середовище безтурботного споживання. Педагог дає детальну характеристику кожного типу: догматичне середовище сприяє формуванню залежної й пасивної дитини; ідейне – вільної і активної; безтурботного споживання – вільної, однак, пасивної, кар'єрне середовище – активної, але залежної дитини [18].

Цікавим є підхід зарубіжного науковця В. Ясвіна, який вважає, що освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні [18].

Сучасне освітнє середовище створює неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де у кожного є можливість відшукати себе. Середовище закладу дошкільної освіти – це місце, де зустрічаються та взаємодіють у системах «вихователь – діти», «вихователь – дитина», «вихователь – батьки», «дитина – дитина», «вихователь – вихователь», «вихователь – дитина – батьки», «вихователь – педагогічний колектив».

Вітчизняні та закордонні науковці й практики трактують освітнє середовище, як: частину життєвого, соціального середовища людини, що є сукупністю всіх освітніх чинників, які безпосередньо чи опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку, що формує особистість.

Водночас у сучасних швидкозмінних умовах освітнє середовище навчального закладу не є ізольованим від зовнішніх і внутрішніх факторів, їх впливу, які можуть мати як позитивний результат, так і містити загрози, небезпеки та ризики, які можуть сприяти деструктивним змінам у ньому. Для протидії таким змінам, необхідно, щоб освітнє середовище закладу освіти було захищеним та безпечним.

Однією з основних концептуальних засад реформування в межах Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, яке сприятиме творчому розвитку й мотивації дітей до навчання.

На нашу думку, умовами розвитку креативності є:

- фізичні (наявність матеріалів для творчості і можливість за бажанням діяти з ними);
- соціальні (дитина повинна мати відчуття зовнішньої безпеки і знати, що її творчі прояви не отримають негативної оцінки з боку дорослих);
- психологічні (у дитини має формуватися почуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи в разі підтримки дорослими її творчих починань).

Важливим показником креативності особистості є швидкість думки (кількість ідей за одиницю часу, причому важливо не їх якість, а саме кількість). Розвинуте мислення допомагає самостійно доходити до самостійного рішення.

Дорослі повинні вкладати в голову дитини життєво важливу програму: «Вихід є завжди і він не один. Шукай, і ти його знайдеш!».

Крім того, доцільно формувати у дітей здатність переключатися з однієї ідеї на іншу. Розвивати гнучкість мислення, а також точність і сміливість в реалізації власних ідей. «Рятуйся сам, – говорили з давніх-давен, – і навколо тебе врятуються тисячі!».

У сучасному світі дітей підстерігає безліч небезпек, які не можна заздалегідь передбачити. Тому слід вчити дітей самим дбати про свою безпеку і не панікувати у випадку загрози, а «включити» творчість і знайти правильне рішення.

Таким чином, при систематичній, плановій, поетапній, методично-грамотній роботі педагогів у тісній співпраці з батьками дошкільники будуть зростати готовими до безпечного вирішення життєвих ситуацій в соціальному, матеріальному і природному оточенні.

Освітнє середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних суб'єктів, які впливають на формування дитини, на її творчий та особистісний розвиток, що сприяють становленню між суб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій в освітньому процесі, забезпечуються умови комфортної життєдіяльності. Освітнє середовище є важливим для дошкільної освіти та початкової школи.

Безпечне освітнє середовище – це широкий термін, який впливає на різні елементи навчального процесу, починаючи від захисту дітей від різних форм насильства та булінгу до безпеки харчових продуктів. Важливим кроком для формування такого середовища є закріплення асистентів в інклюзивних класах, як повноцінних учасників освітнього процесу. Ними можуть бути як соціальні робітники, так і один з батьків дитини.

Поняття «безпека освітнього середовища» зумовлена існуванням різних підходів до розуміння його сутності [17]. Йдеться і про психологічний, і про екологічний, і про інформаційний аспекти цього поняття.

Так, дослідники, які вивчають коло проблем, пов'язаних з питанням психологічної безпеки освітнього середовища, вважають, що психотравмуючі ситуації прямо чи опосередковано впливають на фізичне та психічне здоров'я особистості. Зокрема, до психотравмуючих ситуацій у навчальному процесі освітнього закладу можна віднести:

- конфлікти у стосунках «вихователь – дитина», «вихователь – батьки», «дитина – дитина», «дитина – батьки» тощо;
- проблема адаптації в освітньому середовищі;
- атмосфера конкуренції між однолітками;
- надмірна вимогливість педагогів тощо.

Якщо взяти до уваги екологічний аспект безпеки освітнього середовища, то тут варто звернути увагу на дослідження С. Совгіри, яка під екологічно безпечним освітнім середовищем розуміє «систему психолого-педагогічних умов, впливів і можливостей, які забезпечують захищеність особистості від негативного впливу екологічних факторів, що визначають оптимальність взаємодії зі світом природи» [12, с. 3].

Не менш важливим є й інформаційна частина безпеки освітнього середовища. Серед негативного впливу інформації на сучасне освітнє середовище науковці виокремлюють:

- відсутність належних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу недостовірної інформації;
- неконтрольоване проникнення інформації сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо [17].

Таким чином, безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, в якому:

- наявні безпечні умови навчання та праці,
- комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю дітей, педагогів і батьків,

– відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання,

– дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [17].

Наголосимо на тому, що науковці виокремлюють такі чотири ознаки безпечного освітнього середовища [17]:

Якість міжособистісних відносин:

– позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність);
– негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність).

Захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору.

Комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу.

Нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітній установі може призвести до неефективного психологічного супроводу дитини, а у педагогів – емоційного вигорання і, як наслідок, спричинити професійну деформацію, що і в першому і в другому випадку створить серйозну загрозу психічному здоров'ю особистості.

Задоволеність освітнім середовищем – задоволення базових потреб дитини у:

- допомозі та підтримці;
- збереженні та підвищенні її самооцінки;
- пізнанні та діяльності;
- розвитку здібностей і можливостей.

Основна характеристика процесу взаємодії учасників освітнього середовища – це особистісно-довірливе спілкування, відсутність якого спричиняє досить негативні наслідки, як от [17]:

- емоційний дискомфорт,

- небажання висловлювати свою точку зору, думку,
- негативне ставлення до себе,
- втрата особистої гідності,
- небажання звертатися по допомогу,
- ігнорування особистих проблем і труднощів інших дітей та дорослих,
- неуважність до прохань і пропозицій.

Принципами безпечного освітнього середовища є [17]:

Принцип домінування життя людини як головної цінності, що визначає модель мінімальної (необхідної) безпеки, максимально усуває ризики, що загрожують життю як дітей, так і дорослих.

Принцип регіональної специфіки передбачає під час організації системи безпеки освітнього середовища закладу освіти облік небезпек і можливих надзвичайних ситуацій конкретного регіону (міста, області, району).

Принцип комплексності оцінки небезпек (ризиків), що задає методику оцінки різних педагогічних (освітніх) ризиків (зовнішніх і внутрішніх) на основі комплексного, системно-синергетичного підходів.

Принцип міні-макса, що визначає досягнення максимального ефекту безпеки при наявності мінімуму ресурсного забезпечення.

Принцип максимальної ефективності управління системою заходів і створених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення максимальної безпеки освітнього середовища і закладу освіти, як соціального інституту в цілому.

На нашу думку, обов'язково слід формувати безпечну поведінку у дітей, застосовуючи такі принципи:

Забезпечення гігієни та нормальної роботи всіх органів і психофізичних процесів організму дітей.

Забезпечення взаємозв'язку і взаємозалежності життєдіяльності дитини з довкіллям (предметним, природним, соціальним).

Раціональна організація життя і діяльності дітей в закладі дошкільної освіти.

Своєчасне усунення негативних впливів на життєдіяльність дитини і їх наслідків та надання своєчасної допомоги.

Забезпечення взаємозв'язку дошкільного закладу, сім'ї та громадськості у формуванні безпечної поведінки дітей.

Від дітей старшого дошкільного віку ще не слід очікувати самостійних правильних рішень в небезпечних ситуаціях. Безпечну поведінку дітей доцільно формувати через:

- подачу знань про можливі небезпеки (вдома, на вулиці, в природі, в спілкуванні з незнайомими людьми тощо), які можуть загрожувати здоров'ю і життю дитини;

- вивчення правил безпеки;

- вправлення дітей в дотриманні правил безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях;

- навчання дітей вмінню передбачати наслідки своїх вчинків;

- вироблення у дітей навичок прийняття самостійних рішень;

- привчання дітей до здорового і безпечного способу життя, що сприятиме виробленню механізмів самозахисту, які автоматично спрацьовують в потрібний момент.

Слід враховувати також наступне: сфера взаємовідносин «дитина-дорослий» (спілкування, контакти, спільна діяльність з батьками, педагогами) є основною для формування дієвих мотивів поведінки дітей та накопичення життєвого досвіду в дошкільному віці. Постійне включення в спільну діяльність з дорослими дає не тільки емоційний вихід активності дітей, а й допомагає вправлятися в охайному та безпечному поводженні з предметами побуту, сприяє формуванню умінь безпечної поведінки.

Задля створення сучасного освітнього середовища необхідно дотримуватися таких основних напрямків роботи:

- створення умов для безпечної життєдіяльності;

- формування елементарної життєвої компетенції з питань безпеки;

- виховання основ безпечної поведінки у дітей;

– культура безпеки дорослих та відповідальне ставлення до життя і здоров'я дітей.

Виокремимо такі етапи освітньої роботи з формування у дошкільників навичок безпечної поведінки:

1. Підготовчий етап. Полягає в отриманні і частковому узагальненні вражень про небезпеку, яка може підстерігати дітей в докільці. Доречні такі форми і методи роботи, як екскурсія, цільова прогулянка, спостереження, читання художніх творів, розгляд ілюстрацій, перегляд відеофільмів, мультфільмів тощо.

2. Основний етап. Робота з формування певної системи уявлень і вироблення навичок безпечної поведінки. На цьому етапі доцільно застосовувати різні види ігор з елементами безпеки життєдіяльності, бесіди, складання описових і творчих оповідань дітьми, розучування комплексів загальнорозвивальних вправ, віршів, виконання трудових доручень тощо.

3. Практичний етап. На цьому етапі діти повинні застосовувати набуті знання і вміння на практиці. Доречним буде використання таких форм і методів роботи, як вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань, пошуково-дослідницька діяльність, проведення свят, розваг, змагань, конкурсів.

Підсумовуючи, усе вищесказане, доцільно виокремити такі вимоги до створення безпечного освітнього середовища передшкільної освіти:

- створення безпечних та комфортних умов праці та навчання;
- створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації;
- сприяння емоційному благополуччю дітей та їхніх батьків;
- сприяння співпраці між усіма учасниками освітнього процесу;
- дотримання прав і норм безпеки кожного учасника освітнього процесу;
- дотримання принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства;
- створення інклюзивного і мотивувального простору;
- навчання дітей правилам безпечної поведінки особистості;

- сприяння особистісному зростанню дітей в атмосфері комунікацій, співпраці, творчості, формування лідерських якостей;
- формування у дітей навичок уникнення потенційних ризиків та небезпек, а також навичок подолання труднощів у власному житті;
- не перенасичувати середовище речами і створити баланс у використанні кольорів;
- широко використовувати нові ІТ-технології, мультимедійні засоби навчання,
- створення центрів усамітнення, де дитина може посидіти в тиші, подумати, заспокоїтися;
- освітнє середовище слід організовувати таким чином, щоб педагог міг спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, діти мали можливість безпечно переміщуватись і мати місце для зберігання особистих речей;
- освітнє середовище має спрямовуватися на розвиток дитини та мотивації її до навчання;
- освітнє середовище не повинно бути захаращеним, вільний простір потрібний дітям для свободи руху. Предмети, що оточують дітей мають відповідати їхньому росту і силі: легкі меблі, щоб їх можна було пересувати, доступні полиці шаф, щоб без допомоги дорослого, можна було брати матеріали.

Висновки з дослідження. Таким чином, освітнє середовище освітнє середовище для дітей, які здобувають передшкільну освіту, має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість різноманітних видів діяльності. Окрім цього, освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи. Подальші розвідки у заданому напрямі пов'язані з подальшим дослідженням тенденцій сучасного етапу розвитку передшкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. М. (2006). Социальная психология. Москва: Аспект Пресс.
2. Беякова Е. Г. Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности. Вестник Тюменского государственного университета. 2010 (5), 11-17.

3. Богуш А. М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності. Режим доступу: [file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/184-804-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/184-804-1-PB%20(2).pdf)
4. Богуш А. М. Передшкільна освіта в сучасному освітньому просторі. Рідна школа. 2014. (12). С. 8-11.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2003) / В. Т. Бусел (уклад. і гол. ред.). Київ, Ірпінь : Перун. 1440.
6. Закон України «Про дошкільну освіту»: №49. Дата оновлення: 18.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Казакова К. С. Образовательная среда: основные исследовательские подходы. Труды Кольского научного центра РАН. 2011 (6), 65-71.
8. Ковшар О. В. (2015). Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов. 270 с.
9. Корчак Я. (1990). Как любить ребенка : книга о воспитании. Москва: Политиздат. 500.
10. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. Новые знания. 2001 (1), 11-15.
11. Надолинская Т. В. Художественно-игровая среда как фактор развития сотворческого воображения педагога и учащихся. Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006 (2), 130-135.
12. Совгіра С. В., Гончаренко Г.Є. Проблеми екологічної безпеки як основи життєдіяльності особистості в освітньому середовищі. IV Всеукраїнські наукові читання пам'яті Сергія Терещука: матеріали Всеукраїнської наук.практ. конф. з міжнар.участю (Миколаїв, 23-24 квітня 201 р.). Миколаїв: ФОП Швець В.Д., 2015, 205-208.
13. Словник української мови (1980) / І. К. Білодіда (за ред.). Київ: Наукова думка. 435.
14. Степанова Т. Сутність феномена «передшкільна освіта» в сучасній дошкільній педагогіці. Режим доступу: <http://eprints.cdu.edu.ua/1549/1/142-122-127.pdf>
15. Суятинова К. Є. Організаційні форми передшкільної освіти. Психолого-педагогічні науки. 2012 (5). Режим доступу: [file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/Nzsp_2012_5_16%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/Nzsp_2012_5_16%20(2).pdf)
16. Толковый словарь русского языка (1997) / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва: Азбуковник. 944.
17. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. (2018). Кодекс безпечного освітнього середовища: методичний посібник. Київ. 56.
18. Ясвин В. А. (2001). Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл. 365.

REFERENCES

1. Andreeva G. M. (2006). Social'naja psihologija. Moskva: Aspekt Press. [in Russian]
2. Beljakova E. G. Sociokul'turnoe informacionnoe prostranstvo obrazovanija v kontekste problemy formirovanija lichnosti. Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010 (5), 11-17. [in Russian]
3. Bohush A. M. Doshkilna i pochatkova lanky osvity – skhodynky nastupnosti. Rezhym dostupu: [file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/184-804-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/184-804-1-PB%20(2).pdf) [in Ukrainian]
4. Bohush A. M. Peredshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori. Ridna shkola. 2014. (12). S. 8-11. [in Ukrainian]
5. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2003) / V. T. Busel (uklad. i hol. red.). Kyiv, Irpin : Perun. 1440. [in Ukrainian]

6. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu»: №49. Data onovlennia: 18.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian]
7. Kazakova K. S. Obrazovatel'naja sreda: osnovnye issledovatel'skie podhody. Trudy Kol'skogo nauchnogo centra RAN. 2011 (6), 65-71. [in Russian]
8. Kovshar O. V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity : monohrafiia. Kryvyi Rih : Vyd. R. A. Kozlov. 270 s. [in Ukrainian]
9. Korchak Ja. (1990). Kak ljubit' rebenka : kniga o vospitanii. Moskva: Politizdat. 500. [in Russian]
10. Kuljutkin Ju. Obrazovatel'naja sreda i razvitie lichnosti. Nove znaniia. 2001 (1), 11 15. [in Russian]
11. Nadolinskaja T. V. Hudozhestvenno-igrovaja sreda kak faktor razvitija sotvorcheskogo voobrazhenija pedagoga i uchashhihsja. Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. 2006 (2), 130 135. [in Russian]
12. Sovhira S. V., Honcharenko H.Ye. Problemy ekolohichnoi bezpeky yak osnovy zhyttiediialnosti osobystosti v osvitnomu seredovyschi. IV Vseukrainski naukovi chytannia pam'iaty Serhiiia Tereshchuka: materialy Vseukrainskoi nauk.prakt. konf. z mizhnar.uchastiu (Mykolaiv, 23-24 kvitnia 2015 r.). Mykolaiv: FOP Shvets V.D., 2015, 205 208. [in Ukrainian]
13. Slovyk ukrainskoi movy (1980) / I. K. Bilodida (za red.). Kyiv: Naukova dumka. 435. [in Ukrainian]
14. Stepanova T. Sutnist fenomena «peredshkilna osvita» v suchasni doshkilnii pedahohitsi. Rezhym dostupu: <http://eprints.cdu.edu.ua/1549/1/142-122-127.pdf> [in Ukrainian]
15. Suiatynova K. Ye. Orhanizatsiini formy peredshkilnoi osvity. Psykholoho pedahohichni nauky. 2012 (5). Rezhym dostupu: file:///C:/Users/admin/Desktop/Downloads/Nzsp_2012_5_16%20(2).pdf [in Ukrainian]
16. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka (1997) / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. Moskva: Azbukovnik. 944. [in Russian]
17. Tsiuman T. P., Boichuk N. I. (2018). Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovyscha: metodychni posibnyk. Kyiv. 56 . [in Ukrainian]
18. Jasvin V. A. (2001). Obrazovatel'naja sereda: ot modelirovanija k proektirovaniju. Moskva: Smysl. 365. [in Russian]

2.4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕРЕДШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Світлана Попиченко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Черкаська область, м. Умань, Україна

ORCID ID 0000-0001-5405-5937

svitlana.popychenko@ukr.net

Анотація. У дослідженні розкрито теоретико-прикладні аспекти використання інноваційних освітніх технологій у передшкільній освіті у контексті концептуальних засад Нової української школи. Визначено вимоги до інноваційних освітніх технологій, напрями їх використання у закладі дошкільної освіти. Розглянуто сутнісні характеристики експериментально-дослідницьких, комунікаційно-інформаційних, проектних, ігрових, здоров'язбережувальних та інших технологій. Проаналізовано механізми забезпечення гуманізації виховного процесу у закладах освіти, реалізації принципу дитиноцентризму, стратегію побудови особистісно-орієнтованого спілкування. Виокремлено структурні компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний.

Ключові слова: технологія, інновація, інноваційна освітня технологія, передшкільна освіта, Нова українська школа.

USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Svitlana Popychenko

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Preschool Education
Department

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Cherkasy region, Uman, Ukraine

Abstract. The research deals with the theoretical and applied aspects of the innovative educational technologies use in preschool education in the context of the New Ukrainian School conceptual bases. Requirements for innovative educational technologies, directions of their use in a preschool educational institution are defined. The author highlights the essential characteristics of experimental and research, communicational and informational, project, gaming, health care and other technologies. The mechanisms of providing humanization of the educational process in educational establishments, realization of child-centrism principle, strategy of building personality-oriented communication are analyzed. The structural components of teachers' readiness for innovative activity are distinguished: motivational, cognitive, creative, reflective.

Key words: technology, innovation, innovative educational technology, preschool education, New Ukrainian School.

Актуальність дослідження. Кардинальні зміни освітнього світового простору створюють нову ситуацію щодо наступності і неперервності розвитку у передшкільному і шкільному дитинстві. Реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняній освіті, розбудова Нової української школи, як практично орієнтованої освіти нового покоління, зумовлюють необхідність розв'язання комплексних соціально-педагогічних завдань забезпечення нерозривної динаміки фізичного і духовного розвитку дітей, органічного взаємозв'язку у цілях, змісті, формах і методах педагогічного процесу на суміжних ланках освіти.

Створення умов для досягнення нової якості передшкільної освіти у контексті концептуальних засад Нової української школи значною мірою залежить від того, наскільки ефективно освоюються інновації, що відкривають можливості для формування особистості нового типу, з високим рівнем культури, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію, реагувати на стрімкий розвиток суспільних перетворень, налаштовуватись на конструктивні дії в нових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На значущості інноваційного підходу до освіти, важливості діяльності педагога як творця, новатора, майстра своєї справи наголошують відомі педагоги-дослідники Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, М. Зайцев, І. Зязюн, М. Єфіменко, В. Кан-Калик, С. Лисенкова, Є. Шулежко та ін. Особливо цінним у зазначеному контексті є творчий доробок відомого педагога-мислителя В. Сухомлинського. Для з'ясування інноваційних тенденцій у передшкільній освіті вагоме значення мають праці Т. Андрющенко, Л. Артемової, А. Богущ, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Іщенко, О. Кононко, К. Крутій, І. Луценко, Т. Поніманської, С. Семчук та ін.

Психологічним підґрунтям інноваційних процесів у системі освіти є теорії: культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), розвивального навчання (В. Давидов, З. Калмикова, Г. Костюк, Н. Менчинська, О. Скрипченко), проблемного навчання (А. Матюшкін та ін.), оптимізації

навчання (Ю. Бабанський) тощо. Проблеми психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності розглядали у своїх працях І. Бех, О. Власова, К. Макагон, Л. Подоляк, В. Рибалко, В.Юрченко та інші.

Формулювання цілей статті – розкриття теоретико-прикладних аспектів використання інноваційних освітніх технологій у передшкільній освіті у контексті концептуальних засад Нової української школи.

Результати дослідження. Концепція прогнозує, що випускник нової школи – «інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» [10, с. 6]. Тож одне з першочергових завдань модернізації передшкільної освіти – переведення її у режим інноваційного розвитку, впровадження сучасних інноваційних технологій у практику діяльності закладів дошкільної освіти.

Інновація (лат. *innovation* – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [4, с. 21].

З'ясовуючи сутність поняття «технологія», Ю. І. Машбиць зазначає, що у систему освіти цей термін (у перекладі з грецької *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) був запозичений із виробництва, де технологія зводилася до здійснення операцій у чіткій послідовності із дотриманням певних правил, до мистецтва володіння процесом. У системі освіти його тлумачили спочатку як застосування в навчальному процесі технічних засобів навчання, згодом використовували для позначення проектування освітнього процесу, підготовки педагога до його здійснення, а також для реалізації окремих функцій педагога – організації навчального процесу, контролю знань тощо. Трактуючи технології діяльності педагога, з погляду автора, має ґрунтуватися лише на аналізі його діяльності безпосередньо в освітньому процесі, оскільки його діяльність по підготовці до навчального процесу та його планування не є технологізованою [9, с. 166].

Інноваційна освітня технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів,

прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [4, с. 338].

Інноваційні технології являють собою нову чи вдосконалену систему реалізації освітнього процесу, яка забезпечує позитивну соціалізацію дитини та розкриття її творчого потенціалу, суттєво підвищує ефективність й продуктивність навчання, надає пріоритету цінностям особистісного розвитку, розвиває креативність, нестандартне мислення.

Інноваційні перетворення у дошкільній освіті набувають системного характеру. Створюються нові типи, профілі та види закладів, нові освітні програми, орієнтовані на індивідуальність дитини і запити її сім'ї, що дозволяють забезпечити варіативність освітнього процесу. Кожний педагогічний колектив має право на інноваційну діяльність, але разом з тим, оскільки об'єктом будь-якої інновації стають діти, повинен взяти на себе зобов'язання щодо підготовки та організації нововведення.

Цілі використання інноваційних освітніх технологій у передшкільній освіті – підвищення якості навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу; реалізація гуманного ставлення та особистісного підходу до дитини; ефективне впровадження передового педагогічного досвіду та покращення професійної компетенції педагогів; формування активності дитини у пізнанні навколишньої дійсності та розкриття її індивідуальності; створення комфортних умов для забезпечення фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я дітей; оптимальна модель взаємодії між усіма суб'єктами навчально-виховних відносин (педагогами, дітьми, батьками). Конкретні завдання впровадження інновацій у діяльність закладу дошкільної освіти визначаються на основі ретельного аналізу реального стану його діяльності, з одного боку, і перспектив розвитку – з іншого. Принципово важливим аспектом інноваційної технології є позиція дитини в освітньому процесі, ставлення до дитини з боку дорослих, оскільки її мета – сприяти становленню дитини як особистості.

Обираючи інноваційні технології, необхідно орієнтуватися на певні вимоги:

- особистісна спрямованість інновації, надання можливості кожній дитині стати повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю;

- можливість змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість педагога-вихователя до взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

- врахування специфіки використання технології та особистісних якостей педагога – професійної підготовленості, комунікабельності, емоційності, від чого залежить ефективність освоєння нової технології;

- створення емоційно стимулюючого освітнього середовища, атмосфери взаємодії, приязні, емоційної співдружності, які сприяли б формуванню і розвитку образу «Я».

- реалізація принципу взаємозв'язку пізнавального, особистісного, мовленнєвого розвитку дітей з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей;

- здоров'язбережувальний характер, утвердження здорового способу життя, виховання бережливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших людей.

Робота з використання інноваційних технологій у закладі дошкільної освіти проводиться за трьома напрямками:

1 – впровадження нових підходів у методичній роботі з педагогічними кадрами;

2 – інноваційний зміст освіти (використання педагогічних технологій в організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку;

3 – інновації у співпраці з сім'ями вихованців.

Стосовно першого напрямку, посиленню прагнення до професійного самовдосконалення і розвитку сприяють такі форми методичної роботи, як:

- огляди-конкурси («Краща група», «Вихователь року», «Зразковий дитячий майданчик», «Калейдоскоп педагогічних ідей»), що дають можливість педагогу перевірити свої професійні знання, уміння і навички, педагогічну ерудицію, оцінити результати діяльності шляхом порівняння з результатами колег;

- диспути, «круглі столи», педагогічні ринги («Шляхи удосконалення освітнього процесу у закладі дошкільної освіти», «Соціально-психологічні резерви вдосконалення ефективності діяльності вихователя закладу дошкільної освіти», «Умови створення позитивного іміджу сучасного закладу дошкільної освіти» тощо) – орієнтують на вивчення сучасних психолого-педагогічних досліджень, методичної літератури, сприяють виявленню різних підходів до розв’язання педагогічних проблем, організовують інтерактивне спілкування;

- рольові і ділові ігри, вікторини, кросворди – імітують професійні педагогічні ситуації, включають прийоми їх розв’язання, підтримують інтерес до проблеми, з’ясовують рівень її розуміння;

- творчі групи, творчі майстерні, майстер-класи, проектні семінари, кейс-технології, ярмарки педагогічних ідей, аукціони – подають кращі взірці професійної діяльності, презентують нові ідеї, стимулюють педагогів до творчості, самоосвіти, професійного росту, розширюють ділові й творчі контакти з колегами;

- експрес-опитування у письмовій чи усній формі – дозволяє швидко й оперативно визначити, наскільки педагоги розуміють проблему, яка обговорюється, щоб згодом уточнити найскладніші питання;

- мозковий штурм – удосконалює навички логічного мислення і аргументацію своєї позиції, навчає лаконічності, чіткості, точності висловлювань, розвиває винахідливість та інші.

Налагоджена система методичної роботи у закладі дошкільної освіти дозволяє педагогам підвищувати професійну майстерність, компетентність, розкривати творчі можливості і, що особливо важливо, проводити інноваційну освітню діяльність.

У роботі з батьками важливо прагнути до того, щоб вони стали активними учасниками свят, розваг, конкурсів, виставок, сприяли вирішенню освітніх завдань у закладі дошкільної освіти. Психолого-педагогічне просвітництво батьків здійснювати шляхом використання тематичних бесід, семінарів-практикумів, інформативних доповідей, письмових рекомендацій, пам’яток,

тематичних виставок, обміну досвідом, дискусій, роботи творчих груп. Для оптимізації спілкування та гуманізації дитячо-батьківських стосунків доцільним є проведення занять-тренінгів та індивідуальних консультацій за бажанням батьків з вирішення їх сімейних проблем. Можлива тематика занять: «Моя родина»; «Стилі виховання»; «Я і моя дитина»; «Взаєморозуміння в родині»; «Ефективна взаємодія у спілкуванні»; «Технології ефективного спілкування»; «Морально-правові основи батьківства» тощо.

На сучасному етапі розвитку передшкільної освіти, як зазначено у Стандарті вищої освіти України: першому (бакалаврському) рівні, спеціальності 012 «Дошкільна освіта», застосовуються в роботі з дітьми технології – здоров'язбережувальні, інформаційно-комунікаційні, ігрові, комунікативно-мовленнєві, соціально-комунікативні, розвивальні, діагностичні, пропедевтичні, виховного спрямування тощо.

Широко впроваджуються в заклади дошкільної освіти сучасні технології ТРВЗ (творчого розв'язання винахідницьких завдань), проектної діяльності, дослідницької діяльності, технології саморозвитку за педагогічною системою видатного італійського педагога М. Монтесорі, вальдорфської дошкільної педагогіки, методики раннього та інтенсивного навчання дітей М. Зайцева, технології фізичного розвитку та оздоровлення дітей М. Єфіменка та інших відомих новаторів у галузі дошкільної освіти.

Інноваційні технології навчання володіють значними можливостями для реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. Саме на впровадженні особистісно орієнтованої моделі, підґрунтям якої є ідеологія дитиноцентризму, акцентовано увагу у Концепції Нової школи. «Дитиноцентризм – це максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів. Актуальними для Нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму:

- немає адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;

- активність учнів у навчальному процесі, орієнтування на інтереси та досвід учнів;
- створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини» [11, с.18].

Принцип дитиноцентризму має реалізовуватись на практиці: «Усе життя нової школи має бути організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії» [11, с. 17].

Особистісно-орієнтовані технології передшкільної освіти в центр педагогічної роботи ставлять особистість дитини, реалізацію її природного потенціалу, створення умов для повноцінної самореалізації та самоудосконалення. «Лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження» [2, с. 37].

Вагомим чинником особистісно орієнтованих технологій у закладі дошкільної освіти є професійно-педагогічне спілкування. Воно стосується різних взаємин – між керівником і працівниками освітнього закладу, між членами колективу, між педагогами та вихованцями, батьками дітей, громадськістю. У системі освіти спілкування має виконувати роль партнерства, взаєморозуміння та підтримки, толерантності один до одного. Цьому аспекту приділяється особлива увага у концептуальних засадах Нової української школи: «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [10, с. 14]. Далі прогнозується, що діалог і багатостороння комунікація між суб'єктами спілкування «змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень», пануватимуть «довіра у відносинах», «діалог – взаємодія – взаємоповага», «принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)».

Професійно-педагогічне спілкування у передшкільній освіті – система взаємодії педагога з дітьми з метою здійснення на них виховного впливу, формування педагогічно доцільних взаємин, створення сприятливого для їхнього психічного розвитку мікроклімату. Під умінням організувати педагогічне спілкування розуміють здатність вихователя зробити його оптимально комфортним, створити умови внутрішньої безпеки для співрозмовника, допомогти йому розібратися у своїх проблемах і знайти вихід з них, сприяти розкриттю індивідуальності дитини, уміння викликати повагу, довіру у дітей, бути для них авторитетом.

Психологічна культура педагога-вихователя передбачає засвоєння елементів спілкування, створення нових моделей процесу педагогічного спілкування, усвідомлення наявного і потрібного рівня комунікативних здібностей [12, с. 92].

Сукупність взаємопов'язаних здібностей, умінь, знань, які забезпечують ефективний перебіг означеної функції, називають комунікативною компетентністю педагога. І. Луценко визначає її як «здатність розуміти чужі й створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби», що «спирається на знання про світ, які забезпечують змістовий план висловлювання, оволодіння національними мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом, знання мови як системи, вміння створювати тексти з урахуванням ситуації спілкування та мовленнєвого наміру» [8, с. 70].

Концепція Нової української школи спрямовує на те, що «педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки» [10, с.18]. Така атмосфера може складатися лише за умови гуманістичної спрямованості педагога: його інтересів, ціннісних орієнтирів, ідеалів. Гуманізм розуміється як визнання цінності особистості, її права на вільний розвиток, на реалізацію власних можливостей. Особистісно-орієнтоване спрямування, на думку І. Бега, забезпечується такими основними позиціями педагога стосовно дитини, як розуміння, визнання, прийняття. Позиція «розуміння дитини» є домінантною.

Вона поєднується з любов'ю до дитини. Результатом розуміння є виявлення потреб та індивідуальних особливостей вихованців, встановлення відносин позитивної емоційної підтримки і психологічного захисту дитини.

Багаточисленні дослідження вчених свідчать про те, що емоційне благополуччя є обов'язковою умовою розвитку особистості дитини. Перебуваючи у закладі дошкільної освіти чи у школі, дитина переживає благополуччя тоді, коли відчуває задоволення, радість від спілкування із педагогом, захищеність, впевненість у його турботі й любові. Дуже важливо, щоб кожна дитина знала, що вихователь вважає її хорошою, розумною, доброю. У свій час А. Макаренко радив педагогам знаходити і закріплювати в дітях позитивні риси характеру, підмічати їх гарні вчинки, заохочувати добрі пориви душі і не повторювати тих помилок вихователів, які зосереджують свою увагу лише на негативних вчинках, на фактах поганої поведінки. Тому слід підтримувати кожную дитину, її здорові починання, цим закріплювати у неї впевненість, почуття власної гідності, поваги до себе.

Серед методів викладання в концептуальних засадах Нової української школі виокремлено «проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти». Також відзначається, що «покращують результати навчання такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів» [10, с. 17].

Однією із перспективних у зазначеному контексті є інноваційна технологія проєктної діяльності в закладі дошкільної освіти. Суть технології полягає у способі досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним, оформленим належним чином результатом. Зміст проблеми обмежується однією освітньою галуззю або ж торкається різних освітніх областей (інтегровані проєкти). Такими можуть бути проєкти «Моя сім'я», «Професії батьків», «День матері», «Дивовижний світ природи», «Допомагаємо птахам» та інші. Спосіб проєктної діяльності передбачає низку навчально-пізнавальних прийомів, операцій на ґрунті володіння дитиною певним обсягом знань, здатності до інтелектуально-творчих дій. У процесі

реалізації технології навчання перетворюється на процес усвідомленого активного пошуку, засвоєння нових знань, що спирається на власний досвід дитини. У дітей формуються нові навички і уміння, розвиваються творчі здібності.

Як зазначають науковці, у розгорнутому мислительному процесі, спрямованому на розв'язання проблемної задачі, виділяється кілька основних етапів або фаз:

1) виникнення проблеми, початкове усвідомлення суперечності, інтелектуального утруднення;

2) осмислення проблеми як такої і «прийняття її учнем»;

3) процес пошуків найраціональнішого розв'язання проблеми, зокрема: розчленування загальної задачі на ряд окремих; висунення гіпотез, їх аналіз та визначення операцій, правил, раніше засвоєних знань, потрібних для розв'язання і перевірки;

4) формулювання остаточного судження, в якому зафіксовано остаточний результат розв'язання проблеми та його практична перевірка [1, с. 187].

Відповідно до означеного, проектна діяльність у закладі дошкільної освіти включає в себе такі етапи:

1. Завдання для дітей, сформульоване як проблема, з цією метою вихователі визначають проблему, мету і завдання проекту, пробуджують інтерес у дітей. Доцільним є створення сюжетно-ігрової ситуації, використання художньо-мовленнєвих засобів, передбачення сюрпризних, неочікуваних моментів, формулювання проблемних запитань тощо.

2. Усвідомлення, прийняття завдання дітьми, занурення у проект. Після визначення завдань відбувається обговорення плану спільних дій, спрямованих на реалізацію мети проекту, накреслюються напрямки самостійної, індивідуальної діяльності дошкільників. Вихователь уточнює, що вже знають, уміють діти, які способи отримання інформації будуть використовувати.

3. Організація цілеспрямованої дитячої діяльності. Уможлиблюється спілкування дітей з педагогом, один з одним. Роль дорослого полягає в тому, щоб доповнювати ідеї дітей, підбирати різноманітні матеріали для реалізації цілей

проекту, стимулювати пізнавальну активність дітей, створювати умови для самостійної діяльності. Якщо проект створюється підгрупою дітей – організувати такі групи, розподіляти ролі, визначати відповідальних, надавати допомогу і підтримку у збиранні необхідної інформації, відповідати на запитання, підказувати, радити, систематизувати уявлення. У ході створення проектів дітям надається можливість використовувати наочність – ілюстрації картини, звертатись до художньої літератури, енциклопедій, Інтернет-ресурсів; отриману інформацію відображати у малюнках, схемах, плакатах.

4. Презентація результатів проектів. Після завершення роботи над темами проектів педагоги разом з дітьми узагальнюють отримані результати і підводять підсумки. Результати виконання проектів мають бути конкретними, такими, що можуть використовуватися на занятті, у повсякденному житті. Проекти реалізуються в різних видах діяльності: ігровій, пізнавальній, художній, руховій, спілкуванні. Після презентації заохочують кожного учасника, підібравши йому відповідну номінацію. Ознайомлюють з розробленими дітьми проектами батьків.

Отже, інноваційна технологія проектної діяльності розвиває пізнавальний інтерес, допитливість, критичне творче мислення дітей, формує практичні вміння щодо орієнтування в інформаційному просторі, самостійного конструювання знань, виховує цілеспрямованість, самостійність, комунікабельність, упевненість у собі, здатність до взаєморозуміння і співпраці.

Близькими до технології проектної діяльності є технологія проблемного навчання та технологія експериментально-дослідницької діяльності. Як і в попередній технології, під керівництвом вихователя створюється проблемна ситуація, вирішення якої потребує активної самостійної діяльності вихованців.

«Проблемна задача – центральне поняття проблемного навчання. вона (проблема) передбачає наявність проблемної ситуації. Остання відображає такий психічний стан учня, який можна схарактеризувати як інтелектуальне утруднення, спосіб подолання якого учень має шукати і може знайти тільки завдяки власній пізнавальній активності і самостійності (здобути «знання» про «незнання»)» [1, с. 185]. Мислительна діяльність є розв'язанням певного завдання,

що містить у собі запитання, щось невідоме, розкриття якого й становить мету мислительної діяльності. Педагог виступає організатором спільної діяльності, який спонукає дітей висловлювати різні погляди на одне й теж питання, робити порівняння, узагальнення, висновки, дотримуватись логіки у міркуваннях.

Умовою активізації пізнавальної діяльності в експериментально-дослідницькій технології є практичні дослідницькі дії самої дитини з різноманітними об'єктами. Важливо так організувати діяльність дітей, щоб через самостійні відкриття, розв'язання проблемних завдань, різноманітні дії з об'єктами діти одночасно оволодівали новими знаннями, вміннями та навичками їх самостійного набуття. Особливо придатними для експериментування є об'єкти природи, реальні предмети та їх властивості: «Город на вікні», «Наш квітник», «Чарівниця вода», «Захоплюючий світ паперу». Матеріалами для експериментування можуть бути різні види ґрунту (пісок, глина, чорнозем тощо); камінці (граніт, мармур тощо); корисні копалини (вугілля, крейда тощо); вода, лід, сніг, повітря; листя та плоди культурних та дикорослих рослин тощо. За допомогою експериментально-дослідницької діяльності діти можуть встановлювати зв'язки між змінами об'єктів рослинного світу та впливом на них природних факторів і діяльності людини; сортувати та класифікували об'єкти рослинного світу, за різних умов освітлення та різних теплого і водного режимів вирощувати розсаду тощо.

Експериментально-дослідницька технологія передбачає використання спеціально організованих занять як форм освітньої роботи з дітьми: занять-досліджень, занять-відкриттів, занять-подорожей, занять-мрій, на яких дітям надається можливість ділитися своїми почуттями, самостійно здобувати знання, мріяти. На заняттях доцільно використовувати евристичні бесіди з проблемними запитаннями, завданнями, які вирішуються у її процесі і дають змогу вчитися порівнювати, аналізувати, використовувати набуті знання для висловлювання суджень, міркувати, робити висновки.

Пошуково-дослідницька діяльність має таку структуру:

- визначення мети, що передбачає формулювання вихідного припущення мовою раніше набутих знань і життєвого досвіду;
- змістове планування роботи з предметом дослідження, тобто перехід від гіпотези до певної схеми організації дослідної роботи;
- власне пошуково-дослідницька діяльність, складовою частиною якої є активність кожної дитини;
- аналіз зібраних даних;
- поширення результатів діяльності на ширше коло явищ і об'єктів, висновки.

Власне дослід має таку структуру:

- підготовка до пошукової діяльності, що спрямована на виявлення знань дітей про певні об'єкти та явища і створення атмосфери зацікавленості;
- початок дослідження – висунення припущень;
- перебіг дослідження та подальший обмін думками;
- заключний етап, на якому відбувається обговорення результатів дослідження, оформляються висновки, тобто початкові припущення підтверджуються або спростовуються.

Методами і прийомами організації експериментально-дослідницької діяльності у передшкільній освіті є спостереження, моделювання (створення моделей об'єктів довкілля), евристичні бесіди, дослідження, дидактичні ігри, трудові доручення, праця на городі, на квітнику, в саду тощо.

Заслуговує на увагу технологія ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань), яка дозволяє поєднувати практично-пізнавальну діяльність з методами активізації та розвитку мислення, творчого вирішення навчальних завдань. Створюється проблемна ситуація, яку має вирішити дитина, але для цього у неї не вистачає сформованих знань і алгоритмів дій, варіанти вирішення проблемної ситуації діти знаходять спочатку з допомогою дорослого, згодом самостійно. Метою використання цієї технології у передшкільній освіті є розвиток таких якостей мислення, як гнучкість, мобільність, системність, розвиток пошукової активності, творчої уяви. Дітей навчають з'ясовувати протиріччя в об'єкті, явищі – що в ньому позитивного, що – поганого, що корисне, а що шкідливе. Головне

– створити емоційно піднесений настрій у дошкільнят, викликати бажання творчих відкриттів, переживання радості від досягнутого. Завдяки нетрадиційним формам роботи сформувати у дітей установку «Творчість завжди і в усьому!». Найбільш поширеними методами в технології є: метод спроб і помилок (розв’язання проблемного завдання через добір різноманітних варіантів рішень), метод контрольних запитань (з метою активізації творчого мислення), мозковий штурм (продукування максимальної кількості нових ідей у мінімальний термін), метод синектики (застосування прийомів, що ґрунтуються на аналогіях) тощо.

Беззаперечно цінність мають здоров’язбережувальні технології в роботі з дітьми дошкільного віку. Їх мета – формування уявлень про значущість фізичного і психічного здоров’я людини, про збереження і зміцнення власного здоров’я, здоровий спосіб життя, усвідомлення його необхідності; збагачення досвіду здоров’язбережувальної поведінки, формування у дітей життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному, духовному здоров’ю; виховання бережливого ставлення до власного здоров’я, набуття валеологічної компетентності, що дозволяє дошкільнику самостійно й ефективно вирішувати завдання здорового способу життя та безпечної поведінки, завдання, пов’язані з наданням елементарної медичної і психологічної самопомоги і допомоги.

У передшкільній освіті використовуються різні види здоров’язбережувальних технологій:

медико-профілактичні – забезпечують збереження і покращення здоров’я дітей згідно з медичними вимогами і нормами, із застосуванням засобів: технології організації моніторинга здоров’я дітей і розробка рекомендацій по оптимізації дитячого здоров’я; організація і контроль харчування дітей, фізичного розвитку, загартовування; організація профілактичних заходів; створення здоров’язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти;

фізкультурно-оздоровчі – спрямовуються на фізичний розвиток дитини і зміцнення її здоров’я – використовуються на заняттях і прогулянках, під час

спортивних свят і розваг, загартовування, режимних процесів і вільної діяльності дітей;

забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини – психологічний супровід дитини у педагогічному процесі, створення умов для емоційної комфортності і позитивного психологічного самопочуття дитини у закладі дошкільної освіти та сім'ї, передбачають діагностичну, корекційну, консультативну роботу спеціалістів дошкільної освіти, підвищення рівня валеологічної освіти батьків;

здоров'язбережувальні освітні – накопичують знання про здоров'я та його збереження і підтримку, здоровий спосіб життя і безпечну поведінку, формують усвідомлене ставлення до здоров'я і життя людини, виховують валеологічну культуру, орієнтуються на інтереси та індивідуальні особливості дитини.

У здоров'язбережувальних технологіях використовуються спостереження, екскурсії, ігри-подорожі, позитивний приклад дорослих, перегляди мультфільмів, презентацій, сюжетно-рольові, дидактичні, настільні, театралізовані, рухливі ігри, інсценування, ігрові вправи, моделювання ситуацій, стежинки здоров'я, оцінювання ситуацій, логічні завдання, складання казок, творчих розповідей, розповіді із власного життєвого досвіду тощо.

Одними із найефективніших технологій у роботі з дітьми дошкільного віку є ігрові технології, до яких відносять сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні, рухливі, народно-обрядові та інші види ігор. Ігрові технології є основою всього освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, вони підкреслюють значущість гри, розвивають мислення, творчу уяву, пошукову активність, розвивають особистісні якості, навчають працювати в команді. Так, активізують пізнавальну діяльність дітей ігри-подорожі, ігри із залученням іграшок, що зображують об'єкти природи, дидактичні ігри «Ланцюжок» (установлення найпростіших зв'язків і залежностей у природі), «Хто де живе», «Хто і як до зими готується», «Відгадай тварину за описом», «Коли це буває», «Знайди дерево за описом», «Слухаємо весняні голоси» та ін. Розвиток мовлення, виховання культури поведінки відбуваються у грі «Мікрофон» – «Інтерв'ю»,

«Компліменти», «Заверши речення». У роботі з дошкільниками використовується нова квест-гра – подорожі, пошуки за маршрутами (картою, маршрутним листом) територією закладу, груповими приміщеннями: «Служба порятунку», «Детективне агентство», «У пошуках скарбів» та інші.

У концепції Нової української школи зазначається: «Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Таке середовище допомагають створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікативні технології. Вони підвищують ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, а водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання» [10, с. 15]. Інформаційно-цифрова компетентність визначена як одна з головних 10 компетентностей випускника школи і «передбачає впевнене, а водночас, критичне застосування інформаційно-комунікативні технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [10, с. 11].

Інформаційно-комунікаційні технології розширюють і можливості традиційної передшкільної освіти. Це новий ефективний засіб інтелектуального розвитку дітей, підвищення мотивації навчальної діяльності та зростання активності; урізноманітнення і збагачення освітнього процесу, надання йому інформативності, динамічності, зацікавленості; створення сприятливих умов для інтенсифікації, диференціації та індивідуалізації навчання і, загалом, підготовки дітей до майбутнього життя в інформаційному суспільстві.

Інформаційно-комунікаційні технології у закладі дошкільної освіти представлені різними варіаціями:

1) візуальні моделі – побудовані на зоровому сприйманні і запам'ятовуванні інформації за допомогою яскравих образів, захоплюючих пригод, цікавих ілюстрацій – це перегляд відеофільмів, презентацій, відеофрагментів фільмів і мультфільмів, проведення віртуальних екскурсій, слайд-шоу; забезпечують наочність, підвищують інтерес, полегшують сприймання;

2) аудіомоделі – орієнтовані на слухове сприймання інформації – це музичний супровід, аудіокниги, радіовистави; розвивають художнє сприймання

музичних і літературних творів, інтонаційну виразність мовлення, естетичне ставлення до довкілля;

3) ігрові моделі – пов'язані з провідною діяльністю віку, перетворюють освітній процес на захоплюючу гру – це інтерактивні ігри та іграшки, електронні ігри, дидактичні ігри з використанням інтерактивної дошки; формують уміння оперувати символами, оптимізують перехід від наочно-образного до абстрактного мислення, розвивають креативність, емоційну сферу.

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються як самостійне заняття, як фрагмент заняття, як нерегламентована діяльність під час ігрової діяльності, бесід, читання художньої літератури тощо, як дистанційна робота з дитиною. Обов'язковим при цьому є дотримання вимог: врахування вікових психологічних особливостей, відповідність навчальним програмам (логічне продовження чи закріплення матеріалу програми), поєднання з іншими освітніми ресурсами, дотримання санітарних вимог і правил.

Багатогранність педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку передшкільної освіти відкриває простір для нових інноваційних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій, ґрунтуються на відомих теоріях і концепціях.

Використання інноваційних освітніх технологій у передшкільній освіті перебуває у прямій залежності від організатора навчально-виховного процесу у закладі дошкільної освіти – вихователя, його рівня загальної культури та психологічної компетенції, педагогічної майстерності та професіоналізму. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» педагогічний працівник закладу дошкільної освіти – «особа з високими моральними якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов'язки» [5, с. 23].

Визначний український педагог-дослідник В. О. Сухомлинський зазначав, що на процес виховання людської особистості впливає багато чинників, серед

яких чільне місце посідає «особа педагога з усіма його духовними багатствами й цінностями, з його мудрістю, знаннями, уміннями, захопленнями, життєвим досвідом, інтелектуальними, естетичними, творчими потребами, інтересами, прагненнями» [13, с. 147]. Виховання людини потребує складної, цілеспрямованої, планомірної і систематичної праці. Професія педагога – особлива і надзвичайно відповідальна: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [13, с. 5].

Здійснюючи інноваційну професійну діяльність, вихователь закладу дошкільної освіти позитивно кооперує різні професійні позиції: дослідника, проектувальника, експериментатора, методиста, пропагандиста нових педагогічних ідей. Інноваційна професійна діяльність є багатофункціональною, комплексною, інтегративною. Відповідно сучасний вихователь має бути широко ерудованим у всіх актуальних питаннях та інноваційних процесах дошкільної освіти, досконало володіти методикою навчання й виховання дітей. Все це вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, знання технологій навчання і виховання.

Відкритість інноваціям – це готовність вихователів до нововведень, самовдосконалення, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Науковці розглядають готовність до інноваційної педагогічної діяльності як єдність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені і пов'язані між собою [4, с. 282].

Під мотивацією розуміють «процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації» [6, с.215]. Мотивами поведінки та діяльності людини можуть виступати різні спонукання: інтереси, тобто позитивне ставлення особистості до певних об'єктів (предметів, явищ, видів

діяльності), яке залежить від їхньої значущості та емоційної привабливості; морально-політичні настановлення, ідеали, переконання (як компоненти світогляду людини); емоції та почуття (любов, ненависть тощо).

За визначенням науковців, мотиваційний компонент моделі психологічної культури педагогів – самоаналіз власних мотивів і смислів навчально-професійної діяльності, інтерес до педагогічної професії; цінування праці педагога; відданість гуманістичним ідеалам; творчі мотиви психолого-педагогічної діяльності [12, с. 92].

Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування. На думку І. Дичківської, мотиваційний компонент виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти, він є «стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей» [4, с. 282–283].

Значущим у готовності до впровадження інноваційних технологій є когнітивний компонент, який «об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності» [4, с. 284]. Тобто когнітивний компонент визначається як рівнем поінформованості педагогів про інноваційні технології, так і системою професійних умінь: гностичних (вмінням вивчати особистість дитини, розуміти її, пояснювати причини її поведінки), конструктивних (проектування, планування своєї роботи, її видів і форм), організаторських (організовувати свою діяльність і колективну, групову, індивідуальну діяльність дітей; активізувати участь батьків житті групи, дитячого садка), комунікативних (уміннями взаємодіяти з дошкільниками, їхніми батьками,

колегами, адміністрацією; створювати нові моделі процесу педагогічного спілкування, попереджувати і долати конфлікти [7, с. 224–225].

Ключовим поняттям інноваційної освіти є професійна компетентність педагога – висока професійна кваліфікація, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань. Професійна компетентність включає ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін; педагогічне мислення – його логічність, системність, гнучкість, оригінальність та креативність, здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку; володіння професійною технологією – здатність мобілізувати знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем тощо. Професійна компетентність у галузі передшкільної освіти полягає й у глибокому усвідомленні значення періоду дитинства в житті людини, переконаності в його самотності та неповторності.

Успіх впровадження інноваційних технологій значною мірою забезпечує креативний компонент готовності до нововведень. Креативність дошкільних педагогів визначається як здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації освітнього процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, уміння розвивати креативність дітей. Сучасний вихователь – це «активний суб'єкт педагогічної діяльності, людина творча, схильна до розкриття проблемності навколишніх реалій, створення умов вільного вибору сфер прилучення до соціальних цінностей, культивування всіляких форм творчої активності дошкільників. Відповідно до цього основним напрямом його роботи має бути розвиток власних творчих форм активності і відповідних форм у дошкільників» [7, с. 226].

Під творчістю вихователя розуміють здатність винаходити в процесі повсякденної професійної діяльності щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей конкретної дитини; гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на дошкільника; пошук нестандартних способів розв'язання освітніх завдань; оригінальне доцільне застосування засобів стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої

пізнавальної активності. Важливими у творчому процесі є інтерес, що переростає з часом у внутрішню творчу мотивацію; самостійність мислення, спрямованість на успіх; пошук різних шляхів розв'язання проблеми; продукування ідей, виходячи із суб'єктивного досвіду; розвиток здатності удосконалювати свій творчий продукт, надавати йому завершеного вигляду, проявляти наполегливість при долатті перешкод.

Вимогою сьогодення для педагога є вміння цілеспрямовано формувати себе як творчу особистість, що відповідає новій освітній парадигмі. Підґрунтям для творчості в професійній діяльності є продуктивність, гнучкість і критичність мислення, оригінальність, працелюбність, загальний культурний рівень, розвиток духовно-моральних якостей особистості.

Заключним у структурі готовності до впровадження інноваційних технологій є рефлексивний компонент, який визначають як самоусвідомлення образу «Я», образу професії педагога; усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності; самокритичність.

Визначний український учений І. Бех визначає рефлексію як фахову самосвідомість, як об'єктивну самооцінку «...педагогу-новатору має бути властива розвинена рефлексія, зокрема наступні рефлексивні дії: постановка ним питання самому собі; утвердження, наприклад, впевненості у правильності своїх уявлень про школяра і методах роботи з ним; висунення гіпотез про скриті цілі і мотиви поведінки учня; аналіз результатів виховних впливів; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у поведінці; настанова на пізнання вихованця, сумнів та ін.» [3, с.4]. Автор розглядає рефлексію в контексті гуманістичної концепції виховання: «Важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистих особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і вміннями, але й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності» [3, с. 3].

З погляду І. Дичківської, рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, «характеризує пізнання педагогом явищ власної свідомості та діяльності», реалізується «через такі рефлексивні процеси, як само розуміння й розуміння іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого» [4, с. 287].

Важливу роль рефлексії як самопізнання в діяльності вихователя закладу дошкільної освіти відводить О. Кононко. Основними прийомами самопізнання, на думку автора, є: «самосприйняття, самоспостереження (в різних життєвих ситуаціях), самоаналіз (досліджування своїх окремих рис, властивостей, потреб, переваг), самоосмислення (відкриття смислу, значення своїх особливостей, змін у поведінці, нових прихильностей тощо)» [7, с. 216]. Результатом самопізнання вихователя є його самооцінка.

У процесі формування інноваційної моделі освіти в умовах інформаційного суспільства важливим є формування професіонала, здатного швидко орієнтуватися в освітньому просторі, отримувати, використовувати, створювати різноманітну інформацію і на основі отриманих знань, умінь, навичок розв'язувати психолого-педагогічні проблеми, виробляти оптимальні рішення. Це вимагає від педагога-дошкільника безперервного професійного самоудосконалення, як процесу цілеспрямованого впливу на власну особистість з метою удосконалення своїх професійних здібностей і умінь, моральних якостей і соціальної компетентності. Тому важливою є професійна культура педагога, що дозволяла б йому відповідально робити свій вибір, ефективно розв'язувати актуальні проблеми, здійснювати контроль співвідношення результатів своєї професійної діяльності з запитами суспільства, виявляти готовність до постійного навчання і оновлення, самостійно здійснювати процес самоосвіти.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Використання інноваційних технологій у передшкільній освіті сприяє її піднесенню на якісно новий рівень, доводить обґрунтованість дошкільного дитинства як першого ступеня безперервної системи освіти, потребує формування мотиваційного, компетентнісного, креативного та рефлексивного компонентів

готовності педагогів до їх впровадження. Перспективними будуть дослідження стосовно використання інноваційних технологій в роботі з дітьми різних вікових груп, вивчення впливу інноваційних освітніх технологій на формування психологічної готовності дошкільників до шкільного учіння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. (2014). Проблемність у навчанні. Педагогічна психологія: Хрестоматія: Навч. посібн. Л. В. Долинська, Г. М. Лисянська та ін. Київ: Каравелла. – С.183–201.
2. Бех І. Д. (2003). Виховання особистості. У 2 кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. Київ: Либідь.
3. Бех І. Д. (2003). Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту.* №13. – С.3–8.
4. Дичківська І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». (2001). Київ: Редакція журналу «*Дошкільне виховання*».
6. Карамушка Л. М. (2004) Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. Київ: Либідь.
7. Кононко О. Л. (1998) Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч.закладів. Київ: Освіта.
8. Луценко І. О. (2009). Теоретичні та методичні засади комунікативно-мовленнєвої сфери дитини. Від народження до 6 років: [монографія]. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
9. Машбиць Ю. І. (2009). Навчальна технологія (психологічний аналіз) Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. За ред. С.Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – Т.8, Вип.6. – С.166–177.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
11. Нова українська школа: порадник для вчителя.(2018). За заг. ред.. Н. М. Бібік. К. : Літера ЛТД.
12. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. (2011). Психологія вищої школи: Підручник. Київ: Каравела.
13. Сухомлинський В. О. (1988). Сто порад учителям. Київ: Рад. шк.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. M. (2014). Problemnist u navchanni. Pedagogichna psykholohiia: Khrestomatiia: Navch. psibn. L. V. Dolynska, H. M. Lysianska ta in. Kyiv: Karavella. S.183–201.
2. Bekh I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. U 2 kn. Kn 1: Osobystisno oriietovanyi pidkhdid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: Nauk. vydannia. Kyiv: Lybid.
3. Bekh I. D. (2003). Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi diialnosti. *Visnyk Zhytomyr. derzh. ped. un-tu.* №13. S.3–8.
4. Dychkivska I. M. (2004). Innovatsiini pedagogichni tekhnolohii. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav.
5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». (2001). Kyiv: Redaktsiia zhurnalu «*Doshkilne vykhovannia*».
6. Karamushka L. M. (2004). Psykholohiia osvitnoho menedzhmentu. Navch. posibnyk. Kyiv: Lybid..

7. Kononko O. L. (1998). Sotsialno-emotsiyni rozvytok sobystosti (v doshkilnomu dytynstvi): Navch. posib. dlia vyshch. navch. zakladiv. Kyiv: Osvita.
8. Lutsenko I. O. (2009). Teoretychni ta metodychni zasady komunikatyvno-movlennievoi sfery dytyny. Vid narodzhennia do 6 rokov: [monohrafiia]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.
9. Mashbyts Yu. I. (2009). Navchalna tekhnolohiia (psykholohichniy analiz) Aktualni problem psykholohii. Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia. Za red. S. D. Maksymenka, M. L. Smulson. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. T.8, Vyp.6. S.166–177.
10. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu [https:// www.kmu.gov.ua/storage/ app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf).
11. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv: Litera LTD.
12. Podoliak L. H., Yurchenko V. I. (2011). Psykholohiia vyshchoi shkoly: Pidruchnyk. Kyiv: Karavela.
13. Sukhomlynskyi V. O. (1988). Sto pored uchytelivi. Kyiv: Rad. shk.

2.5. НАСТУПНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ХУДОЖНЬОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Гаврилюк

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ORCID ID 0000-0002-1264-3527

svetlanagavrulyik@gmail.com

Анотація. У дослідженні розкрито психолого-педагогічні засади художнього розвитку особистості, виявлено особливості організації та педагогічну ефективність впливу театралізованої діяльності на художній розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Розкрито педагогічний зміст поняття «художній розвиток», виявлено взаємозв'язок понять «розвиток», «художня культура», «художня активність», «художня творчість». Розглянуто такі принципи організації театралізованої діяльності: наступності та перспективності, принцип комплексності, принцип імпровізаційності, принцип саморозвитку і самоорганізації життєдіяльності та інші. Визначено методологічні підходи до художнього розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: діяльнісний підхід у вихованні та розвитку дітей, культурологічний підхід, особистісно-орієнтований підхід.

Ключові слова: художньо-естетичні цінності, художня діяльність, дитяча творчість, культура, мистецтво, наступність, перспективність, художній розвиток.

CONTINUITY AND PROSPECTS IN THE ARTISTIC DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Havryliuk

Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Professor at the Department of pre-school education (Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University)
Uman, Ukraine

Abstract. The study revealed the psychological and pedagogical foundations of the artistic development of the individual, revealed the peculiarities of the organization and pedagogical effectiveness of the impact of theatrical activity on the artistic development of preschool and primary school children. The pedagogical content of the concept of «artistic development» is revealed, the interrelation of the concepts of «development», «artistic culture», «artistic activity», «artistic creativity» is revealed. The following principles of the organization of theatrical activity are considered: continuity and perspective, principle of complexity, principle of improvisation, principle of self-development and self-organization of life activity and others. Methodological approaches to the artistic development of preschool and primary school children have been determined: the activity approach in the upbringing and development of children, the cultural approach, the personality-oriented approach.

Keywords: artistic and aesthetic values, artistic activity, children's creativity, culture, art, continuity, perspective, artistic development.

Актуальність дослідження. Нова парадигма освіти XXI століття зорієнтована на людину нової культури, на формування її творчої самореалізації, на розвиток здібностей, розкриття творчого потенціалу, формування художньо-естетичних цінностей особистості.

Наступність між дошкільною й шкільною освітою є одним із важливих принципів художньої освіти й виховання. Виходячи з того, що особистість найбільш інтенсивно формується в період дошкільного й молодшого шкільного віку, можемо констатувати, що саме в дитинстві закладається основний фундамент художнього розвитку особистості.

Художній розвиток дітей, актуалізація закладених у них природою, здібностей і задатків сприяють умінню самоорганізовуватися, виявляти творчу активність, ініціативність, оригінальність у різнобічній діяльності. Саме творчий підхід до справи є однією з умов виховання активної життєвої позиції особистості. Велика увага надається цьому питанню в державних документах, що стосуються освіти, оскільки розвиток творчого потенціалу дитини є актуальною проблемою сучасності. Проблема художнього розвитку знайшла широке обґрунтування в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в Концепції художньо-естетичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв’язку з гуманізацією освіти, проблема художнього розвитку підростаючого покоління останнім часом набуває особливої актуальності. Сучасні науковці (І.Д. Бех, В.М. Кардашов, І.Т.Кучерявий, Л.М. Масол, Н.Є.Миропольська, О.В. Поліщук та ін.) єдині в тому, що художній розвиток дітей відбувається шляхом їхнього залучення до світу мистецтва в різноманітних видах художньо-творчої діяльності.

Формулювання цілей статті. З огляду на визначені проблеми, метою нашої розвідки було дослідження психолого-педагогічних аспектів художнього розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами театралізованої діяльності.

Результати дослідження. Одним із найважливіших завдань художнього розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є задоволення їхніх художньо-естетичних потреб у художній діяльності. Така потреба пов'язана із самореалізацією і самовдосконаленням особистості в активній діяльності. Різноманітні види художньої діяльності прилучають дітей до художньої творчості і є найвищим ступенем художньої активності, яка ефективно формує і розвиває художні здібності вихованців. Низка дослідників (А.В. Бакушинський, Г.С. Костюк, О.М. Коберник та ін.) підкреслюють зростання ролі активності в розвитку дітей.

Характеризуючи особливості вікового періоду дітей 5–7 років, А.В.Бакушинський відзначає “напружену активність, яка росте разом із зростанням уміння управляти своїм тілом і духом і досягає найвищого розквіту у віці 5–7 років” [3, с.11]. Думка вченого набуває особливої актуальності в контексті нашого дослідження, оскільки вибір дітей 5–7 років не випадковий і пояснюється низкою особливостей цього вікового періоду. Серед них учені відзначають саме активність. Ураховуючи активність дітей 5–7 років, вважаємо за необхідне використати цей етап для цілеспрямованого художнього розвитку дітей – через розширення художнього досвіду дитини в різноманітних видах художньої діяльності та мистецтві.

Розглядаючи дитячу активність як результат педагогічної взаємодії, О.М. Коберник справедливо зазначає: “Активність вихованця є результатом, з одного боку, рівня розвитку основних сфер, рівня саморегуляції та змісту і форм організації того чи того виду діяльності, а з іншого, передумовою подальшого фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку” [16,с.77]. Активність, на думку вченого, є узагальненим індикатором фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку вихованців [16,с.77].

Відтак, вважаємо, що передумовою художнього розвитку дітей 5–7 років є їхня художня активність, яка розглядається вченими (А.І. Буровим, Є.В. Квітковським та ін.) як важливий показник рівня художньої розвиненості дітей [31,с.29]. Учені зауважують, що художня активність реалізується з

потребами особистості у сфері мистецтва. Вона інтегрує інші форми соціально естетичної активності, в різноманітних її видах, сферах діяльності: її найвищий ступінь вираження – продуктивно-творчий різновид активності, яка спрямована на творчість “за законами краси” [31,с.29].

С.П. Кудрявцева художню активність визначає як таке ставлення до мистецтва, що йде від особистості, проявляється в самостійній діяльності і виражається у сприйманні, розумінні, судженні про художні цінності, а також участі в художній творчості. “Основою художньої активності, зазначає автор, – є художні знання, переживання, оцінки, переконання, дії, які актуалізуються у зв’язку з проявами інших видів соціальної активності” [22,с.16]. Автор вважає, що чим ширше включена активність дітей у різноманітні види діяльності, тим вищим є рівень дитячого розвитку, якість художньо-естетичних потреб, мотивів і інтересів, тобто ціннісно-естетичних орієнтацій вихованців. В основі художньої активності як прояву художньої діяльності є потреба дитини в художній творчості. Для розуміння феномена “художня творчість” звернемося насамперед до лексикографічних джерел.

У словнику з естетики “художня творчість” визначається як “творчість” “за законами краси”, властива тією чи тією мірою всім видам продуктивної людської діяльності. У своїй концентрованій якості вона знаходить вираження у створенні (і творчому виконанні) творів мистецтва” [13, с. 344].

Дитяча художня творчість є однією з найбільш доступних і дієвих форм естетичного сприймання світу дітьми. Вона може проявлятися у виконанні художніх творів, створених майстрами мистецтв, в естетизованому, виразному передаванні їх змісту і настрою; у створенні нової продукції – малюнка, ліплення, в імпровізації співу і танців, у складанні казок і в бажанні виразити в них свої переживання.

Результати наукових пошуків (О.О. Мелик-Пашаєва, З.М. Новлянської) доводять, що діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, на відміну від підлітків і дорослих, володіють здатністю до художньої творчості, що притаманна кожній дитині. Водночас учені з тривогою зазначають, що

“блокування цього потенціалу в дитинстві позначається негативними і здебільшого непередбаченими наслідками в подальшому житті” [25, с. 3-6].

Художній розвиток буде успішним лише тоді, коли приділяється увага розвитку дитячої творчості. У зв'язку з цим В.М. Кардашов наголошує: “художній розвиток дітей 5–7 років полягає не лише в залученні до світу мистецтва, а в розкритті їхнього творчого потенціалу, що є необхідною умовою будь-якої діяльності: праці, навчання, мистецтва тощо” [15, с. 44]. Саме тому педагогу необхідно використати цей віковий період для активного, цілеспрямованого художнього розвитку дітей, який здійснюється й збагачується в художній діяльності й у мистецтві. Цінною в контексті зазначеного є думка О.Л. Кононко про те, що “будь-яке тупцювання на місці, будь-яка пауза, зупинка в розвитку – передумова до поразки в боротьбі за реалізацією дитиною своїх задатків за творчу самовіддачу” [18, с. 416]. Тому розвиток сучасної дитини як особистості, на думку автора, передбачає максимальну реалізацію нею свого творчого потенціалу, активності, самостійності, творчої ініціативи тощо. Погоджуємося з думкою вчених про те, що недооцінка художньої сфери в освітніх закладах сповільнює загальний розвиток особистості, і це є перешкодою для стимулювання дитячої художньої творчості. Тому художній розвиток дитини є фундаментом становлення творчої особистості в подальшому житті.

Концептуальною для нашого дослідження є думка І.Д. Беха про те, що „найвищим суспільним проявом людини, її духовною вершиною і життєвою цінністю є творчість. Це сфера її справжньої свободи і розкнутості як індивідуальності. Тому суб'єктивну привабливість вільного творення кожна дитина має неодмінно відчутти і пережити у своїй життєдіяльності якомога раніше” [4, с. 264].

Підкреслюючи головну особливість дитячої творчості – її тотальність (присутність у житті кожної дитини), Л.С. Виготський слушно зауважує: “Кожна дитина від природи тією чи тією мірою володіє творчим потенціалом, “творчість” є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку” [10, с. 32]. На думку автора, найкращим стимулом дитячої творчості є така організація

життя і середовища дітей, яка створює потреби і можливості дитячої творчості [11, с. 58]. Згідно з поглядами Л.С. Виготського, процес розвитку дитини зумовлюється її “вростанням у людську культуру”, зокрема, мистецьку діяльність, бо вона є джерелом дитячих творчих проявів. Одним із важливих наукових положень теорії Л.С. Виготського є розгляд уяви як основи будь-якої творчої діяльності. З цієї позиції увесь світ культури є продуктом людської уяви та творчості. Цінність дитячої творчості вчений вбачає не в її результаті, а в самому процесі, який полягає у вправлянні її творчої уяви. З цієї точки зору, важливим є не результат, який створюють діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються у творчій уяві та її втіленні” [11, с. 63]. Положення Л.С. Виготського заслуговують уваги в контексті нашого дослідження, бо важливим є не досягнутий дитиною рівень, який вона, можливо, уже випередила або втратила, а потенціал і вектор її художнього розвитку.

Зазначимо, що в дошкільному й молодшому шкільному віці всі види художньої діяльності сприяють розвитку дитячої художньої творчості. Матеріали щоденників Б.М. Теплова, які фіксують розвиток дитини, показують, “що у віці від 3–4 до 6–7 років у багатьох дітей з певною художньою обдарованістю (не йдеться про випадки надзвичайної обдарованості) широко розвивається самостійна, тобто не стимульована ніякими педагогічними заходами творчість: музична, літературна, театралізована тощо” [38, с. 16]. У зв’язку з цим учений наголошував на необхідності використання різноманітних видів художньої діяльності в художньому розвитку дітей. Автор відзначає: “...художня діяльність у різноманітних її формах захоплює найрізноманітніші аспекти психіки. Тому кожна дитина здатна до успішного і повноцінного художнього розвитку, якщо тільки правильно намітити найближчу їй галузь мистецтва і найбільш відповідні індивідуальним здібностям шляхи підходу її до цього мистецтва” [39, с. 218]. Б.М. Теплов наголошує на тому, що всі діти, а не лише ті, які відрізняються спеціальною художньою обдарованістю, мають право на повноцінне художнє виховання [39, с. 218]. Характеризуючи художню творчість дітей, учений зазначав: “Неможливо придумувати, грати, малювати

тощо тільки для вправлення в певній діяльності, необхідно, щоб окрема частина художньої діяльності дитини була спрямована на створення продукту, який на когось повинен впливати, який комусь потрібний, з яким пов'язане усвідомлення його можливої соціальної цінності. Без цього розвиток творчості дитини безумовно замінить її розвитком деякого формального вміння” [39, с. 211]. Наведену думку продовжує П.В. Сімонов, який зазначає, що потреби “для інших” роблять людину доброзичливою, здатною до співчуття і співтворчості [35, с. 14]. Тому співтворчість дітей і дорослих, на нашу думку, є найбільш перспективним напрямом у художньому розвитку особистості.

Змістовою основою художньо-естетичної культури дитини є художня діяльність, спрямована на сприймання, пізнання й створення художнього образу з метою естетичного засвоєння світу. Досліджуючи аспекти дитячої художньої творчості, Н.О. Ветлугіна пов'язує її з різними видами мистецтва. Підкреслюючи суспільно-педагогічну значущість процесу дитячої художньої творчості, Н.О. Ветлугіна наголошує, що у своїй творчості дитина активно відкриває нове для себе, а для довкілля – нове про себе [8, с. 8]. У практичній художній діяльності (співах, малюванні, іграх-драматизаціях, танцях) розвиток іде від наслідувальних дій дитини до спроб відшукати виразально-зображувальні засоби, самостійно переносити набутий на заняттях художній досвід у повсякденне життя, проявляючи при цьому творчу ініціативу. Розділяємо думку Н.О. Ветлугіної про те, що у процесі художньої діяльності можна розвивати художньо-творчі здібності дітей: “Під час творчої діяльності неначе в один вузол стягуються багато процесів естетичного переживання: активізація сприйняття, продуктивність практичної діяльності, виразність виконання, оцінне ставлення до своєї продукції. Набуте дитиною трансформується, і виникають нові, якісно відмінні зрушення в становленні особистості дитини” [8, с. 250]. Справедливе, на наш погляд, твердження автора про те, що “в дошкільному віці, хоч у найпростіших формах, може виявитись естетичне ставлення до життя і мистецтва. Все набуте дитиною в цьому віці, на наступному, шкільному ступені розширюється і поглиблюється” [8, с. 57].

Проблему гуманізації суспільства можна вирішити шляхом залучення до художньої культури кожної особистості, починаючи з дитинства. У світлі вищесказаного, Б.М. Неменський слушно зауважує: ...“Якщо ми хочемо дійсно серйозно змінити – олюднити суспільство, то починати необхідно саме з людини, з гармонізації її мислення, її духовного світу, її ставлення до життя. Ми повинні глибоко усвідомити, що досягнути цього не на словах, а на справі неможливо поза школою, без опори на всю могутність багатовікової художньої культури. Майбутнє сьогодні будується на перехресті “мистецтво і школа”, “мистецтво і дитинство”, “мистецтво і педагогіка”. При всіх спробах обійти це перехрестя <.....> ми зазнаємо краху” [28,с. 132].

Предметом нашої дослідницької уваги є таке поняття, як „художній розвиток особистості“. Для розкриття сутності цього поняття проаналізуємо зміст корелюючих з ним категорій: “розвиток”, “художня культура”, “художнє виховання”, “художня активність”, “художня творчість”, “художній розвиток”.

Розгляд феномена “художній розвиток” почнемо з обґрунтування сутності поняття “розвиток”, задля чого звернемося до лексикографічних джерел. Психологічний словник тлумачить поняття „розвиток особистості“ як “складний і тривалий процес формування особистості, набування індивідом соціальної якості в спілкуванні й спільній діяльності з іншими людьми” [32,с. 65].

У Педагогічному словнику поняття “розвиток” тлумачиться як “процес і результат якісних і кількісних змін у психіці людини, які характеризують її перехід від нижчих до вищих рівнів; мету й результат виховання” [29, с.262].

У світлі концепції особистісно зорієнтованого виховання особливої ваги набувають проблеми розвитку особистості в дитинстві як самобутнього неповторного періоду людського життя. У зв’язку з цим І.Д. Бех зазначає, що “розвиток дитини відбувається в особливій діяльності привласнення суспільно заданих здібностей, такій, що з самого початку розгортається через спілкування дитини з дорослими і якщо такому спілкуванню, діяльності привласнення за певних історичних умов надається необхідна спрямованість, то виникає власне виховання як форма розвитку“ [4, с. 164]. Водночас учений зауважує, що

“виховання виступає для дитини посередником в оволодінні історико-культурним досвідом, життєве багатство якого несуть на собі мистецтво, гра, творчість, народні традиції та обряди, міфологія, релігія тощо” [5, с. 4]. З цієї позиції культура забезпечує контекст, у якому розвивається дитина і тим самим стає джерелом важливих впливів на розвиток особистості в онтогенезі.

Особливість культури, за словами А.П. Могильного, як історичного феномена полягає в її універсальності. Адже “культура є і необхідною передумовою, і критерієм оцінки людської діяльності. Ключову роль у культуротворчому процесі відіграють перетворення самої людини, вивільнення її духовних сил, здібностей, ініціативи від зовнішніх чинників і детермінацій, спрямування їх назовні, на зміну самих умов людського буття” [32, с. 230]. Учений слушно зауважує, що “лише на ґрунті культури людина може піднятися на той рівень розкріпачення і вільної реалізації свого творчого потенціалу, який відповідає природі й об’єктивним потребам суспільства певної конкретно-історичної доби” [27, с.230].

Дослідники (І.Д. Бех, Т.В. Кудрявцев, О.І. Кошелівська та ін.) вважають, що культура є важливим фактором дитячого розвитку. Так, О.І.Кошелівська зауважує: “Дитячий розвиток у сучасному науковому розумінні передбачає входження дитини в людську культуру через можливість бачити світ і взаємодіяти з ним засобами, які в цій культурі напрацьовані” [20, с. 145].

У світлі висловленого розглядається важливий аспект взаємозв’язку понять “розвиток”, “культура”, “мистецтво” й “творчість”. У зв’язку з цим В.Т.Кудрявцев зазначає, що “присвоєння культури сучасною дитиною має перебіг в формі її своєрідного творчого розвитку” [22, с. 10]. Таким чином, самодетермінація цілісного способу діяльності життя дитини стає психологічною домінантою її життя. Це дає змогу інтерпретувати психічний розвиток дитини як початковий цілеспрямований творчий процес [22, с. 13]. На думку вченого, істинне буття культури трансцендентне, її квінтесенція – в її можливостях. Згідно з цією позицією автор наголошує, що, “вступаючи у світ культури, дитина здійснює орієнтовно-дослідницьку, творчу діяльність, що

містить у собі складні творчі процеси аналізу й синтезу суспільних предметів, їх внутрішніх співвідносин і компонентів, експериментування (у тому числі і подумки) з ними, апробацію можливих способів перетворення предметних ситуацій” [23, с. 118]. Водночас учений зауважує, що педагогічний ресурс художньо-творчої діяльності у процесі розвитку уяви зростає в міру їх орієнтації на історично складені цінності художньо-естетичної культури. Художня культура найбільш успішно формується в дітей тоді, коли дитина активно створює художні образи у своїй уяві при емоційному сприйманні творів мистецтва та при їх створенні, виступаючи активним суб’єктом доступних видів художньої самодіяльності.

На думку М.С. Кагана, “...художня культура особистості – у єдності естетичних почуттів, переконань, навичок діяльності і норм поведінки. Рівень художньої культури залежить від художньої освіченості (знань, умінь у художній діяльності, широти інтересів у сфері мистецтва, здатності до оцінки художніх творів)” [14, с. 300]. М.С. Каган зазначає, що “весь зміст культури, доступний дитині, залучається до процесу формування її свідомості здебільшого через художньо-ігрову самодіяльність, і доповнюється впливом продуктів художньої творчості дорослих, створених спеціально для дітей або успадкованих із дитинства людини – казок, ігор, народних пісень, музики тощо” [14, с. 302]. У зв’язку з тим, що основи художньої культури закладаються в дитинстві, коли здійснюються перші кроки у світ прекрасного, важливо, щоб дитина перебувала в атмосфері культури, мистецтва й творчості, взяла в подальше життя паритети справжніх культурних цінностей та ідеалів, від яких залежить успіх роботи на наступних вікових етапах становлення особистості. На урахованні цієї позиції побудовано державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Цей документ вимагає створення умов організації життєдіяльності для творчої самореалізації особистості в художньо-творчій діяльності. „Розвиток особистості дитини, – як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, – є процесом набуття дошкільником протягом дитинства дедалі якіснішої визначеності; наявність прогресивних змін в його прагненні

задовольнити основні потреби, реалізувати свої здібності, відстояти права, здійснити вибори, прийняти власні рішення й відповідати за їх наслідки, вчинити по совісті – тобто в умінні відповідально самовизначатися” [17, с.17].

Зазначимо, що в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні підкреслюється важлива роль культури в особистісному зростанні дітей дошкільного віку, що забезпечує поступовий розвиток базових психологічних новоутворень (уяви, самопізнання, активності, самооцінки, творчості). Сфера “Культура” вводить дитину у світ духовної та практичної діяльності, стимулює здатність до художнього самовираження, забезпечує набуття дітьми життєвих та мистецьких компетентностей. У цій сфері виділено три змістових лінії: “Предметний світ”, “Світ гри”, “Світ мистецтва”. Слід зазначити, що кожна із визначених змістових ліній акцентує увагу на змісті та структурі практичної, ігрової і мистецької активності як важливих складових особистісної культури дитини [17, с. 213].

У розмаїтті засобів впливу на формування творчої особистості важливе місце посідає мистецтво. У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України зазначено: “Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а людину духовну” [19, с. 1–5]. Відповідно до цієї Концепції, основними завданнями мистецької освіти в сучасних навчальних закладах визначено:

- пробудження інтересу дітей до мистецтва;
 - залучення вихованців до художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва;
 - розвиток загальних і художніх здібностей дітей;
 - формування універсальних якостей творчої особистості;
 - виховання художніх інтересів, смаків, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні особистості відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку [19,с.2].
- Реалізація цих завдань має винятково важливе значення, бо саме від правильної

організації різноманітних видів художньо-творчої діяльності залежить рівень художнього розвитку особистості. Тому в різноманітній змістовій, позитивно емоційно забарвленій діяльності відбувається художній розвиток дитини, і проявляються перші творчі кроки художнього самовиявлення дітей. Отже, актуалізація питання художнього розвитку безпосередньо пов'язана з проблемами художньо-естетичного виховання. Художнє виховання покликане не тільки навчати розуміння творів мистецтва, а й формувати в людей потребу організувати своє життя, свою поведінку у відповідності з тими естетичними поглядами і смаками, які склалися під впливом мистецтва. На думку учених (О.О. Мелик-Пашаєва, Б.М. Неменського та ін.), без досвіду створення культури, без практичної діяльності мистецтво не стає „учителем дитини“, а формує лише споживацьке ставлення. Тому становлення особистості неможливе без залучення дітей до художньої культури, мистецтва та творчості.

У низці досліджень учених (Б.М. Неменського, Г.Г. Савенок, А.І. Бурова, Є.В. Квітковського та ін.) розглянуто художній розвиток дітей як частину системи художньо-естетичного виховання. Так, Б.М. Неменський вважає, що ця система починається з дошкільного закладу, в якому має бути представлена в інтегративних формах залучення дітей до різноманітних видів мистецтва й художньо-естетичної діяльності [28, с.17]. Відзначаючи необхідність використання різноманітних видів художньо-творчої діяльності як на етапі дошкільного дитинства, так і на інших вікових етапах становлення особистості, Б.М. Неменський слушно зауважує: “Чим ритмічніше, частіше спілкується дитина з прекрасним, тим досконалішим стає механізм її почуттів, її сенсорика, а точніше – сприймання, яке, у свою чергу, має рівні сходження. І найвищий з них – художнє сприймання, тобто образне сприймання...” [28, с.137].

Дослідження А.І. Бурова і Є.В. Квітковського доводять, що при сприятливих умовах процесу художнього виховання уже наприкінці молодшого шкільного віку в дітей можуть сформуватися деякі художні знання (поняття про мистецтво), перші спроби самостійно оцінити твори (в основному за формулою “подобається – не подобається”), певні навички грамотного художнього

сприймання [31, с. 57].

Основною особливістю дитячого мистецтва, на думку О.О. Мелик-Пашаєва є те, що роботи дітей не просто передбачають можливі досягнення, а мають художню цінність. Особливістю мистецтва дітей учений визначає „дитячу художність”. Це означає, що будучи художніми, роботи дітей залишаються дитячими як у змістовому, так і у формальному сенсі [25, с.13]. Водночас учений виявляє педагогічні труднощі в художньому вихованні, які пов’язані з тим, що “більшість педагогів сприймають цю вікову своєрідність з негативного боку: як невміння, слабкість, від якої потрібно швидше позбутися, а треба навчити дитину римувати або малювати як дорослі” [25, с.13]. Означену думку розділяє низка дослідників (Н.С. Вітковська, Д.М. Джола, А.Б. Щербо), які стверджують, що “перехід дитини із світу дитинства в раціоналістичний світ дорослого – незворотний прорахунок у системі художнього виховання” [9, с. 16].

Тому, щоб дитина змогла стати активним співучасником у різноманітних видах художньо-творчої діяльності, їй необхідна спеціальна художня підготовка, цілеспрямоване педагогічне керівництво її діяльністю з боку дорослих. Саме ця магістральна думка лягла в основу нашого дослідження, оскільки рівень художнього розвитку дітей значною мірою визначається педагогічним професіоналізмом, культурою педагога, його вміннями і навичками художньо-творчої діяльності.

Започатковуючи експериментальну роботу насамперед визначимося з методологічними підходами та теоритичними позиціями, що зумовили вибір теми дослідження.

1. Діяльнісний підхід у вихованні та розвитку дітей, основна ідея якого пов’язана з провідною діяльністю як основною умовою психічного розвитку дитини, визначає, що дитина є активним суб’єктом діяльності. У працях (О.М. Леонтєва, Д.Б. Ельконіна, С.Л. Рубінштейна, О.В. Запорожця та інших учених) сформульовано фундаментальні положення про те, що діяльність дитини є основною умовою її психічного розвитку. Дослідження вчених доводять, що для кожного вікового періоду характерний провідний вид діяльності, зміна якого

пояснюється переходом на нову ступінь вікового розвитку. Вчені обґрунтовують величезні можливості розвитку дітей за умови правильної організації їхньої діяльності. У зв'язку з цим О.М.Леонтьєв відзначає, що „...у вивченні розвитку психіки дитини слід виходити з аналізу розвитку її діяльності, оскільки вона відбувається у певних конкретних умовах її життя” [24, с. 501]. Учений наголошував, що потрібно вести мову про залежність психіки не від діяльності, а від провідної діяльності взагалі, що зумовлює головні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на певній стадії її розвитку [24, с. 502]. Згідно цієї концепції провідна діяльність є основною умовою психічного розвитку дитини. У зв'язку з цим, театральна-ігрова діяльність є дієвим засобом художнього розвитку, оскільки дає можливість розкрити художній потенціал кожного вихованця. Тому при аналізі проблеми художнього розвитку вихованців вважаємо доречним виходити з уявлення про характер театралізованої діяльності та її вплив на особистість.

2. *Культурологічний підхід*, який дозволяє розглядати процес розвитку дитини як такий, що зумовлюється соціальними та культурними факторами. На думку вчених (Є.В. Бондаревська, Р.М. Чумічова), природне входження дитини в соціальне життя відбувається через засвоєння дітьми культури. Від рівня культури залежать творча спрямованість дитини, особливості взаємин з різними соціальними групами (сім'я, дошкільний навчальний заклад, школа, колектив тощо). Відповідно концепції А.В. Петровського, головними напрямками розвитку дитини є: передавання і засвоєння художньої культури через сімейні інститути, спілкування, соціальні взаємини з іншими людьми; заміна зовнішнього контролю на самоконтроль; створення умов для засвоєння дітьми культурно-естетичних цінностей [33]. Участь дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в театралізованій діяльності буде сприяти створенню свого культурного „Я,” оскільки театралізована діяльність має вплив на внутрішній світ дитини, її світосприйняття та переконання, стимулює її до саморозвитку, формування себе як суб'єкта культурної діяльності. При такому підході в сучасній освіті зростає роль особистості як творця соціокультурної реальності,

її художнього розвитку, можливості успішної самореалізації, естетичної спрямованості, здатності до засвоєння культурних цінностей.

3. *Особистісно зорієнтований підхід* заснований на особистісно зорієнтованій концепції розвитку дитячої особистості, яка спрямована на розвиток творчості та системи особистісних та загальнолюдських цінностей (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Г.С.Костюк, Л.С. Славіна та ін.). Спільним є висновок учених про цілісність особистості в руслі концепції особистісно зорієнтованого підходу: “ідея гуманізації всього процесу розвитку дітей і школярів включає їхній природний, соціальний, особистісний і культурний розвиток в органічній єдності” [2, с. 34]. Особистісно зорієнтований підхід створює передумови для засвоєння досвіду спільної діяльності, спілкування між дітьми 5–7 років, їхньої творчої самореалізації у театралізованій діяльності. Такий підхід надає можливість розглянути реалізацію особистісних цінностей, потреб, інтересів, нахилів, здібностей, завдяки чому розширяється діапазон розвитку творчої особистості.

Позиція перша: зумовлена проблемами психічного розвитку, а саме, тим, що вчені з тривогою відзначають в учнів виникнення страху, агресії, дитячих неврозів, загальної скутості, психологічного напруження, що зростає за останній час. Сучасна школа все частіше стикається з проблемою шкільних неврозів (дидактогеній), на яку одним із перших звернув увагу В.О.Сухомлинський [36]. Збільшення проявів інших негативних явищ, а саме дитячих неврозів у сучасному суспільстві відзначає А.М. Богуш. Вчена слушно зауважує, що захворювання нервової системи, тяжкі психічні розлади, збільшення кількості бездоглядних дітей, дітей бомжів при живих батьках, які не відвідують освітні заклади і не потрібні своїм батькам, безперечно призводить до різного роду дезадапційних явищ на етапі дошкільного дитинства [7, с. 28]. Серед причин, які негативно впливають на психічний розвиток дітей 5–7 років авторка відзначає відсутність наступності формування художньої культури в дошкільному навчальному закладі та школі, недостатнє залучення дітей до активної творчої діяльності у сфері мистецтва, що допомагає адаптації в макросоціальному

середовищі. У світлі висвітленого В.М. Кардашов слушно зауважує, що певний рівень художньо-творчого розвитку особистості дає їй можливість безболісної адаптації до нових соціальних і природних умов, протистояння (без шкоди для здоров'я) психологічній напрузі, яка значно зросла в останні роки і позначилася на здоров'ї дітей [15, с. 5]. Учений зазначає, що, „враховуючи основні завдання освіти, педагогічна наука, школа, суспільство в першу чергу потребують досліджень, що розкривають теоретичні і методичні основи художньо-творчого розвитку школярів” [15,с.6].

Позиція друга: Актуалізація художнього потенціалу особистості пов'язується із творчою пасивністю, споживанням готових художніх цінностей. О.М. Коберник зазначає: „Часто виховні заходи проводяться за заздальгідь розписаними ролями, підготовленими сценаріями, де не залишається місця для власної активності учнів, їхньої творчої діяльності” [16 ,с. 20].

Означену думку продовжує Л.М. Масол: „Ще одна складність полягає в орієнтації на споживання художніх цінностей замість активної особистої участі в процесі їх створення, пропаганування (слухаємо – не співаємо, дивимося – не думаємо, не діємо...); подоланню творчої пасивності не завжди сприяє позакласна і позашкільна робота з естетичного виховання, бо вона часто-густо заформалізована, спрямована на святкові „престижні” виступи, а не на розвиток та засвоєння духовних традицій народу. І як наслідок – домінування серед художніх інтересів молоді розважальних жанрів, байдуже ставлення до скарбів національної культури” [19,с. 101].

Отже, сьогодні назріла потреба залучення кожної дитини до активної участі в різноманітних видах художньо-творчої діяльності. На нашу думку, подоланню творчої пасивності, активізації художніх здібностей та залученню дітей до різних видів мистецтва допоможе театралізована діяльність. Цей колективний вид діяльності забезпечує активну участь як кожного учасника творчого процесу, так і його команди. Тому театралізована діяльність є продуктивним та колективним видом діяльності, де продуктом є праця багатьох її учасників (дітей, педагогів, батьків тощо), об'єднаних спільним задумом,

зусиллями, почуттями, інтересами до досягнення спільної мети.

На думку учених, ефективність художнього розвитку визначається інтеграцією різних видів мистецтва в процесі естетичного виховання [40,с.23]. Зауважимо, що театралізована діяльність є синкретичним видом діяльності, оскільки має взаємозв'язок з різними видами діяльності (музичної, танцювальної, зображувальної та ін.), тому ампліфікація театралізованої діяльності сприятиме художньому розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Позиція третя: Навчально-виховний комплекс – заклад, в якому можна створити найсприятливіші можливості для наступності в художньому розвитку дітей 5–7 років, оскільки, цей тип закладу становить цілісну, динамічну і відкриту систему, яка об'єднує педагогічний процес дошкільного навчального закладу і початкової школи та надає можливості для творчого вираження і самоствердження кожної особистості, а отже, для її поступального художнього розвитку. Важливим засобом тут виступає організація спільної театралізованої діяльності, творчості педагогів та дітей, встановлення між ними довірливих взаємин, де кожний учасник є повноправним членом творчого процесу.

Театралізована діяльність дає змогу об'єднати спільними інтересами, спільною працею кожного учасника творчого процесу. Адже лише спільна праця, спільні інтереси, нахили, здібності дітей складають основу виховного взаємовпливу. Синтетичний характер театралізованої діяльності, що проявляється у взаємозв'язку з різноманітними видами художньо-творчої діяльності – зображувальної, музичної, хореографічної тощо – надає можливість кожній дитині спробувати себе в тій чи тій діяльності, займаючись художньою творчістю. Отже, інтеграція різноманітних видів дитячої художньої творчості в театралізованій діяльності є важливим засобом формування художньої культури, мистецької компетентності, творчих здібностей дитини. Відтак, надзвичайно важливо правильно спрямувати інтереси дітей, максимально враховувати їхні вікові особливості в процесі формування художньо-естетичних цінностей.

На нашу думку, організація театралізованої діяльності вихованців 5-7 років має насамперед відповідати таким педагогічним принципам:

1. *Принцип наступності та перспективності* забезпечує використання попереднього художнього досвіду дитини на всіх етапах її художнього розвитку, його збалансованість з наступним, поступове ускладнення мети, збагачення та різноманітнення змісту діяльності і напрямів навчально-виховного процесу. Реалізується в послідовній організації системи роботи з театралізованої діяльності, починаючи з найпростіших ігрових вправ, від перегляду лялькових вистав до послідовного ускладнення ігрових завдань і до безпосередньої участі дитини в театралізованій діяльності. На сьогодні наступність є загальною проблемою забезпечення неперервності форм художньо-естетичного виховання та розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим А.М. Богуш зазначає, що „... наступність і перспективність повинна передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів – класоводів на третій, розвивальний тип – сумісну діяльність з дітьми, який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію другого дитинства і водночас відзеркалює розвивальний характер освіти” [6, с. 323]. О.Я. Савченко наголошує, що „наступність має полягати в тому, щоб простягнути всі лінії розвитку від дошкілля до початкової школи. І головне, щоб не було розмежування: це дитсадок, де дитина розвивається і виховується, а це школа, де її тільки навчають. Не повинно бути відмінності між цими ланками, а має бути цілісний підхід з плавним переходом дитини від дошкілля до шкільного життя“ [34, с. 5]. Саме такий перехід від дошкільної до початкової освіти може забезпечити навчально-виховний комплекс “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” де засвоєний художній досвід дітьми дошкільного віку збагачується та ускладнюється на наступному віковому періоді в різноманітних видах театралізованої діяльності.

2. *Принцип комплексності* полягає у взаємозв'язку різних видів

мистецтва та різноманітних видів художньо-творчої діяльності дітей 5-7 років (ігрової, зображувальної, музичної, хореографічної тощо) в театралізованій діяльності. Цей принцип надає можливість для реалізації інтересів, потреб дитини в різних видах художньої творчості, оскільки кожна дитина може спробувати себе в різних творчих ролях: як драматург, режисер, актор, музикант, танцюрист, бутафор, костюмер тощо.

3. *Принцип імпровізаційності* надає можливість розкрити художній потенціал кожного вихованця. Основою цього принципу є створення вільної творчої атмосфери, спрямованої на стимулювання дитячої ініціативи, творчості, прагненням дітей до оригінальності і самовираження в театралізованій діяльності; відсутність зразка для наслідування, наявність власної точки зору дітей, надання їм права вибору засобів для імпровізації у театралізованій діяльності.

5. *Принцип саморозвитку і самоорганізації життєдіяльності* передбачає добровільне об'єднання дітей 5–7 років у творчі групи, готовність дітей молодшого шкільного віку взяти на себе функцію організаторів театралізованої діяльності у групах дітей дошкільного віку; розвиток відносин партнерства, співтворчості дорослих і дітей. Цей принцип вимагає зміни позиції педагогів від організатора до учасника спільної театралізованої діяльності разом з дітьми.

В основу нашого дослідження покладено також вихідні принципи функціонування особистісно зорієнтованих технологій виховання, визначені І.Д. Бехом: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивальне спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичний аналіз власних і чужих вчинків [5, с. 124-127].

Розглянемо докладніше означені принципи:

1. *Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій* реалізується у вмілому проведенні різноманітних видів театралізованої діяльності (ігор, свят, розваг), які спонукають дитину до дії, творчих відкриттів, роздумів, розкриття власного внутрішнього світу, пізнання самої себе та інших.

Значні можливості для створення необхідних виховних ситуацій має підготовча робота до театралізованої діяльності – це виникнення задуму, розподіл ролей, виготовлення декорацій, елементів театральних костюмів, відчуття радості та задоволення від спільно проведеної театралізованої гри, від сценічного та позасценічного спілкування між дітьми різного віку, батьками, педагогами.

2. *Принцип особистісно розвивального спілкування* спрямований на позитивну взаємодію між учасниками театралізованої діяльності, основу якої становить позиція співдружності партнера – це вміння домовитись, встановити рольові стосунки, оволодіти елементарними способами вирішення конфліктних ситуацій у процесі планування, підготовки, проведення та аналізу результатів театралізованої діяльності. Педагог повинен розуміти і враховувати інтереси, бажання та можливості кожного вихованця. Така співпраця, що ґрунтується на основі довіри, взаємоповаги один до одного, наявності свого погляду, бажанням до оригінальності та здатністю до творчого самовираження буде виявом суб'єктної взаємодії всіх учасників театралізованої діяльності.

3. *Принцип використання співпереживання та психологічного механізму у вихованні особистості* передбачає формування особистісно позитивних стосунків між старшими та меншими дітьми, що проявляються в повазі, щирості, співпереживанні героям. Розвиток уяви, багатих емоцій і почуттів спонукає дітей до спільного переживання емоцій радості, співчуття, подиву, захоплення тощо. Діти вчать розпізнавати емоційний стан та почуття близьких людей – радість, горе, страх, настрій та ін. На основі цього принципу діти також вчать розуміти характер героя художнього твору, його протиріччя, зв'язок емоцій з настроєм людини та вміння правильно передати емоції, використовуючи мовні, позамовні та інтонаційні засоби виразності.

Для того, щоб зрозуміти зміст твору, правильно передати образ його героя при виконанні ролі, насамперед потрібно розуміти та відчувати емоційний стан та настрій людей, які тебе оточують: друзів, батьків, вихователів тощо. Згідно з цим принципом пропонуємо навчати дитину називати і розуміти основні емоції та пов'язувати їх зі станом, настроєм людини та передавати його за допомогою

різноманітних засобів виразності. Також вчимо дітей розуміти власний емоційний стан, розпізнавати почуття інших людей через міміку, жести, пози, рухи, інтонацію тощо. Окрім того, дітей ознайомлювали з навичками релаксації і саморегуляції, що створювало умови для формування в них здатності володіти своїм емоційним станом.

4. Принцип всебічного і систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків доповнює попередній принцип. Ще В.О. Сухомлинський вказував, що мобілізуюча сила колективу „... починається з того, що в душі кожного його майбутнього члена закладається основа одного із найбільших людських багатств – радість творення щастя для інших людей. Якомога більше вчинків, пройнятих прагненням до моральної краси, – це одна із найважливіших умов правильного включення особистості в життя суспільства” [36, с. 45]. Керуючись цим у своїх підходах, залучали дітей до розігрування аналізу певних моральних ситуацій, вчимо зіставляти вчинки героїв твору з власними, що сприяло вихованню почуття відповідальності за свої вчинки, формувало переконання, смаки, ідеали підростаючого покоління.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи викладене, відзначимо, що в умовах перехідного періоду освіти до нових креативних технологій особистісно зорієнтованого виховання зростає роль особистості як творця соціокультурної реальності, її художньо-естетичної спрямованості, здатності до пізнання багатоманітності довкілля та культури, можливості самореалізації у високохудожній діяльності. У зв'язку з цим проблема художнього розвитку підростаючого покоління набуває актуальності на сучасному етапі.

Дієвим засобом художнього розвитку особистості є різні види мистецької діяльності, серед яких в контексті нашого дослідження є театралізована діяльність дітей 5–7 років. На нашу думку, інтеграція різноманітних видів дитячої художньої творчості в театралізованій діяльності є важливим засобом формування художньої культури, мистецької компетентності, творчих здібностей дитини. Об'єднання вихованців старшого дошкільного та молодшого шкільного віку під час театралізованої діяльності сприяє творчій співпраці,

наступності в роботі з художньо-естетичного виховання дошкільного навчального закладу та початкової школи.

Реалізація вищезазначених принципів у художньому розвитку дітей 5-7 років будується на суб'єкт – суб'єктній взаємодії дорослих та дітей у навчально-виховному комплексі, яка проявляється в гуманістичному стилі взаємин усіх учасників театралізованого дійства. Роль означених принципів полягає у тому, що вони слугуватимуть своєрідним індикатором у виборі ефективних методів, форм та засобів для розкриття творчого потенціалу кожного вихованця. Наголосимо на необхідності реалізації всіх цих принципів у їх єдності, оскільки відповідність вищезазначених принципів забезпечує розвивально-виховну цінність театралізованої діяльності та створює перспективи художнього розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамян В.Ц. (2011) Театральна педагогіка. Київ: Лібра.
2. Алферов А.Д. (2000) Психология развития школьника: учебное пособие по психологии. Ростов-н /Дону: Феникс.
3. Бакушинский А. В. (1925) Художественное творчество и воспитание. Москва: Новая Москва.
4. Бех І. Д. (2003) Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
5. Бех І.Д. (1998) Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посіб. Київ: ІЗМН.
6. Богуш А.М. (2008) Дошкільне дитинство: його сьогодення і майбутнє. Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький. Вип. 14. Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. С. 323.
7. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти. Дошкільне виховання. 2001 (11), 11-12.
8. Вітлугіна Н.О. (1978) Музичний розвиток дитини. Київ: Музична Україна
9. Витковская Н.С. (1985) Формирование эстетической культуры младших школьников: Из опыта работы. Витковская Н. С., Джола Д. Н., Щербо А. Д. Київ: Радянська школа.
10. Выготский Л.С. (1960) Воображение и его развитие в детском возрасте. Развитие высших психических функций. Москва: Наука, С. 327-350.
11. Выготский Л.С. (1991) Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. кн. для учителя. 3-е изд. Москва : Просвещение.
12. Гаврилюк С.М. (2011) Театр для дітей: навчальний посібник. 2-ге вид. Умань: Візаві, 168 с.
13. Эстетика. Словарь. (1998) под общ. ред. А.А. Беляева и др. Москва: Политиздат.
14. Каган М. С. (1996) Философия культуры. СПб : Петрополис.

15. Кардашов В.М. (2000) Теоретичні та методичні засади художньо-творчого розвитку школярів: монографія. В. М. Кардашов. Під ред. Н. А. Кушаєва. Бердянськ : ТОВ “Будинок техніки плюс”.

16. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 / Коберник Олександр Миколайович . К., 2000.

17. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: ред. журналу “Дошкільне виховання”. 2003, С. 243.

18. Кононко Е.Л. (1991) Чтобы личность состоялась. Київ : Рад. школа.

19. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України за ред Л. Масол. Шкільний світ. 2002. (9), С. 1-5.

20. Кошелівська О. І. (2001) Деякі психолого-педагогічні аспекти становлення морального вибору в поведінці дошкільників. Актуальні проблеми психології : зб. наук. статей. Київ: Нора-прінт, Т.4. Актуальні проблеми генезису особистості в контексті навчання і виховання. С. 85-88.

21. Кудрявцева С. П. (1977) Некоторые особенности развития художественной активности учащейся молодежи: Искусство и художественное развитие учащихся. Сборник научных трудов. Ленинград: Искусство.

22. Кудрявцев В.Т. Исследование детского развития на рубеже столетий. Вопросы психологии. 2001. (2), 10-13.

23. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека. Вопросы психологии. 1990. (3), 118-120.

24. Леонтьев А.Н. (1965) Проблемы развития психики. А.Н. Леонтьев. Москва : Мысль..

25. Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Концепция образовательной области “Искусство” (проект). Искусство в школе, 2006. (1), С. 3 - 6.

26. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие: Методическое пособие. [А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новленская, А. А. Адаскина, Ф. Ф. Чубук.]. Дубна : Феникс, 2006.

27. Могильний А.П. (2002) Культура і особистість: монографія. Київ: Вища школа.

28. Неменский Б.М. (1989) Пути очеловечивания школы. Новое педагогическое мышление под ред. А.В. Петровского. Москва: Просвещение.

29. Педагогічний словник за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка , 2001.

30. Пономарев Я.А. (1976) Психология творчества и педагогика. Москва: Педагогика.

31. Проблемы эстетического развития школьника. под ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковского. Москва: Педагогика, 1987.

32. Психологічна енциклопедія. (2006) О.М. Степанов. Київ: Академвидав.

33. Психология развивающейся личности под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987.

34. Савченко О.Я. Обговорюється проблема: перехід до 12-річного навчання. Дошкільне виховання. 2000. (№4), 3-8.

35. Симонов П. В., И. М. Ершов. Характер. Личность. Москва: Наука, 1984, 160 с.

36. Сухомлинский В.О. (1977) Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. Т. 4, Київ: Радянська школ.

37. Театр у школі: кн. для вчителя. упор. Н. Є. Миропольська. Київ: Рад. школа, 199.

38. Теплов Б.М. (1961) Психология музыкальных способностей. Проблемы индивидуальных различий: сб. науч. тр. Москва: АПН РСФСР.

39. Теплов Б.М. (1998) Психология и психофизиология индивидуальных различий. Москва: Институт практической психологии: Воронеж НПО “МОДЭК”.

40. Щербо А.Б., Джола Д.М. (1969) Естетичне виховання учнів у початкових класах.

REFERENCES

1. Abramyan, V.T. (1996). *Teatralna pedagogika*. Abramyan V.T. K: Libra, 224 p. [in Ukrainian].
2. Alferov, A.D. (200). *Psihologiya razvitiya shkolnika: uchebnoe posobie po psihologii*. – Rostov-n Donu: Feniks, 384 p. [in Russian].
3. Bakushinskiy, A.V. (1925). *Hudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie*. Bakushinskiy A.V. M. : Novaya Moskva, 352 p. [in Russian].
4. Bekh, I. D. (2003). *Vihovannya osobistosti: u 2 kn. Kn.. 2.: Osobistisno orientovaniy pidhid: teoretiko-tehnologichni zasadi*. 2003, 344 p. [in Ukrainian].
5. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno-zorrientovane vykhovannia [Personality-orientated education]*. Kyiv: IZMN, 203 p. [in Ukrainian].
6. Bogush, A.M. (2008). *Doshkilne ditinstvo: yogo sгодennya v maybutne*. Gumanitarniy visnik. Pereyaslav-Hmelniyskiy derzhavniy pedagogichniy universitet Imeni Grigoriya Skovorodi. 2008. Vip.14. 354 p. [in Ukrainian].
7. Bogush, A.M. *Nastupnist, perspektivnist, spadkoemnist – skladovi neperervnoi osviti. Doshkil'ne vihovannya*, 2001 (11), P. 11-12. [in Ukrainian].
8. Vitlugina, N.O. (1978). *Muzichniy rozvitok ditini*. K. : Muzichna Ukrayina, 253 p. [in Ukrainian].
9. Vitkovskaya, N. C. (1985). *Formatio aesthetic cultura minor alumni*. K.: Radyans'ka shola, 134 p. [in Ukrainian].
10. Vygotskii, L.S. (1960). *Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste. Razvitie vyisshih psihicheskikh funktsiy*. M.: Nauka. P. 327-350. [in Russian].
11. Vygotskii, L.S. (1991). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskyy ocherk : kn. dlya uchitelya*. 3-e izd. M. : Prosveschenie, 278 p. [in Russian].
12. Havryliuk, S.M. (2011). *Theatrum liberos*. 2-e izd. Uman: Visavi, 168 p.[in Ukrainian].
13. *Estetika: Slovar [pod obsch. red. A.A. Belyaeva i dr.]*. M. : Politizdat, 1989, 447 p. [in Russian].
14. Kagan, M. S. (1996). *Filosofiya kulturyi*. SPb: Petropolis, 1996, 416 p. [in Russian].
15. Kardashov V.M. *Teoretichni ta metodichni zasadi hudozhno-tvorchogo rozvitku shkolyariv: monografiya*. pid red. N. A. Kushaeva. Berdyansk : TOV “Budinok tehniki plyus”, 2000. 160 p. [in Ukrainian].
16. Kobernik, O.M. *Psihologo-pedagogichne proektuvannya vihovnogo protsesu v silskiy zagalnoosvitniy shkoli: dis. doktora ped. nauk: 13.00.07 / Kobernik Oleksandr Mikolayovich . K., 2000, 466 p. [in Ukrainian].*
17. *Komentar do Bazovogo komponenta doshkilnoyi osviti v Ukrayini / nauk. red. O.L. Kononko*. K. : red. zhurnalu “Doshkilne vihovannya”. 2003. 243 p. [in Ukrainian].
18. Kononko, E.L. (1991). *Chtobyi lichnost sostoyalas*. K. : Rad. shkola, 221 p. [in Ukrainian].
19. *Kontseptsiya hudozhno-estetichnogo vihovannya uchniv u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah Ukrayini za red L. Masol*. Shkilniy svit. 2002. (9), P. 1-5.
20. Koshelivska, O. I. (2001). *Deyaki psihologo-pedagogichni aspekti stanovlennya moralnogo viboru v povedintsi doshkilnikov. Aktualni problemi psihologiyi : zb. nauk. statey*. K.: Nora-print, T.4. P. 85-88.
21. Kudryavtseva, S.P. (1977). *Nekotorye osobennosti razvitiya hudozhestvennoy aktivnosti uchasheysya molodezhi: Iskustvo i hudozhestvennoe razvitie uchaschihsya: sbornik nauchnykh trudov*. Leningrad, 114 p. [in Russian].
22. Kudryavtsev, V.T. (2001). *Issledovanie detskogo razvitiya na rubezhe stoletiy. Voprosyi psihologii*. (2). P. 10-13. [in Russian].
23. Kudryavtsev, V.T. (1990.). *Tvorcheskaya priroda psihiki cheloveka. Voprosyi psihologii*. №3. P. 118-120. [in Russian].

24. Leontev, A.N. (1990.). Problemyi razvitiya psihiki. M. "Myisi", 1965. 573 p. [in Russian].
25. Melik-Pashaev, A., Novlyanskaya Z. Kontseptsiya obrazovatelnoy oblasti "Iskusstvo" (proekt). Iskusstvo v shkole. 2006. (1). P. 3 - 6. [in Russian].
26. Hudozhestvennaya odarennost detey, ee vyyavlenie i razvitie: Metodicheskoe posobie. [A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlenskaya, A. A. Adaskina, F. F. Chubuk.]. Dubna : Feniks, 2006. 42 p. [in Russian].
27. Mogilniy, A.P. (1990). Kultura i osobistist: monografiya. K. : Vischa shkola, 2002. 303 p. [in Ukrainian].
28. Nemenskiy, B.M. (1989). Puti ochelovechivaniya shkolyi. Novoe pedagogicheskoe myishlenie. pod red. A.V. Petrovskogo. M. : Prosveschenie, 132 p. [in Russian].
29. Pedagogichniy slovnik za red. M. Yarmachenka. K. : Pedagogichna dumka, 2001. 514 p. [in Ukrainian].
30. Ponomarev, Ya. A. (1976). Psihologiya tvorchestva i pedagogika. M. : Pedagogika, 303 p. [in Russian].
31. Problemyi esteticheskogo razvitiya shkolnika. pod red. A. I. Burova, E. V. Kvyatkovskogo. M. : Pedagogika, 1987. 96 p. [in Russian].
32. Psihologichna entsiklopediya. O.M. Stepanov. K. : Akademvidav, 2006. 426 p. [in Ukrainian].
33. Psihologiya razvivayuscheysya lichnosti. pod red. A. V. Petrovskogo. M. : Pedagogika, 1987. 240 p. [in Russian].
34. Savchenko, O.Ya. ObgovoryuEtsya problema: perehId do 12-rIchnogo navchannya. Doshkilne vihovannya. 2000. (4). P. 3-8. [in Ukrainian].
35. Simonov, P. V, Ershov I. M. Charakter. Lichnost. M. : Nauka, 1984. 160 p. [in Russian].
36. Suhomlinskiy, V.O. (1977). Vibrani tvori [Tekst]: v 5-ti t. K. : Radyanska shkola, 1977. T. 4. 640 p. [in Ukrainian].
37. Teatr u shkoli: kn. dlya vchitelya. upor. N. E. Miropolska. K. : Rad. shkola, 1990. 155 p. [in Ukrainian].
38. Teplov, B.M. (1961). Psihologiya muzyikalnyih sposobnostey. Problemyi individualnyih razlichiy: sb. nauch. tr. M. : APN RSFSR, 536 p. [in Russian].
39. Teplov, B.M. (1998). Psihologiya i psihofiziologiya individualnyih razlichiy. M. : Institut prakticheskoy psihologii: Voronezh NPO "MODEK". 544 p. [in Russian].
40. Scherbo, A.B. Dzhola D.M. (1969). Estetichne vihovannya uchniv u pochatkovih klasah. K. : Rad. shkola, 184 p. [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Любов Нос

кандидат педагогічних наук, заступник декана факультету педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, Україна

ORCID iD 0000-0002-1062-7558

L_nos@ukr.net

Анотація. Проаналізовано тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в Україні та в провідних країнах світу. Визначено, що основними є: формування професійної мобільності студентів, використання інноваційних методів та технологій, інформатизація освіти, навчання впродовж життя. З'ясовано, що підготовка майбутніх педагогів ведеться на основі двохступеневої моделі. Охарактеризовано питання розробки стандартів вищої освіти та проблеми стандартизації педагогічної освіти. Виявлено, що для удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно модернізувати педагогічну практику.

Ключові слова: тенденція; педагогічна освіта; стандартизація; педагогічна практика; інновації; комунікативний підхід

MAIN TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL EDUCATION FUTURE SPECIALISTS: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

Liubov Nos

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Dean of Pedagogical Education Faculty
Ivan Franco National University of Lviv, Lviv, Ukraine

Abstract. The tendencies of professional training of future specialists of pedagogical education in Ukraine and in the leading countries of the world are analyzed. It is determined that the main ones are: formation of students' professional mobility, using of innovative methods and technologies, informatization of education, lifelong learning. It was found that the training of future teachers is based on a two-stage model. The issues of development of higher education standards and problems of standardization of pedagogical education are described. It is revealed that in order to improve the future specialists professional training it is necessary to modernize teaching practice.

Keywords : trend; teacher education; standardization; teaching practice; innovations; communicative approach

Актуальність дослідження. Українське суспільство переживає період трансформацій у всіх сферах життя. Ринок праці потребує фахівців, які володіють сучасними технологіями, вміють знаходити і критично осмислювати

інформацію, творчо підходити до вирішення поставлених завдань, навчатися впродовж життя. І саме педагогам належить вирішальна роль у формуванні таких особистостей. Важливо, щоб цей процес розпочався ще у початковій школі, місією якої є «різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і моральноетичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві» [6]. Якість початкової освіти, стверджує О. Савченко, залежить від якості передшкільної підготовки дітей. Якісна дошкільна освіта набуває у світі все більшої цінності. Її обов'язковість законодавчо підтверджена і в Україні [13]. З огляду на це актуалізується проблема випереджувальної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти, готових провадити освітній процес на якісно нових навчально-методичних підходах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти завжди перебувають в полі зору українських та зарубіжних науковців.

Різні аспекти з проблем професійного розвитку педагогів досліджували вітчизняні науковці: професійної підготовки вчителя (О. Біда, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, Л. Коваль, А. Кузьмінський, Л. Онищук, О. Савченко, Г. Сотська, Л. Хоружа), професійно-особистісного зростання фахівців (Н.Ничкало, В. Олійник), розвитку творчої діяльності (Л. Акімова, В. Кан-Калик, Н. Кичук, С. Сисоєва); інновації у процесі підготовки (Л. Коваль, С. Стрілець); теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібик, С. Бондар, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Савченко); проблеми організації та проведення педагогічної практики (М. Левченко, В. Луговий, Н. Мачинська, Н. Онищенко, Л. Хомич); формування комунікативної компетентності (О. Семенов, М. Стахів, Г. Крохмальна)

Ряд досліджень українських вчених присвячений зарубіжному досвіду

професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема, основні тенденції розвитку та стандартизації вищої педагогічної освіти у Великій Британії розглядали Н. Авшенюк, В. Базурінова, Ю. Кіщенко, Т. Кучай, Л. Поліщук, А. Толочик, теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи описано М. Олійник. Систему підготовки педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації вчителів досліджували: у країнах західної Європи – С. Мартиненко, Н. Носовець, у Німеччині - Т. Вакуленко, Т. Кристопчук, у Франції – О. Бочарова, О. Голотюк, О. Романенко, Т. Харченко. Світовий досвід практичної підготовки майбутніх фахівців вивчають Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Ю. Кіщук, Л. Пуховська, О. Ситник та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у виокремленні та характеристиці основних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців педагогічної освіти в Україні та провідних країнах світу.

Результати дослідження. Центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог ХХІ століття [9].

«Сьогодні учитель, педагог – це носій гуманітарної культури, морально-етичних і культурно-естетичних цінностей, дослідник, психолог, майстер, котрий стимулює своїх учнів, студентів до саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації», - зазначає Г. Сотська [14].

На основі опрацювання наукових джерел та досліджень українських і зарубіжних вчених виокремимо провідні тенденції у системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Більшість дослідників педагогічної освіти вважають, що на сучасному етапі розвитку суспільства важливо, щоб майбутні фахівці здобували педагогічну кваліфікацію у закладах вищої освіти. Зокрема, Н. Носовець стверджує, що у європейських країнах термін підготовки вчителів початкової

школи триває від трьох до п'яти років. Специфіка типології вищих педагогічних навчальних закладів Західної Європи обумовлена особливостями соціокультурного рівня суспільного розвитку кожної країни. Тому кожній з національних структур педагогічної освіти притаманний ряд специфічних характеристик, що представляють національну самобутність. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. У Франції загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи проходить в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в школу. Різноманітність моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації цього процесу до трьохступеневої системи: бакалавр – магістр – доктор. В той же час у більшості європейських країн простежується прагнення пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двохступеневої системи: бакалавр – магістр [8].

Наше дослідження показало, що у Канаді підготовка вчителів початкової школи здійснюється на базі університетів або університетських коледжів, на які покладено відповідальність за академічну підготовку студентів та присвоєння їм ступенів бакалавра та магістра. Це стало можливим завдяки урядовій політиці та проведенню низки ефективних реформ. Пріоритетними завданнями, що стоять перед закладами вищої освіти, є формування професійної мобільності студентів. Важливо створити умови для їхнього стажування у зарубіжних країнах. Наголошується на важливості організації підготовки вчителів у співпраці з школами, місцевими освітніми органами та іншими зацікавленими сторонами [18].

У сучасній вищій школі, зазначає С. Стрілець, проявляються світові тенденції розвитку вищої освіти, до числа найважливіших з яких відносяться тенденції інформатизації; розвиток соціального діалогу і соціального

партнерства; рух від поняття "кваліфікація" до поняття "компетенція", коли якість вищої освіти стає показником соціокультурного потенціалу розвитку суспільства, його інтеграційних можливостей. Потреба у використанні спеціальних освітніх ресурсів, що мають педагогічну спрямованість і розроблені фахівцями, особливо зростає у вищих освітніх установах, які безпосередньо здійснюють підготовку педагогів [15, с.152] .

Українська дослідниця С. Мартиненко до провідних тенденцій розвитку вищої освіти в європейських закладах вищої освіти відносить:

- могутнє оснащення сучасними інформаційними технологіями, включення в систему Інтернет; розвиток дистанційної форми навчання студентів;

- університетизація вищої освіти, інтеграція вищих навчальних закладів, як вітчизняних, так і міжнародних створення університетських комплексів;

- перехід на освітні стандарти, наближені до світових вимог;

- значні зміни в освіті та умовах праці, що викликають нагальну потребу у навчанні протягом усього життя [3,с.164].

Набула поширення тенденція, на думку багатьох науковців, до використання інноваційних методів та технологій. До таких методів належить проблемне навчання, що передбачає формування навичок для вирішення проблемних завдань, які не мають однозначної відповіді, самостійної роботи над матеріалом і вироблення умінь застосовувати набуті знання на практиці. Також інноваційні методи навчання передбачають інтерактивне навчання. Воно спрямоване на активне і глибоке засвоєння матеріалу, що вивчається, розвиток вміння вирішувати комплексні завдання. Інтерактивні види діяльності включають в себе імітаційні та рольові ігри, дискусії, моделювальні ситуації. Одним із сучасних методів є навчання через співпрацю. Він використовується для роботи в малих групах. Цей метод ставить своїм завданням ефективне засвоєння навчального матеріалу, вироблення здатності сприймати різні точки зору, вміння співпрацювати і вирішувати конфлікти в процесі спільної роботи [15, с.154].

У процесі підготовки вчителів у Великобританії, зазначає А. Толочик, використання інноваційних методів забезпечує різноплановість та диференціацію під час навчання. Дана тенденція передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію у навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду тощо [16, с.129].

Вагоме місце в сучасному освітньому процесі займають інформаційно-комунікаційні технології. «Засвоєння студентами знань за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій відбувається значно швидше, ніж за допомогою звичайних технологій. Ці технології змінюють характер розвитку, придбання і розповсюдження знань, дозволяють поглиблювати і розширювати зміст досліджуваних дисциплін, швидко оновлювати його, застосовувати більш ефективні методи навчання, а також значно розширюють доступ до освіти» [15 с. 160].

На нашу думку, у сучасному глобалізованому світі інформатизація освіти сприяє швидкому поширенню та засвоєнню знань, постійному оновленню інформації, ефективно впливає на індивідуальну траєкторію розвитку майбутнього фахівця та оволодіння ним необхідними компетентностями.

Більшість науковців наголошують на необхідності стандартизації педагогічної освіти. Привертають увагу підходи науковців Великої Британії до цієї проблеми. У цій країні підходять комплексно до її вирішення: від кваліфікаційних стандартів підготовки вчителя – до системи національних стандартів професійної діяльності вчителя, які охоплюють підготовку, вступ до професії та професійний розвиток і кар'єру. Стандарти виконували такі функції: а) утвердження чітких і зрозумілих вимог до вчительства як соціально-професійної групи, забезпечення засад для визнання їхньої професійної компетентності; б) надання допомоги вчителям у ефективному плануванні й моніторингу їхньої підготовки, діяльності й розвитку; в) встановлення „чітких завдань і гарантій” щодо покращення досягнень учнів та якості їхнього навчання. Досліджуючи проблему стандартизації у Великій Британії Н. Авшенюк

зазначила, що Міністерством освіти і науки цієї країни було створено Агентство підготовки вчителів, запроваджено перелік професійних компетентностей, визначених у Стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курікулумі базової підготовки вчителів, запроваджено державні вимоги до обов'язкової шкільної практики майбутніх учителів у контексті урядової стратегії підготовки вчителя на базі школи, введено фінансові засади партнерства університетів і шкіл у професійній підготовці вчителів, урізноманітнено і розширено шляхи професійної підготовки педагогів [1, с.15]

Дослідниця акцентує увагу на тому, що основним механізмом стандартизації педагогічної освіти в Англії й Уельсі, зокрема, на рубежі ХХІ ст. стала державна акредитація педагогічних навчальних закладів різних типів. Встановлюючи їх відповідальність за виконання законів, норм і правил, які визначають легітимну основу здійснення професійної підготовки вчителів, акредитація є необхідною умовою функціонування будь-якого педагогічного навчального закладу. Н. Авшенюк зазначає, що важливими державними документами, які є основою процесів стандартизації педагогічної освіти є Національний стандарт кваліфікованого вчителя та Національний курікулум підготовки вчителя. У Національному стандарті кваліфікованого вчителя обґрунтовано вимоги до професійної підготовки вчителів для навчальних закладів різного рівня освіти (дошкільної, початкової, середньої, нижчої професійної) за трьома напрямками: 1) професійні цінності в діяльності вчителя; 2) знання й розуміння; 3) викладання, зафіксовано загальні, інтегровані вимоги до змісту спеціально-предметних знань учителя на різних ключових рівнях шкільної освіти, які органічно доповнюються вимогами до його загальнопедагогічної підготовки, як педагога-дослідника, мислячого практика, який володіє високим професіоналізмом і компетентністю. Поряд з цим визначено широкий спектр вимог до вмінь учителя управляти своєю педагогічною та навчальною діяльністю в практичній роботі, визначати мету й планувати очікувані результати, а також здійснювати моніторинг та оцінку навчальних досягнень учнів, які актуалізувались у контексті поширення

автономного шкільного менеджменту в країні. Викладено вимоги до навчальних, гностичних, розвивальних, виховних, організаційних, контрольних, діагностичних виробничих функцій професійної діяльності педагога [1].

Вартим уваги щодо стандартизації педагогічної освіти є досвід Канади.

Зазначимо, що у цій країні кожна провінція розробляє свої стандарти професійної діяльності вчителів, у яких передбачено перелік тих компетентностей, якими вони мають володіти, викладено основні принципи, відповідно до яких у школі провадиться освітній процес. Дотримання кожним учителем початкової школи Канади професійних стандартів дає змогу забезпечити якісною освітою учнів молодшого шкільного віку, сприяє індивідуальному розвитку кожної дитини, створює умови для творчого розвитку особистості, формує необхідні знання та вміння учнів критично мислити та осмислено робити свій вибір. Стандарти слугують джерелом інформації для громадськості щодо визначення якості надання освітніх послуг вчителями. Адже педагоги покликані готувати молоде покоління до розбудови демократичного суспільства. Уміння вчителів активно залучати батьків та громаду до освітнього процесу забезпечує засвоєння учнями основних демократичних цінностей та готує їх до виконання своїх обов'язків перед суспільством та громадою. Оволодіння вчителями технологіями неперервного розвитку сприяє підвищенню якості професійної майстерності та досягненню ними високих результатів діяльності [7, с.81].

Зазначимо, що стандарти слугують основою для укладання освітніх програм для підготовки майбутніх фахівців у канадських університетах на педагогічних факультетах. Такий підхід, на нашу думку, забезпечує школу кваліфікованими кадрами, які здатні організувати освітній процес на належному рівні. У майбутніх педагогів сформовано навички толерантного ставлення до всіх учнів, незалежно від статі, раси, національності. Особлива увага приділяється засвоєнню принципів роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. Відповідно до стандартів випускники мають досконало оволодіти навчальною програмою початкової школи, методами, принципами, новітніми

технологіями навчання, методикою оцінювання навчальних досягнень учнів. Чітке окреслення стандартами вимог до професійного розвитку фахівців допомагає майбутнім вчителям виробити власні підходи до активного навчання впродовж життя, вміння налагоджувати співпрацю та партнерські відносини з учнями, колегами, батьками, громадами. І найважливішим показником доцільності стандартів у педагогічній освіті вважаємо вміння майбутніх вчителів виробити власну філософію викладання з урахуванням кращого канадського та міжнародного досвіду розвитку освіти.

Вважаємо за необхідне зазначити, що в Україні проблема стандартизації педагогічної освіти розглядається як одна з найважливіших. Впродовж останніх років розробляються стандарти вищої освіти, які базуються на нормативних документах, зокрема Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній рамці кваліфікацій та методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» [12] зазначено, що «Стандарт вищої освіти - це сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності». Стандарти використовуються для визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ), результатів навчання за відповідними спеціальностями. Закон також визначає вимоги до укладання освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, та результатів їх навчання; перелік обов'язкових компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти.

У законі також наголошується, що «Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, що забезпечують формування і реалізують державну політику у відповідних сферах, галузевих

об'єднань організацій роботодавців і затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти» [12].

Наголосимо, що Міністерство освіти і науки України представляє проекти стандартів для громадського обговорення. Науковці, науково-педагогічні працівники, вчителі, роботодавці, представники новостворених громад та всі небайдужі до розвитку освіти мають право вносити свої пропозиції та корективи.

Нещодавно було затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (Наказ МОН №1456, від 21.11. 2019 р.). Відповідно до цього документа заклади вищої освіти мають підготувати фахівців, готових «до розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку в закладах системи освіти і сім'ї, здатних розв'язувати складі спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти» [5] .

У стандарті чітко визначено перелік компетентностей випускника: інтегральна, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, а також прописано нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання. Вважаємо, що компетентнісний підхід, який покладено в основу стандарту, стане визначальним кроком до перегляду та оновлення освітніх програм та внесення змін у змістове наповнення навчальних планів підготовки майбутніх фахівців.

Серед визначених компетентностей виділимо ту, яка допоможе майбутньому фахівцю знайти підходи до організації освітнього процесу в умовах передшкільної освіти: «розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей раннього і дошкільного віку» [5].

Підготовка дітей до школи, – зазначає науковець Т. Піроженко, має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний

розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі [10].

Вважаємо, що заклади вищої педагогічної освіти мають передбачити у навчальних планах дисципліни, які забезпечують підготовку студентів до вирішення проблеми наступності переходу дитини дошкільного віку до навчання у школі, адже «продовження терміну навчання в початковій школі до 4-х років за рахунок більш раннього початку навчання в школі з 6 років, загостило проблему психологічної готовності дітей до систематичного шкільного навчання» [10]. У змістовому наповненні таких курсів необхідно передбачити ознайомлення студентів з умовами організації освітнього процесу, який би забезпечив «збалансований підхід співвідношення ігрової та навчальної діяльності у єдиному просторі форм, методів організації взаємодії дорослого з дитиною, використання новітніх технологій покращення якості життя дитини старшого дошкільного віку, що відбувається в різних соціально-педагогічних умовах – дошкільних навчальних закладах та в умовах систематичного навчання у школі» [10]. Важливо також наповнити навчальний план дисциплінами вільного вибору студента у циклі практичної і професійної підготовки тими курсами, які спрямовані на особливості роботи з дітьми з різними рівнями розвитку, на уміння організовувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності. Це допоможе майбутнім фахівцям враховувати освітні зміни та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

У багатьох дослідженнях знаходимо твердження про те, що для удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно модернізувати педагогічну практику. У французькій педагогічній освіті намічається тенденція в реформуванні педагогічної практики в таких напрямках: збільшення тривалості практики, різноманітність місць її проведення; системність завдань проходження педагогічної практики з поступовим ускладненням її змісту; проведення практики в спеціальних навчально-виховних центрах, у яких зібрано все передове і краще [2, с. 385.].

Цінним є досвід Канади. Як показало наше вивчення, програма педагогічної практики для студентів відділення «Початкова освіта» складається з трьох етапів. На першому, що починається у вересні, студенти відвідують школу один день на тиждень. Цей етап триває впродовж двох місяців. Доречно зазначити, що розробники канадських програм передбачили поступове входження студентів у педагогічну діяльність. Студентів залучають до таких видів діяльності: відвідування районного ресурсного центру чи вчительського центру, (де зібрано дидактичні матеріали та навчально-методичне забезпечення для проведення уроків у школі) спостереження уроків учителів у різних класах, діяльності учнів одного класу у різних ситуаціях (у класі, спортзалі, на дитячому майданчику), спілкування з учителями та іншими працівниками школи, індивідуальна чи групова робота з учнями, розробка і проведення фрагментів уроків (у малих групах чи в цілому класі). Студенти беруть участь у щотижневих семінарах, на яких обговорюють відвідані уроки. Вони вчаться оцінювати учнівські роботи, допомагають учням виконувати завдання, читають книги для групи дітей чи цілого класу під час перерви, або після уроків [17].

На нашу думку, такий підхід позитивно впливає на формування у студентів впевненості у правильному виборі своєї майбутньої професії, уможливорює їхню підготовку до проходження педагогічної практики з урахуванням особливостей початкової школи та індивідуальних особливостей дітей. Проходження практики в різних школах допомагає студентам накопичувати досвід різними підходами до організації освітнього процесу.

Привертає увагу щодо організації практики досвід Великої Британії. У програмі підготовки бакалаврів педагогічна практика займає 25% від загального навчального часу і включає блокпрактику (block) і серійну практику (serial) не менше, ніж у двох школах. Серійну практику студенти проходять двічі на тиждень протягом трьох років без відриву від навчання. Вона передбачає: ознайомлення з роботою в школі та освітнім процесом, вивчення особливостей класу, спостереження за роботою вчителя, опис спостережень у педагогічному щоденнику. Пасивна практика дає студенту можливість зрозуміти специфіку роботи в школі, вести спостереження організації навчального процесу, обмірковувати і робити свої висновки. Блок-практика проходить з відривом від навчання і триває 25 тижнів. Британські студенти мають три види практики: ознайомча, стажувальна і виробнича. Безумовно, найважливішою є виробнича, оскільки «студент виконує повне навантаження вчителя: бере активну участь у різних видах педагогічної діяльності» [11].

Дослідниця Л. Поліщук відзначає чітку організацію керування педагогічною практикою, до якої залучені: 1) тьютор зі спеціального предмету, який несе відповідальність за рівень знань студентів із предметів їх спеціалізації; 2) предметний тьютор – це викладач, який несе відповідальність за рівень знань студентів в університеті й школі; 3) професійний ментор, який є працівником школи і відповідає за практику студента в школі; 4) предметний ментор, що є також працівником школи і надає допомогу студентам під час їх шкільної практики з предмета спеціалізації. Цінним у досвіді Великої Британії вона вбачає «ідею тісного зв'язку між школою й університетом», яка затверджена урядовими документами. Система партнерства школи і закладів вищої освіти забезпечує розробку структури та змістове наповнення педагогічної практики. Такий підхід «забезпечує ліквідацію бар'єру між теорією та практикою, що дає змогу студентам реалізувати свої знання та відчутти себе в ролі вчителя» [там само].

У закладах вищої педагогічної освіти України практика розглядається як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме у процесі

практичної підготовки студенти закріплюють та поглиблюють теоретичні знання та готуються до самостійної роботи в школі. У Концепції розвитку педагогічної освіти наголошується на необхідності розширення практичної складової. Вона має бути безперервна. «Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). У разі реалізації освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти обсяг практичної підготовки може бути збільшено за рахунок поєднання теоретичного навчання та практичної роботи, починаючи й другого-третього курсу бакалаврату. Практична педагогічна діяльність здобувана вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути врахована як практична підготовка. Не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань [4].

У стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначено, що мінімум 20% обсягу освітньої програми має спрямовуватися на проходження педагогічної практики зі спеціальності. На факультеті педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка у навчальному плані підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта було виділено 1440 годин на практичну підготовку. Науково-педагогічні працівники факультету розробили програму наскрізної практики, яка включає її різні види та передбачає входження у професію студентів з першого курсу. Вважаємо, що такий підхід створить умови для вдосконалення системи педагогічної освіти та підготовки фахівців нової генерації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Здійснений нами аналіз уможливорює виокремлення тих основних

тенденцій, які характерні для професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в Україні та в провідних країнах світу:

- підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти;
- двохступенева модель підготовки педагогів: бакалавр – магістр, з можливістю здобути в майбутньому докторський ступінь;
- формування професійної мобільності студентів;
- створення умов для стажування у зарубіжних країнах;
- налагодження співпраці з школами, місцевими освітніми органами та іншими зацікавленими сторонами;
- використання інноваційних методів та технологій;
- інформатизація освіти;
- навчання впродовж життя;
- стандартизації педагогічної освіти;
- використання компетентнісного підходу у процесі підготовки;
- модернізація педагогічної практики.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження використання міждисциплінарних програм в умовах інформаційного суспільства та європейського освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н.М (2005). Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ - початок ХХІ ст.) Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID

2. Матвієнко О. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні в контексті інтеграції до світового педагогічного простору. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015 (53). 381–392.

3. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2013_2_22

4. Наказ Міністерства освіти і науки України №776 від 16.07.2018 року «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». Режим доступу: [\[https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti\]](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti).

5. Наказ Міністерства освіти і науки України № №1456, від 21.11. 2019 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України (2016). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/>

[app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf](#).

7.Нос Л.С. (2016) Підготовка вчителя в Канаді: теорія і практика: навч. посіб. / за ред. Н.Г. Ничкало. Львів . Бадікова Н. О.

8.Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2015 (120). 68-72. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_17

9. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. Вища освіта України (2013). 111-116. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17

10.Піроженко Т.О. Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд у перспективу. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/717520/1/%d0%af%d0%bpdf>

11.Поліщук Л. (2010) Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: метод. посіб. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/12084001.pdf>

12.Про вищу освіту: Закон України: від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

13.Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/714505/1/%D0%.pdf>

14.Сотська Г. І. Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах євроінтеграційних процесів. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706279/1/%>

15.Стрілець С.І. (2015) Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [2-ге вид. допов. і переробл.] Чернівці : ФОП Лозовий В.М.

16.Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_31

17.BEdPracticumHandbook 2008-2009. Mode of access: : <http://teach.educ.ubc.ca/bachelor/>

18.Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 3.8.2007: European Commission. Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>

REFERENCES

1.Avsheniuk N.M.,(2005). Standartyzatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv u Anhlii y Uelsi (kinets XX - pochatok XXI st.) Rezhym dostupu http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID [in Ukrainian].

2.Matviienko O., (2015). Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v Ukraini v konteksti intehratsii do svitovoho pedahohichnoho prostoru [Trends in the development of professional training of future primary school teachers in Ukraine in the context of integration into the world pedagogical space] Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny (53) 381–392. - [inUkrainian].

3.Martynenko S. Yevropeys'kyi prostir vyshchoyi osvity: tendentsiyirozvytkutapriorytety [European space of higher education: development trends and priorities Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_22 [inUkrainian].

4.Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №776 vid 16.07.2018 roku «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity». [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №776 of 16.07.2018 "On approval of the Concept of development of pedagogical education"]. Rezhym dostupu: [<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedahohichnoyi-osviti>]. [inUkrainian].

5.Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № №1456, vid 21.11. 2019 Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 561456, dated 21.11. 2019 On approval of the standard of higher education in the specialty 012 "Preschool education" for the first (bachelor's) level of higher education]. Rezhym dostupu :<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki->

ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti[inUkrainian].

6.Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity (2016). [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform]. Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [inUkrainian].

7.Nos L.S., (2016). Pidhotovka vchytelia v Kanadi: teoriia i praktyka [Teacher training in Canada: theory and practice]: navch. posib. / zared. N.H. Nychkalo. – Lviv . – Badikova N. O. , - 254 s. [inUkrainian].

8.Nosovets' N. M. (2015). Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv u krayinakh zakhidnoyi Yevropy [Professional training of future teachers in Western Europe] Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_17 [inUkrainian].

9. Pedahohichna Konstytutsiya Yevropy. Preambula (2013). [Pedagogical Constitution of Europe. Preamble] Vyscha osvita Ukrayiny. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 [inUkrainian].

10.Pirozhenko T.O. Yakist' doshkil'noyi osvity: suchasna sytuatsiya ta pohlyad u perspektyvu [Quality of preschool education: current situation and perspective view]. Rezhym dostupu :<http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].

11.Polishchuk L. ,(2010). Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly v Anhliyi v umovakh yevrointehratsiyi [Professional training of future primary school teachers in England in terms of European integration]: metod. posib. Vyd-vo ZHDU im. I. Franka . – Zhytomyr. Rezhym dostupu: [<https://core.ac.uk/download/pdf/12084001.pdf>] [inUkrainian].

12.Pro vyshchu osvitu: ZakonUkrayiny: vid 01.07.2014 № 1556-VII [About higher education: Law of Ukraine: from 01.07.2014 № 1556-VII] Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [inUkrainian].

13.Savchenko O. Pochatkova osvita v konteksti idey novoyi ukrayins'koyi shkoly [Primary education in the context of the ideas of the new Ukrainian school] Rezhymdostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/714505/1/%D0%.pdf> [inUkrainian].

14.Sot's'ka H. I. Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity v Ukrayini u vymirakh yevrointehratsiynyykh protsesiv [Problems of modern pedagogical education in Ukraine in the dimensions of European integration processes] Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/706279/1/%> [inUkrainian].

15.Strilets' S.I.(2015). Innovatsiyi u vyshchiiy pedahohichniy osviti: teoriya i praktyka [Innovations in higher pedagogical education: theory and practice] : Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [2-he vyd. dopov. i pererobl.] – Chernihiv : FOP Lozovyy V.M., – 544 s. [in Ukrainian].

16.Tolochyk A. I. (2011). Suchasni tendentsiyi pidhotovky vchyteliv u Velykobrytaniyi [Modern trends in teacher raining in the UK Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_31 [in Ukrainian].

17.BEd Practicum Handbook 2008-2009 Mode of access:: <http://teach.educ.ubc.ca/bachelor/> [in English]

18.Improving the Quality of Teacher Education.Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 3.8.2007: European Commission. Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392/> [inEnglish]

3.2. DIDACTIC COMPONENT OF REFLEXIVE-PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER

Mariana Marusinet

PhD, Professor, Professor of
Psychology and Pedagogy Department
National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-9935-3337X
marusynetsm@ukr.net

Tatiana Kominarets

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Preschool Education, Primary Education and Language Communication of the Kherson Academy of Continuing Education of the Kherson Regional Council, Kherson, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-0201-4943
ttaaanaa63@gmail.com

Tatiana Fursenko

Ph.D. in pedagogy, Associate Professor of the Aviation English Department, National Aviation University, Kyiv, Ukraine
ORCID iD 0000-0001-7192-8867
tanya_kostylova@ukr.net

Synopsis. The article features the question of the didactic component of preparation of future teachers for reflexive and vocational training. This research questions the priorities of the acquisition the didactic component acquires new accents in terms of training of new generation specialists in pedagogical universities. The basis of the component is contextual education, in which the subject (professional) and personal (reflexive) content are simulated, its implementation at the process-technological, organizational-managerial and reflexive levels. Under such conditions, reflexive-vocational training acquires a new didactic content - reflexive, oriented on the process of self-knowledge, self-determination, the search for personally significant meaning (self-analysis, self-realization, self-improvement); solving practical-oriented tasks of pedagogical and psychological contexts, modeling them in different production situations, which contributes to the formation of non-standard thinking, overcoming fragmentation, stereotyping. The technological support for the creation of a reflective environment in the disciplines of the psychological-pedagogical cycles has been developed.

Keywords: future teacher, reflexive vocational training, reflection, didactic training, didactic component, contextual learning, reflexive technology.

Relevance of this research: modern methodological and didactic provisions of the development of Ukrainian education are aimed at creating a reflective environment for optimal disclosure of the professional and personal potential of the teachers. The didactic component in this context is a purposeful process of formation of specialists' readiness for school education in the conditions of innovation-information

environment of the school, organization and management of cognitive and reflexive activity of the students. Despite the considerable number of scientific publications on didactic training, the pedagogical community recognizes its relevance for professionals of different specialties and the importance of life-long education.

Analysis of recent research and publications. The concept of "reflection" is traced in the ideas of Socrates, Aristotle and Plato, and then in the writings of such philosophers as G. Hegel, R. Descartes, D. Diderot, I. Kant, A. Leibniz, J. Locke, B. Spinoza, L. Feuerbach, I. Fichte, F. Schelling, A. Schopenhauer; in the studies of contemporary philosophers and methodologists: M. Bakhtin, S. Hessen, P. Teilhard de Chardin. The problem of research of the didactic component in the preparation of the teacher, the ability to use it in his professional activity (modern technologies) for the development of reflection of the student youth is presented in the works of foreign (A. Karpov, Y. Kulutkin, V. Lefevr, T. Shamova) and Ukrainian scientists (I. Beh , M. Varban, A. Veremchuk, A. Lozenko, S. Maksimenko, M. Marusynets, O. Savchenko, V. Fedorchuk, etc.).

Formulating the goals of the article. The goal of this study is to substantiate the didactic component in the reflexive and professional training of future teachers.

Conclusions of the research. In the structure of preparation of specialists of different specialties, the didactic component plays a dominant role. It is considered as one of the conditions for scientific substantiation of the educational / schooling process, the improvement of the productivity of pedagogical activity, in which the factor of successful teacher's functions is corresponding to the requirements of the society of the formation of educational, reflexive, creative, cognitive, creative competences of the knowledge seeker (A. Lozenko (2018), O. Pehoty's (2000), O. Savchenko (2012)). In the context of our study of the didactic training of the future teacher, we propose to carry it out using contextual learning technology, in which the subject (professional) and personal (reflexive) content of the didactic component of the future specialist are simulated.

The content of the subject preparation includes active forms and methods of contextual learning with a focus on the process-technological, organizational-

managerial activity of the future teacher, with emphasis on reflection (self-analysis, self-realization, self-improvement).

The content of personal training will provide practical-oriented tasks of pedagogical and psychological interaction in the triad: (teacher-student; teacher – students – parents that reflect the current state of school education in elementary school, and their modeling in different industrial situations, with support and self-observation, the critical level, thinking flexibility and the regulation.

The State Standard for Elementary Education (2018) proposes an algorithm that can be used by both students and young teachers in organizing and delivering lessons in elementary schools. From the first days of working with the students, it is recommended that they be taught to reflect on the content drawing from social experience and integrating knowledge from other educational disciplines, and developing reflection. Taking into account technological support (forms and methods of teaching) and general pedagogical specificity regarding the training of future specialists, we have developed technological support for the training of future teachers in the current system of pedagogical universities. In its structure, we distinguish the conceptual framework, the substantive content of the educational process (goals and content of contextual learning), for instance the procedural part, which contains didactic-innovative and reflexive steps of formation and achievement of the result.

The *conceptual basis of the technology* of preparation is a reflexive-innovative approach aimed at ensuring the professional-personal development and self-improvement of the future teacher's personality on the basis of reflexive activity in the process of various types of individual and collective forms of work, which contributes to the re-interpretation of the individual. According to this approach, the future teacher's vocational training can be represented through a reflective strategy.

The content of this technology is related to the definition and assimilation of the content of the study, which aims to assimilate the students of all components of the professional reflection.

Based on the principles of problematic and cognitive activity, the content of the training was structured in the form of multilevel pedagogical tasks, the solution of

which will promote the development of professional thinking and the acquisition of experience of professional reflection in accordance with the activation of the sense of awareness of the level of their training and development of professionally important quality.

We consider the technologically realized content thus chosen as a system of educational situations, in the process of which the personal qualities of the students contributing to the development of professional reflection are actualized. The system of educational tasks covered:

1) analytical tasks (developing skills to analyze and evaluate situations of professional activity);

2) projective (forming the ability to independently search for and apply ways to solve problems that are set before the student as a future elementary school teacher);

3) games (tasks that simulate situations of professional activity and real interaction of teachers with students);

4) algorithmic (the task of determining the sequence of reasoning in the construction of reflective judgments, the use of the algorithm for the formation of reflexive skills);

5) reflexive-heuristic (tasks that allow to determine the heuristic role of professional reflection in solving new professional tasks for students).

The content and logic of application of these tasks are determined with the regard to the stages of mastering professional activity, when the future specialist acquires procedural experience (knowledge, skills), experience of creative activity and experience of emotional (value) attitude to themselves and the participants of this interaction. (G. Shchedrovitsky, 2005.). The use of teaching assignments in the stages of reflective experience will help students to move gradually from reproductive to reproductive and creative ways of solving the problem, to use the skills of self-analysis and self-organization of their own activities.

The procedural part of the technology involves the clarification of methodological support for the formation of professional reflection. Let us consider its step by step.

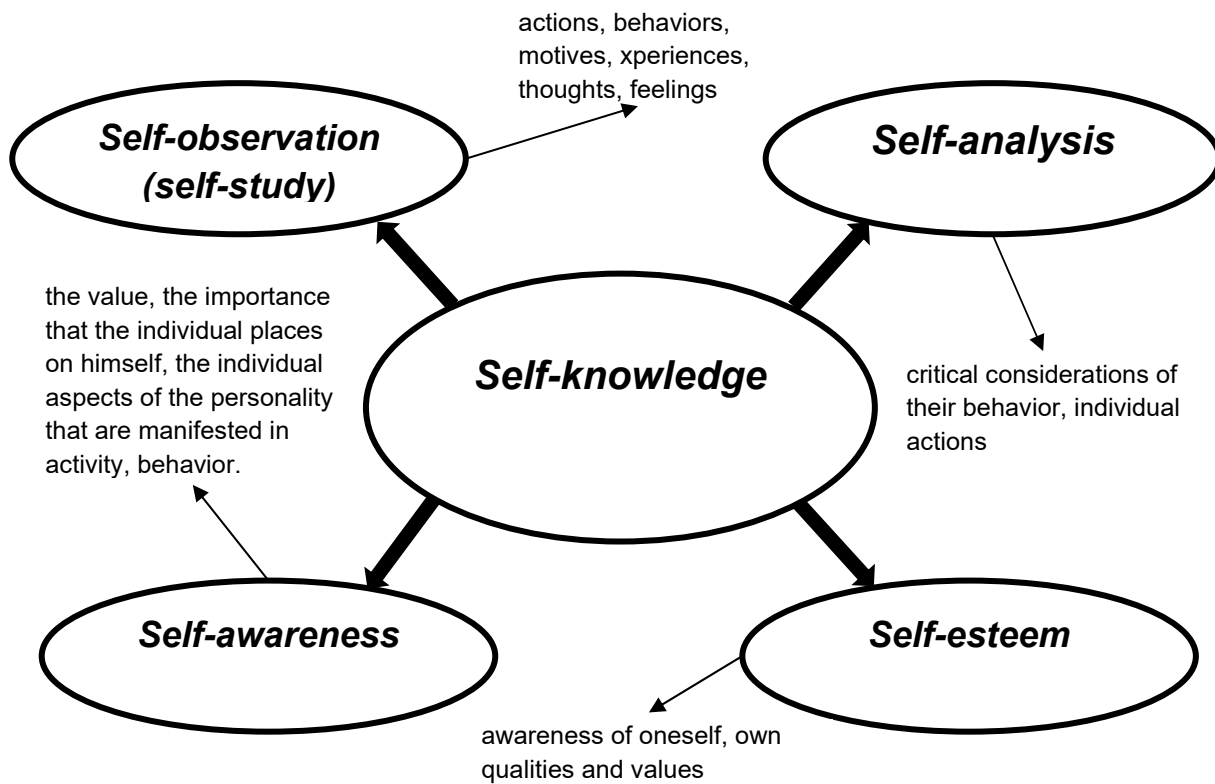
The first step (object stage) of formation involves the use of techniques and means of activating the reflective position, which is based on the mechanisms of formation of the subjective position of students in the educational and professional activity. It involves the development of skills of self-knowledge, self-esteem, self-reflection, self-reflection; forming techniques of reflexive self-regulation, mastering the skills of reflexive self-training; learning the skills of forecasting, decentralization, divergent thinking; forming the ability for pedagogical observation, distribution of attention; developing a reflective position in interpersonal relationships, subjective interaction, mastering non-verbal means of communication in the educational environment. Activation of reflexive thinking of the content was facilitated by the organization of reflexive-problematic forms of conducting classes; assimilation of methods of reflection of alternative ways of solving life- and professional problems by the method of "positional discussion", reflexive dialogue and polylogue. (M. Marusynets, 2012)

One of the results of this step was the ability of students in the process of group work to draw up schemes that reflect the modern characteristics of professional reflection. During practical training in pedagogy on the topic: "The structure of the teacher's personality as a subject of pedagogical activity" students deepen their knowledge about the structural components of personality, carry out self-analysis of professionally important qualities, based on their own experience and theoretical knowledge of psychology and pedagogy, discovering and interpreting "Self-knowledge" and its derivatives: self-observation, introspection, self-awareness, self-esteem. To understand, clarify and further manipulate these concepts, each student wrote an essay "Steps of My Knowledge", where he wrote down statements that characterized his personal and professional self through "*self-observation,*" "*self-analysis,*" "*self-esteem,*" "*self-awareness.*"

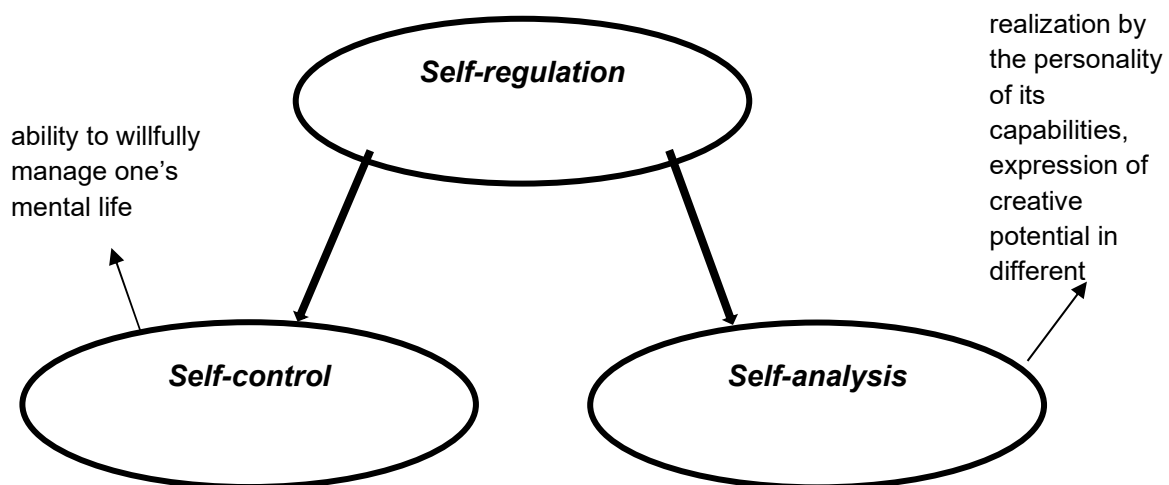
At this point, support schemes were widely used to support student reasoning. Thus, in the process of reflexive studies, during the research of the topics "Patterns of personality development", "Age periodical in pedagogy", "Education, self-education and re-education: content and components" the following schemes were offered to the

students of the second year:

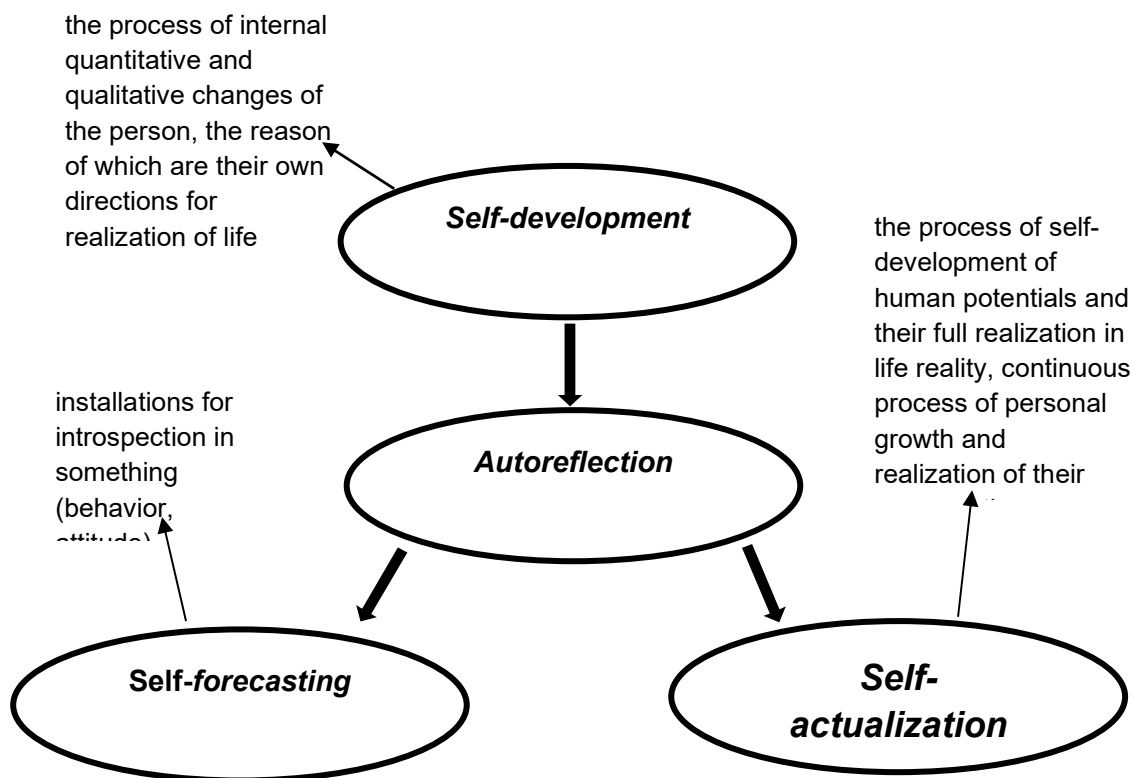
Scheme 1. The essence and manifestations of self-knowledge



Scheme 2. The essence and manifestations of self-regulation



Scheme 3. The essence and manifestations of self-reflection



During the second step(subject-subject stage), students are taught the basics of professional reflection through the analysis of methodology, the main components of content, the structure of professional reflection. The information-reflexive background is created, the cognitive reflection of students is actualized, the reflection of values and meanings of educational and professional activity, mastering of methods of studying of value and sensory-life orientations, mastering the reflections of individual projections, understanding the reflections of individual projections of personal and professional perspective; nurturing the need for reflection of personal and professional self-realization.

During the third step(subject to subject stage) such qualities of students' professional reflection are formed, such as reflexive readiness for self-presentation and professional solving of life and professional tasks; elements of professional project culture; reflexive – transformative attitude to one's own life; reflective mechanisms of activity, behavior, and communication that perform a regulatory function. At this stage,

the training of the pedagogical communication, organizational and business games were conducted, individual ways of reflection of creative expression in the educational process were involved, a reflexive search for individual lifestyle and professional activity was carried out, basics of reflexive and innovative activity were carried out.

The fourth step (actually subjective stage) of formation was to teach students practical basics of implementation of individual reflexive programs of stimulation of professional and personal self-development, reflexive analysis of educational-professional and life achievements, "nodal stages of self-development", "points of growth"; realization of functions of reflexive correction of own life; formation of the need for reflection of self-improvement; status growth in personal and professional aspects in social and communicative competence; analysis of the subject's reflexive attitudes regarding one's life and professional path, diagnostics and formation of the reflexive position in organizational and activity games (M.Marusynetsm, 2012).

For the development, formation and correction of such personal and professional qualities as *self-improvement*, we used *psychosomatic techniques* in practical classes: *self-suggestion* (monologue – reasoning, conscious influence on various functions of the body), *relaxation, relaxation, sublimation* (monologue – proofing, internal installation). So, students were encouraged (even during the lesson) to remove the feeling of fatigue, irritability, excitement through the usage these techniques: to go through the audience, to switch to a slow pace of presentation of the material, to give the task to work independently, to do physical exercises with the students.

Internal installation: "I'm anxious, I need to calm down", "I'll be all right," "I can do it, it's not hard for me," "I do everything right", "I can succeed if ...", "I calmly communicate with students", "Nobody annoys me". We specifically recommend the use of such techniques to students who exhibited low or below average assertiveness (self-belief) during pedagogical practice, or conducting a dialogue, a polylogue (student – teacher, teacher – supervisor, student – parent, student – student, students), preparation for speeches, presentations, defense of course and qualification studies, as well as hyperactive students who, due to their too high activity, sometimes do not achieve a successful result. Performing such exercises, students come to the conclusion

that in cases where the installation triggers that "I will not do it" or "I do not know", it is usually the case. Discussions that they had about resolving such problems and finding the right answer pushed them to self-conception of those internal contradictions that arise because of a conflict with themselves (a hierarchy of motives) or a contradiction between subject-subject and poly-subjective interactions. In such classes, the teacher should not allow students to make hasty assessments, unambiguous decisions, on the contrary: to stimulate them to express their own opinions, positions, to refer to the experience of not only their own, but also of their classmates, mentors, and teachers.

Therefore, the use of techniques of self-knowledge, such as monologue - installation, monologue-reasoning, monologue-proofing, in our opinion, incrementally shapes students' ability not only to self-examine, but also to develop such reflexive skills as: self-improvement, self-development, self-actualization, self-confidence, self-regulation, self-installation, self-command, which promote the development of both personal and professional reflection.

Each of these stages was realized through goal setting (definition of strategic, tactical and operational goals), content of educational material (realized in the process of reflexive practicum, game modeling, reflexive pedagogical practice, etc.), self-control (entering into a reflexive position) the course and the result of the formation of professional reflection). The structure of each step contained four interconnected blocks:

- *Preparatory (value-motivational),*
- *Diagnostic (self-knowledge);*
- *Practical (self-awareness of process and result of activity);*
- *Acmeological (self-development and self-improvement based on the compilation of individual professional development programs), with the advancement of future specialists through the steps of subjectivity and the development of reflexive skills.*

The implementation of these stages in the forming experiment took place both in the traditional forms of organization of the educational process (lectures, seminars,

practical, laboratory classes), independent works and in specific forms and methods. For example, reflective practicum, the development of projects for future activities of elementary school teachers, etc. However, even the traditional forms of organization of the educational process required making certain changes aimed at actualizing students' desire for professional reflection.

First of all, it is about conducting classes on the basis of reflexive dialogue between the subjects of the educational process, as well as the transformation of traditional pedagogical practice into a reflexive practice of active self-knowledge and awareness of the students as a future elementary school teacher.

We paid special attention to the creation of *didactic and methodological support of the molding process* through the content and didactic apparatus of the development of manuals in the form of special courses, which introduced the reflexive-innovative technology of formation and development of professional reflection, relevant lessons during independent work.

The fourth year students analyzed the definition of "reflection" based on the following questions: Reflect on the definition of "reflection". Compare their content. Suggest the possibility of using its various interpretations. What signs of reflection are invariant in these definitions? Which definition do you prefer? Why? Which of the definitions are relevant to our era?

- "attribute of the divine mind" (Aristotle);
- "consciousness of consciousness" or "turn of the spirit to" I "(J. Locke and G. Leibniz);
- the act of self-discovery, the withdrawal of the inner, its awareness of the subject, whereby consciousness rises above being, being released from it (I. Fichte);
- a special ability that determines the overall effectiveness of a person's conscious regulation of any mental activity (A. Karpov, 2003);
- the level of development of consciousness, at which a person goes beyond the limits of life and takes a position outside it, to judge about it (S. Rubinstein);
- the process of creation of virtual worlds, modeling, imitation of management and development of intellectual systems, the condition of achievement of personal

freedom (V. Lefebvre, G. Smolyan).

In order to develop the ability of reflective analysis of pedagogical texts, we suggested that students study the works of V. Sukhomlinsky, which uses reflective principles, in particular from his great heritage: "I give my heart to the children", "Careful: a child! V. Sukhomlinsky about difficult children "," Pedagogical apocrypha". "Etudes about V.A. Sukhomlinsky", as well as fiction for children. The term "professional reflection" is not used in the pedagogical writings of a prominent teacher, but its content is permeated with reflective reflections. Honestly, figuratively and enthusiastically, Vasily Alexandrovich publishes his inner thoughts, tells about his experiences, feelings (personal and professional reflection), generously shares his reflections on other people (his pets, colleagues) and the world at large. The style of therepresentation appeals to readers as the author engages them in analytical penetration into the world of their thoughts and the world of childhood (cognitive, procedural reflection)(A.Karpov, 2003).

For example, students were offered fragments from the text of the book "Heart I Give to Children", which can serve as an illustration of the following reflections of the author's reflective judgments: 1) self-knowledge in the form of reflections on one's own actions and actions; 2) self-awareness of their experiences, feelings, impressions; 3) self-forecasting; 4) self-belief; 5) penetration into the inner world of children.

Similar tasks were offered to students according to modern scientific and methodical manuals. For example, O. Pehoty's textbook "Teacher Individuality: Theory and Practice: A Textbook" (2000), marked by considerable reflective potential. During independent work or preparation for seminars on topics "Teacher as a subject of pedagogical activity," Teacher as researcher of pedagogical phenomena and processes "(Introduction to the specialty)," Purpose and tasks of pedagogy "(Pedagogy)," Psychology of personality", "Interpersonal Communication", "Leader and Leadership" (Psychology), recommended to students not only guidelines for acquaintance with this material, but also conducting self-research, using psycho-diagnostic methods (themselves and other participants of the interaction).

It shapes the ability to communicate, self-confidence, culture to engage in

dialogue, to critically evaluate oneself and others without violating the boundaries of tolerance and opinion of others. Our sub-test:

- I am real (what is a part of the teacher's personality);
- I am desirable (that is, what a person should be);
- I am fantastic (fictional, far from reality, but creating an imaginary perspective on professional acme);
- I am perfect (an image of what a modern educator should be like as a role model).

The Issues of subtext encourage students, one one hand - to immerse themselves in the inner personal world with the projection of finding a possible resource that will provide the development of professional qualities that lay the foundations of the future profession: self-reflection, establishment, life and professional meanings and values, hesitation and contradiction; on the other - a mechanism of understanding by the subject of himself, reflecting why such method was applied and not by other means / technologies.

Through the analyzes of these questions, it is advisable to orient students to the exercise of internal introspection, which gives the opportunity to get to know and reveal their "I", to reflect on a number of questions: "Who am I?", "What do I know and can say about myself?", "What do they know about me others? ", " Is their opinion important to me? ", " How often do I come to such a self-examination? To understanding myself, and how others understand me? ", " Do they even understand me? (classmates, teachers, parents) ", " How to act in a situation when you do not understand? ", " What changes can occur in my personal and professional life, do I reflect on self-improvement, self-development and my students? What were these changes? etc.

For the final stage of the work, it is advisable to use the project method (student project activity) to determine the profile path using psycho-diagnostic methods (comparison, analysis, findings). For example:

"Ideal personality" and "I - as an ideal personality";

"The ideal teacher" and "I - as the ideal teacher";

"The ideal teacher" and "my classmate - the ideal teacher."

In the process of performing such a task, students develop the ability to appeal to the initial characteristics, such as: self-knowledge, self-esteem, self-analysis of the personal "I" in comparison with the professional "I"; search for personal meaning and methodological essence of professional activity – from the content of individual actions and actions to its essence and meaning, which provides motivation for professional self-improvement and, accordingly, a higher level of professionalism. The didactic techniques in this set are: prediction and modeling of personal and interpersonal professional and social spheres and qualitative analysis of views on two professional images "ideal teacher" and "my classmate – ideal teacher". Comparisons were made on the composition of qualities and rankings: self-esteem and evaluation of what is desirable, expected as the end result of the process of learning and mastering the profession. The end result represents four extreme scales of self-esteem and the evaluation: *positive-positive; positive-negative; negative-positive; negative-negative*. The ability of students to make such reflective analysis, in our opinion, leads to the search for both personal and didactic entities of professional activity, which in turn contributes to the positive motivation of professional self-development, self-improvement, ensuring a high level of professional reflection - professionalism.

Diagnostic and praxeological blocks are realized through *an awareness of the mode of activity* and orient future teachers to mastering the stages of studying the material and building the logic of mastering it. Here, students were offered a system of tasks for understanding the boundaries of theoretical and methodological knowledge, the purpose and result of studying the material, forming a way to extract professionally meaningful information, stimulate the formation of reflection on their own system of professional knowledge and skills. During seminars and laboratory classes in pedagogy and psychology, students gain the ability to determine the levels of reflection and self-reflection, intellectual, creative, professional – and the ability to work collectively. Here is an example of reflexive training (laboratory training in pedagogy).

Topic: True Teacher: Who is He?

Purpose: To give students an opportunity to become aware of the problem areas

in the personal and professional spheres, to promote the motivation of teachers to self-development and self-realization, to form the basis of group cooperation.

Task:

- identify problem areas in the personal and activity areas of participants;
- determine the degree of teacher activity;
- promote awareness of personal values as the basis of vital self-determination;
- form a vision and awareness of the need to combine different behaviors in their activities;
- facilitate the development of cooperative interaction skills.

Course of the lesson

1. Self-presentation "Initials" (5 min).

Each participant is asked to give his / her surname, patronymic, and then - positive qualities starting with the letters of his / her own initials. For example, Natalia Baranova - cheerful, gentle, hard-working.

2. Determination of the purpose of the lesson (10 min).

Coach. First, we need to determine the purpose of the seminar. To do this, I will tell you one parable: "A teacher and a student go on the road. Suddenly, the student lifts something from the ground and put it on the grass. The teacher asks, "What have you done?" "Oh, teacher, I saw a snail crawling on the road and was scared that someone might crush it. That's why I transferred it to the grass. " "What have you done!" - the teacher exclaimed, - the snail rushed to its goal with its speed. And you changed everything in his life. " The student rushed to run. "Where are you?" - stopped his teacher. "I wanted to move him back," the student replied. - «The snail has already made up his mind and has set new goals. Do you want to change everything in his life again? " And then the teacher asked, "Do you remember where you are going?"

Participants are encouraged to perform a little physical exercise: to put their feet about shoulder-width apart, to stretch their arms parallel to the floor. Then go back with the whole torso and fix the eyes on the wall with the place they managed to reach. Return to the starting position. Close your eyes. Imagine being able to turn your torso much further next time. And then, with your eyes open, try to come back again.

Comparing the place in space in which the participants are now, with the seeming mark on some object that recorded their former turn, you can clearly see the real impact of the goal. This simple physical metaphor demonstrates the effect of goal setting.

Therefore, the purpose of the lesson is to help to realize the presence of problem areas in the personal and professional spheres, to promote the motivation for self-development and self-realization, to form the skills of group cooperation.

3. Repeat group rules (5 min).

Participants are made into four groups, each of which receives a card stating three of the accepted rules. Then they recall poems, songs, movie scenes, expressions, etc., the content of which reflects a rule. After that, the representatives of the groups demonstrate their experience.

4. Determination of participants' expectations from the class (10 min).

The trainer invites participants to write on the stickers what they expect from the class. After that, each participant reads out his or her expectations and glues a sticker to the Beach of Hope painted on the board.

5. Exercise "Wheel of Life" (30 min).

In order to increase the motivation for active participation during the training, teachers are encouraged to build the so-called wheel of life. They draw large circles with eight spokes on A4 sheets of paper. The end and the beginning of the spokes are marked in such a way that near the center there are names with a negative color, that is, with the sign "minus", and near a large circle - names with the sign "plus".

Participants now find and mark on each spoke the place that most closely matches their condition. Then combine these marks with a solid line.

Pole spokes:

- Spiritual (passive – active);
- Intellectual (limited – inquisitive);
- Emotional (unstable – persistent);
- Social (lonely – belonging to social systems, groups);
- Professional (dissatisfied – satisfied);
- Personal (immature – self-sufficient);

- Psychological (non-adaptive – adaptive);
- Physical (unhealthy – healthy).

Discussion Questions:

- Was a circle formed from your line?
- What aspects of life are you most successful at?
- What areas of life would you like to improve?
- How can you do this?
- What does this task indicate?

Psychologist's comment. Each of the spokes keeps our wheel in balance and needs our attention. We need to constantly and uniformly develop the qualities indicated on the spokes so that we can live life harmoniously.

6. Exercise "What Actor Are You" (15 min).

Participants perform the tasks of a *coach*.

Mark as a percentage:

1. What are your own achievements in life?
2. How much do you represent yourself in this life?
3. Do you participate in events that happen around you?
4. What is your leader?
5. What are your role as team players?

Devise the average score as a percentage.

Answer the question:

How do you understand the word "player"?

Is this concept related to human activity and how?

Interpretation of test results:

90% and above – you play to win (active life position, participation and victory in various competitions, projects, experiments, active self-education, creative approach to any activity, a developed need to act and succeed).

75-89% – you play not to lose (clearly follow instructions, instructions, work diligently, get good results, be interested in innovations, sometimes – if necessary – participate in experimental programs, develop critical and creative thinking).

50-74% – you just play (the level of harassment is normal or undervalued, guided by the principle of "do not appear" or "we work for as much as they pay us", activity is caused by a strong incentive to something and rarely occurs through cardinal changes in life situations).

0-49% – you have not even started playing (passive position, you float just downstream, love to shift problems to others, life seems monotonous and uninteresting, constantly strive for peace, lack of motivation for self-development).

Discussion Questions:

- Why did you do this exercise?
- What else did you learn about yourself?
- Did you wish to adjust your life position?

7. *Break (10 min).*

8. *Value Orientation Exercise (35 min).*

Brain storm. Participants name values that are important to the profession of the teacher (demonstrated on screen)

<i>Professional knowledge</i>	<i>Pedagogical abilities</i>
Possession of pedagogical methods	Patience
Creating Success Situations	Responsibility
Initiative	Activity
Self-regulation skills	Reflexivity
Empathy	Easy to present material
Positive setting	Goodwill
Strictness	Objectivity
Personal interest	Self development
Creativity	Tolerance
Flexibility	Adherence to principles
Recognition	Respect
Independence	Self-discipline

It is suggested to select ten of these values and then five and place them at the level of significance for yourself. Combine into five groups for a non-verbal demonstration of a particular animal (participants pull out sheets of paper with pictures of animals). The groups select the three most valuable teacher qualities. Appropriate recording is demonstrated on the screen.

Subsequently, groups are encouraged to remove one quality that is less important than others. Then leave only one, the most important, in the group's opinion. There are

five major values that guide school teachers. Conclusion: According to these values, students will continue to build their activities in the future.

Discussion Questions:

- What did you think about when you ranked quality by value?
- Was it easy to part with your values? Why?
- What are the difficulties in the group work process?
- What information for reflection did you receive?

10. Modeling the situation "What a teacher should be" (25 min).

The coach informs that everyone has their own style of work. Therefore, different styles are different in teaching. There are teachers who are proficient in the material, are able to explain it, operate with terms, numbers, are interesting to listen to, but they do not work on students' development, they only pass on information. These are *informant teachers*.

There are teachers who use brilliant effects, vivid exercises, they are interesting to listen to, it is nice to watch their work, but such teacher works for himself, he demonstrates his skills and does not work for the development of the group. This is a *star teacher*.

And there are teachers who not only know how to impart new knowledge and skills to students, but also help them draw generalizations and conclusions based on their experience. *These are the facilitators*.

Information for cognition. The term "facilitator" is borrowed from medicine, where the facilitator is the one who helps with the birth of a baby. (Among the peoples living in the mountains, in ancient times was a guide who helped travelers overcome mountain routes. He knew which way to go best, how much water to take, what gear to take, etc. The guide went with the group to the top, but when he saw that travelers could already overcome the top by themselves, then gave them the opportunity to do so. Such a leader was called a "sherpa". Therefore, a successful teacher should be a "sherpa" in knowledge transfer, combine traits and expert, stars and facilitators).

Discussion Questions:

Why should a teacher combine the traits of an expert, a star, a facilitator?

The course of the exercise. Participants are grouped into three groups by color names (red, blue, yellow). They model pedagogical situations (group 1: when the teacher is an expert, group 2: the teacher –the star; group 3: the teacher – the facilitator), and then, according to the task, portraits are created on A3 sheets. The group's speakers will present their experiences.

Discussion Questions:

- What difficulties have arisen in the process of modeling the pedagogical situation? Why?

- What conclusion can be drawn about the different styles of teaching?

It would be appropriate to quote Galileo Galileo's statement: "We cannot teach adults anything, we can only help them discover it in themselves."

Generalization of training results (DRID method) (5 min).

The coach writes on the board:

E - experience (what did you remember?)

P - reflection (what are the feelings, the reaction?)

And - information (what information did you get, what conclusions did you make?)

E - actions (how will you act in the future?)

Students are encouraged to express their thoughts on each question. In this way, the results of the training are summarized.

Awareness of the result of the activity stimulates the students to determine the result of studying the material, its correlation with the purpose of the activity, a reflective assessment of the quality of independent work. At this stage, it is important for future teachers to identify the contradictions and difficulties they encountered in the process of mastering the topic and to be ready to discuss them in the classroom.

So, in the modern didactic research, heuristic methods are developed, the application of each of them contains elements of reflection. Thus, in research methods, a reflexive analysis is involved, in heuristic - an activity that goes beyond the previous cultural norm and is often accompanied by the discovery of a new one, at least at a subjective level.

According to the well-known classification of the methods of Y. Babansky, the reflexive nature is marked by a group of methods of carrying out educational actions and operations (a subset of Gnostic methods aimed at organizing and carrying out mental operations) (Y. Babansky, 1989).

An important role in the technological support of the process of formation of professional reflection of future primary school teachers belonged to the choice of adequate teaching methods. We used mostly active and interactive methods (game and psychotechnical, group and individual; project method, etc.), which at the same time made specific changes in accordance with the tasks of forming the professional reflection of future primary school teachers.

The dyadic accents in the preparation of future teachers are not so much a "build-up" of knowledge, but in the achievement of their deep understanding, the formation of meanings-values of future professional activity, the realization of students' creative potential, etc.

References

1. Brockbank A. and McGill I. Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching. London: Kogan, 2006.
2. Babanskiy Y. K. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1989. – 560 p
[Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.]
3. Zhelanova V.V. The identity of a future primary school teacher: a reflective dimension. Professional approach in higher education: monograph / team of authors, ed. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Published by O.O.Evenok, 2019 P. 106-125
[Желанова В.В. Особистість майбутнього вчителя початкової школи: рефлексивний вимір. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / колектив авторів, за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019 С. 106-125]
4. Karпов A.V. Reflexivity as a Psychic Property and Methods of its Diagnosis. Psychological Journal 2003. T. 24. №5. Pp. 45-57
[Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45-57]
5. Lozenko A.P. The Problem of Reflection in Didactic Training of Future Teachers. Topical Issues in the Humanities. Issue 19. Vol.2. 2018, pp. 154-159
[Лозенко А.П. Проблема рефлексії у дидактичній підготовці майбутніх учителів. Актуальні питання гуманітарних наук. Випуск 19. Т.2. 2018. С. 154-159]
6. Kominarets T.W. Teacher's readiness for innovative activity as a sign of professional compliance with the requirements of modern education / Tatiana V. Kominarets // Technologies of professional training of specialists in modern educational space: materials of the International scientific-practical conference (Chernivtsi, May 17, 2019.). Chernivtsi: Publishing House "RODOVID", 2019. – P. 140-142.
[Комінарець Т. В. Готовність педагога до інноваційної діяльності як ознака професійної відповідності вимогам сучасної освіти. Технології професійної підготовки фахівців у

сучасному освітньому просторі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 17 травня 2019 р.). – Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2019. – С. 140-142]

7. Marusunets M.M. Professional reflection of the future elementary school teacher: theory and practice of formation: monograph. Uman: PE Zhovtiy OO, 2012. – 419 p.

8. [Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія Умань : ПП Жовтий О.О., 2012.– 419 с.]

9. Marusunets M. Development of the reflexive position of the future elementary school teacher in the context of educational changes. Vocational Education: Methodology, Theory and Technology: Coll. of sciences. wash. / [edit] Board: Dobroskok II (ed.), etc.]. Pereyaslav-Khmelnitsky (Kyiv region): Ya.M. Dombrovskaya, 2018. Issue. 7 / 1.–P. 152- 169

Марусинець М. Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін. Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць. / [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Я.М. Домбровська., 2018. Вип. 7/1. С. 152-169

10. Penaeva S.A. Reflection as a System-Forming Factor in Productive Students' Cognitive Activity / SA Penaeva, Ped. science. 2006. № 1. P. 112 –114.

[Пеняева С.А. Рефлексия как системообразующий фактор продуктивной познавательной деятельности студентов. Пед. науки. 2006. № 1. – С. 112 –114.]

11. Pekhota O.I. Future teachers' training as a personal and professional development system: a conception, structure, content, and technology. Psychological and pedagogical problems of training teachers in the conditions of social transformations: international scientific-theoretical conf. to the 80th anniversary of National Pedagogical Dragomanov University. K. : National Pedagogical Dragomanov University, 2000. Issue 2. – 225 p.

[Пехота О. І. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 2. – 225 с.]

12. Orlova I.V. Self-cognition training: theory, diagnosis and practice of pedagogical reflection. St. Petersburg: Speech, 2006. – 128 p.

[Орлова І.В. Тренинг самопознання : теорія, діагностика и практика педагогической рефлексии. СПб.: Речь, 2006. – 128 с.]

13. Savchenko O. Y. Didactics of elementary education [Text]: textbook. for students. higher. teach. K.: Certificate, 2012. – 504 p.

[Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. К. : Грамота, 2012. – 504 с.

14. Shchedrovitsky G.P. Thinking. Understanding. Reflection .M. : Heritage MMK, 2005. – 800 p.

[Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия .М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

MODELLING OF FUTURE SPECIALISTS TRAINING FOR PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

Mariya Oliynyk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Pedagogy and Psychology of Preschool Education Department

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-9

m.oliynyk@chnu.edu.ua

Olga Palahnyuk

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Pedagogy and Psychology of Preschool Education Department

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-1

o.palahnyuk@chnu.edu.ua

Abstract. The comparative analysis of the study describes the conceptual principles and models of training future preschool education professionals in the system of higher pedagogical education in Eastern Europe. There was fulfilled the systematic and comparative analysis of the models (current, selective-group, mixed abilities, integrative and innovative), author's pedagogical concepts, "activity research", training "through the practice" (Delli Fish), humanistic pedagogical education (Arthur Combs), general education, personal education, pragmatic education, special education, progressive education), reflective practice programs (Donald Schön) and the teachers training (Allen Pearson). Based on the different models analysis, an integrated competency-technological model of preschool education specialist training in higher education institutions within Eastern Europe and Ukraine is offered, which considers the trends development and the concept of training future preschool education specialists; the integrated model components are grounded i.e. methodological, theoretical, methodical units (conceptual approaches to the preschool education specialists training); active and pragmatic (didactic training: purpose, content, forms, methods, technologies), effective (the specialist's pedagogical competence, covering basic, general and special components), criterion-evaluation (criteria for assessing the formation of pedagogical competence components of a specialist) blocks.

Key words: model of preschool education specialists training; integrated competency-technological model of preschool education specialist training; pedagogical competence of the specialist; didactic training; competency approach; multicultural approach.

Topicality of the research. In the conditions of world globalization-integration processes and democratic transformations, which are a sign of the XXI century, the tasks of cardinal improvement in quality of the education system in Ukraine become relevant. Modernization processes in the field of preschool education and specialists training for its implementation are especially important. Regarding the latter, the ideas of past and present in the European Union countries need thorough study and creative application. In particular, the successful reform of the training future professionals system for preschool education will contribute to considering the results of comparative professional pedagogy, which accumulates features of theoretical

principles and training methods in different Eastern European countries, it reveals opportunities for educational innovations constructive application.

In the context of Ukraine's accession to the European higher education area, the problem of educational paradigms convergence, fundamental principles, methodological approaches in constructing content and implementing organizational forms, innovative technologies to ensure the quality of future preschool education specialists training is important. A modern specialist in preschool education is a professional who is oriented in researches and educational innovations, has modern teaching technologies, training and educating children, capable in self-development and self-improvement during the professional life. The professional competence in a pedagogical worker of a preschool educational institution, in the context of European integrated orientations, during the professional activity is determined by his/her ability to ensure the children's life on the innovative technologies basis, overcome language barriers, respond dynamically and creatively to the choice of ways to solve professional problems, taking into account the needs of preschool children. These indicators define the pedagogical worker competitiveness in the international labour market in the preschool education system.

Analysis of the recent research and publications. Among the researchers investigating the issues related to the preschool education specialists training in European countries they are as follows A. Vasylyuk, E. Vilchkovskiy, I. Mariuts, A. Levitsky, O. Clipy, B. Mychacka and others. Researches on higher pedagogical education in Western Europe (L. Pukhovska), comparative analysis of the development of the educators training system both in Ukraine and abroad are successfully conducted (O. Gluzman, O. Sukhomlynska, S. Kohut, M. Leshchenko, Z. Nagachevska, S. Sapozhnykov). Strategies for the development of European education and training features have been the subject by Ukrainian scientists' researches such as N. Abashkina, I. Konovalchuk, N. Lavrychenko, O. Lokshina, O. Ovcharuk, M. Pantyuk, O. Pershukov, L. Pukhovska, A. Sbruyeva and etc. The works by L. Artemova, G. Belenka, A. Bogush, V. Bondar, N. Guziy, N. Lysenko, N. Nychkalo, T. Ponimanska

and others are devoted to the problem of the future preschool education specialists' professional training in higher school.

National and foreign universities are actively involved in the European, including Eastern European programs, implementations which aim to improve the quality of future professionals training. However, in the process of training the future preschool education specialists in the national higher education institutions at the current stage contradictions exist between the following:

- growing needs to expand the range of the future preschool education specialists professional skills, in particular regarding foreign language training, related specialties, pedagogical innovations and insufficient level of the teachers readiness to study by integrated training programs of different educational levels;

- necessities to form in domestic educational institutions professional competence of the preschool education future teacher of European level and the lack of methodological reasoning for the preschool professionals updated system training, taking into account the theory and methodology of such training in Eastern Europe;

- wide potential opportunities for meaningful enrichment of the students professional competencies based on innovative achievements of Eastern Europe, their willingness to implement the acquired knowledge and skills in teaching and insufficient level of future preschool education specialists practical training in higher education institutions of Ukraine;

- new requirements for modern specialists in preschool education, related to the strengthening of their mobile role as a significant personal and professional quality, and the lack of the education content consistency in the national educational institutions with European plans and programs for continuing education in EU countries;

- objective need to build a flexible system for a competent specialist training in preschool education in the higher education system and insufficient development of pedagogical conditions for such a system implementation;

- increasing requirements for the preschool education specialists training and the lack of variable models development during their training in the system of domestic higher pedagogical education;

- accumulated experience in training future preschool education specialists within EU countries and the insufficient level of positive ideas implementation in the domestic pedagogical theory and practice.

At the same time, the development of science at the European level in the context of knowledge integration and internationalization contributes to the development and implementation of new approaches to the content of training a qualified specialist. From this point, ensuring the European level of future preschool teachers training quality, considering Eastern Europe current experience, is quite topical.

The theoretical analysis of pedagogical research allows us to conclude that the problem of training preschool education teachers in Eastern Europe has not yet been the subject of comparative analysis and special systematic pedagogical study.

Formulation of the purpose of the article. The aim of the study is to reveal the theoretical and applied principles of modelling the future professionals for preschool education training in Ukraine, referring to the prospects of implementing successful experience in training employees for preschool education in Eastern Europe.

Results of the research. During the training a modern specialist in pedagogical profile, it is important that he/she has the pedagogical theories perfect knowledge and understanding, could use them in practical tasks, use basic knowledge to develop new pedagogical projects, apply them in a dynamic and transient modern education. Only in this way, the decision is obtained at the level of the ideal model consistently transformed into the professional activity level. It should be noted that new approaches to the formation of the pedagogical specialist model, in our study, that is, a future specialist in preschool education, are focused on improving the effectiveness and efficiency of the educational process in the education system, face a number of difficulties. Firstly, higher pedagogical educational institutions have not enough potential of pedagogical staff with the latest achievements in applied and pedagogical aspects. Secondly, the system of higher education in Ukraine, in particular its preschool level, needs to be reformed both in the direction of training future teachers and in the context of updating their professional training content, considering unequal opportunities for training teachers in different regions of the country.

According to T. Atamanova, the model of training a pedagogical specialist should be fundamental, integrative and modernizing at the same time [3, p. 3]. That is why we believe that important characteristics of pedagogical education are the complexity of future teachers' theoretical training and a high level of their practical readiness, which includes the ability to establish an appropriate educational process, to combine in modern generation the development, training and education.

Modern life demands and activities diversity impose certain requirements on the formation of an integrative model in training future pedagogical professionals generally, and in particular, preschool education. The main requirement is to prevent the departure from the provisions of the holistic personality the "core" of the model, which remains universal in any variation of the educational process [10]. Despite the variability and specificity, the model of teacher training is systematically structural.

The model of future specialist training is also functional. This means that in the process of training future professionals it is extremely important to constantly referring to the changes taking place in the country and the world, skilfully and flexibly apply them in the educational process.

According to researchers, the model of future specialist training must be effective. The higher education institutions graduates, on the one hand, must earn themselves, and on the other hand, to achieve the required status in both social and material spheres. The researchers believe that the most important characteristics of efficiency are:

- professional management and self-management [3, p. 4];
- human conformity of the future specialist training model [17].

We also believe that it is necessary to take into account the balance of interests within different segments in the population, needs, desires of the individual, the living average standard and so on. The basic modelling method concept is a model. The term "model" (from the Latin *modulus* is the measure, sample, norm) was introduced by G. Leibniz, in a broad sense which is understood to mean an analogue, a substitute for the original (fragment of reality), which under certain conditions reproduces the original properties that are the researcher's interests. Among the wide range of the term "model"

definitions in the context of our study, we consider the following as the main one: it is a system of future preschool education specialists training. In addition, the model definition, according to W. Stoff, contains four features:

- 1) model is mentally presented or materially realized system;
- 2) it reflects the object of the study;
- 3) it is able to replace the object;
- 4) its study provides new information about the object [23].

Model (from the Latin *modulus* - measure, criterion, sample, norm) in a broad sense is an image (including conditional or imaginary i.e. image, description, diagram, drawing, graph, plan, map, etc.) or a prototype of any object or system of objects ("original" of this model), used under certain conditions as their "substitute" or "representative" [22, p. 343].

Model is "an independent object that is in some correspondence (not identical and not entirely different) with the recognizable object, able to replace the latter (to act as a middle link in cognition) in some cases and which gives the study some information that is transferred according to certain rules for the object to be modelled" [21, p. 502].

Based on the basic concept of the offered definitions, the model provides a significant consolidation of information, and certain aspects of the studied process are rejected as insignificant. In some cases, the model is simpler, in other sense more complex than the studied phenomenon, but the same model can be used to describe a wide class of phenomena.

The training specialists modelling in any field requires determining the type and functions of the created model, as well as the stages of its construction. The peculiarity of the science today is to increase the theoretical knowledge role in its leading fields. "Science today is interested in extremely deep connections and relations of the objective world, the knowledge of which is impossible without abstractions of a very high level. The urgent task in these conditions is to connect the abstract systems developed in these branches of science with reality. This connection can be made with the help of a model "[10, p. 15].

The process of modelling assumes the presence of: 1) a subject that studies the phenomena patterns or processes of nature, society or mentality; 2) the object of the study (original); 3) a model that mediates the relationship between the subject who learns and the object who is studied [9, p. 7].

In the process of socio-pedagogical phenomena modelling, various ideal models can be created, each reflects knowledge about the object in the form of a set of interdependent assumptions, statements, conclusions and that expresses the theoretical scheme of the object being modelled [9, p. 9].

Thus, O. Syrotyuk proposes to build a model of training a future specialist in nature-friendly manner [18]. This factor is very important. The competition growth, the introduction of double standards principles in people's lives and activities, the exploitation of some social communities by others (both within the country and in interstate relations) form a very dangerous vector of modern social life that is the social selfishness, which in some cases becomes aggressively selfish social behaviour.

We agree with the opinion of T. Atamanova that the integrative model of training a modern specialist should be nationally i.e. contain such qualities of the pedagogical profile future specialist, thanks to which he/she can successfully work for the success of the homeland, and the state could reward the work [3, p. 4].

According to V. Dokuchayeva, a conceptual model is a semantic model, during the development of which theoretical concepts and constructs of a certain subject area of knowledge are used. In a broad sense, a conceptual model is understood as a semantic model based on a certain concept. The formulation of a conceptual model is often the achievement of an abstraction certain level on the way from the previous description of the object to its formal model [8].

The conceptual model of any educational system requires a philosophical, sociological and pedagogical system for their purposeful formation. We agree with the opinion of V. Imber that the conceptual model is a set of ideas, positions, approaches that determine the paradigm on the basis of which the search for organizational forms, methods and tools that determine the conditions for effective training of future professionals [11, p. 7].

Conceptual models are implemented either in verbal form or in mixed verbal and visual presentation. There are three types of conceptual models: logical-semantic, structural-functional and causal. The conceptual model will be the most logical for our research paper.

Since the process of preparing students cannot be directly the theoretical study subject, by presenting it as an ideal model, we have the opportunity to transfer the identified relationships to isomorphic connections in a real object and gain new knowledge about the very object. Thus, modelling in epistemological terms performs the following functions: theoretical one as a specific image of reality (its model), practical is as a tool of scientific experiment and formative one as a prototype of the object future state.

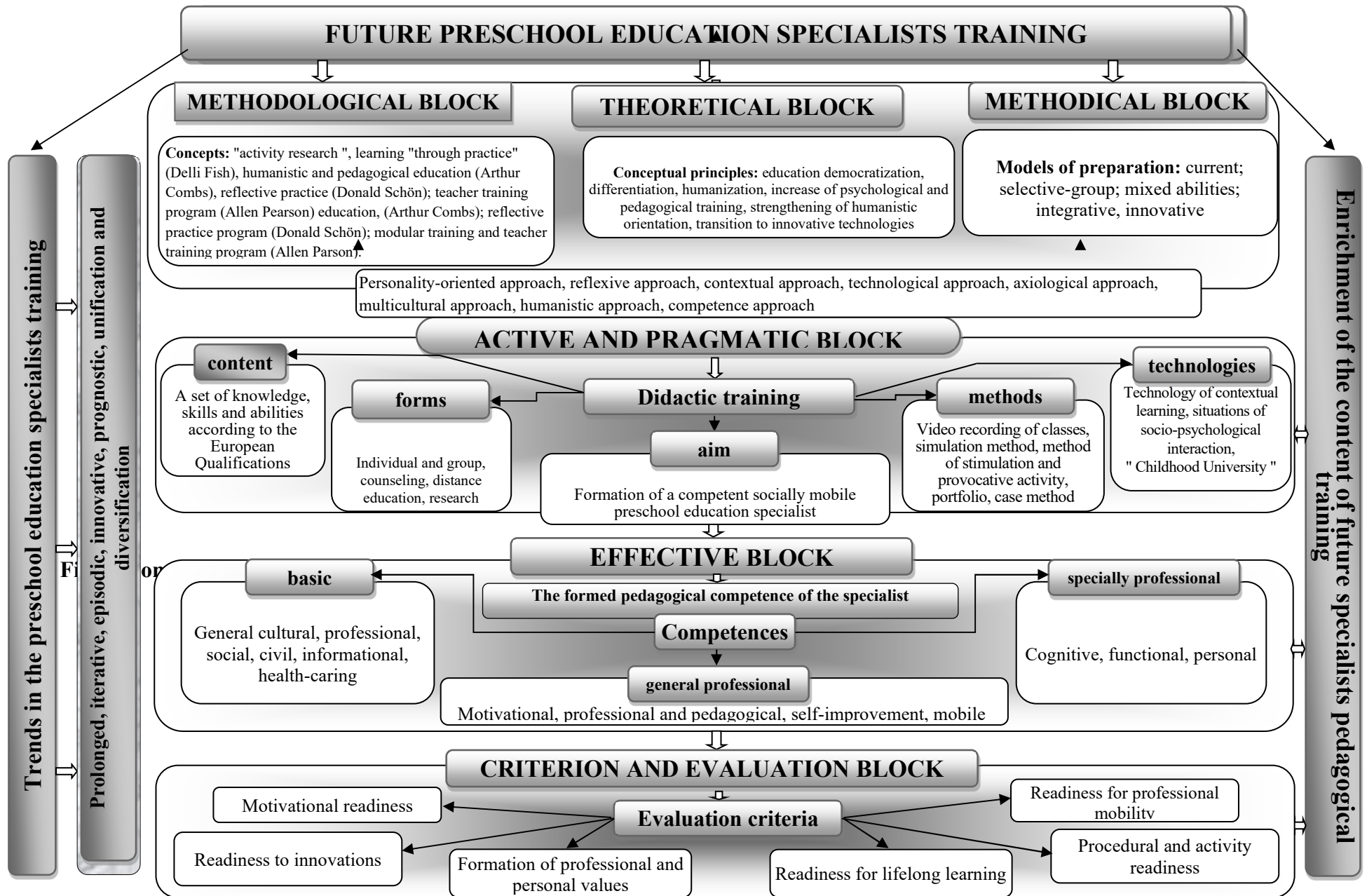
Modelling as a general scientific method of scientific research is widely used in pedagogical science. Modelling is given an important place along with such methods of cognition as observation and experiment. The modelling itself brought pedagogical research to the level of general scientific methodology. The scientific substantiation of this method is reflected in the works by V. Afanasyev, M. Novikov, V. Shtoff and others [4; 13; 23].

The issue of modelling in pedagogical research is covered in the works of S. Arkhangelskyi, N. Kuzmina and others [2; 12]. This method is integrative as it allows combining empirical and theoretical issues in pedagogical research, i.e. to combine within the study a pedagogical object experiment with the construction of logical constructions and scientific abstractions.

Thus, we understand modelling as a cognitive method that consists of the process of creating, researching and using models. Modelling is an integral part of purposeful activity, which is interpreted as: 1) the study of objects on their models knowledge; 2) models construction in actually existing objects and phenomena (living organisms, social systems, various aspects of processes, etc.); 3) pedagogical reproduction of didactic and mental processes, characteristics, phenomena, systems, as well as subjects of education with the help of real (physical) or ideal (logical, mathematical) models.

Let's call the principles of modelling, namely: clarity, certainty, objectivity. These modelling principles determine the type of model and its functions in our study.

Thus, the model is the purpose, means and result of construction, which is a characteristic of the studied object. We have developed the proposed competence-technological model of the preschool education future specialist in accordance with the conclusions of our study and its conceptual positions on the need to build pedagogical training of preschool education on the basis of integrative approaches, enriching the content of future specialists' pedagogical training considering the trends of training specialists, innovative direction and mobility category. The proposed model covers the definition of the leading stages of future preschool education specialists' didactic training, their content clarification, methodological support and priority forms of education, as well as characterization of the pedagogical interaction of teachers with students at different levels of education (Fig. 1). We consider it advisable to analyse the main structural components of the competency-technological model of training future preschool education specialists. The leading components of our model are the following blocks: methodological, theoretical, methodical, active and pragmatic, effective and criterion and evaluation.



The methodological block is based on the semantic aspects of such foreign concepts as: "research activities" and studying "through practice" (Delli Fish), humanistic pedagogical education (Arthur Combs), reflective practice (Donld Schon), teacher training programs (Allen Pearson).

The methodological block content is the models of training future preschool education specialists, which are used in the educational institutions of Eastern Europe, in particular: current, selective-group, model of mixed abilities, integrative and innovative models.

The theoretical block is based on conceptual principles (democratization of education, differentiation, humanization, increasing the volume of psychological and pedagogical training, strengthening the humanistic orientation, transition to innovative technologies) and key ideas of psychological and pedagogical approach (personality-oriented, reflective, technological, contextual, axiological, humanistic, multicultural, competence).

We use a personality-oriented approach to form in future professionals a personal component of pedagogical competence, which involves the attitude of the educator to the student as a self-sufficient personality, helping the pupil in self-awareness as a person; in the formation of self-awareness, self-realization and self-affirmation of the individual, the development of professional and personal values.

Reflexive approach involves the formation of the ability of the future specialist in preschool education to perform consciously any activity; it is the intellectual orientation of each specialist on the knowledge awareness, action methods, mastering the skills of planning and self-organization; it is the awareness of the individual as a subject of activity: his/her features, abilities, how he/she is perceived by students, parents, colleagues, administration; it is the awareness of the goals and structure of their professional and pedagogical activity, its optimization means.

Technological and contextual approaches are most often used as a theoretical and practical basis for training models of future preschool education specialists in the Republic of Poland and Romania. In our study, the technological approach is used in the

context of characterizing the focus of pedagogical research on optimization, improvement of learning activities, increasing its effectiveness, instrumentality, intensity. The technological approach allows the choice of strategy, priorities, system of interaction, teaching tactics and style of teacher's interaction with pupils, the educator with students. Using a technological approach allows us to explore the entire educational process of training future preschool education in general, considering it as a system that combines new concepts of the learning process and the interaction problem of new tools and methods of teaching and the systematic usage in teaching [15].

The contextual approach is very closely related to the technological one. The content of contextual learning is determined by the expediency of active learning using forms and methods, the need to model the subject and social content of professional activity through the reproduction of real professional situations; reproduction in the forms and methods of educational activities of real connections and relations with students, performance in specific professional tasks. In contextual learning, not only the subject content of professional activity is modelled, but also its context and social content.

The axiological approach is focused on the pedagogical education on the formation of pedagogical institutions students (future specialists in preschool education) a system of universal and professional values that determine their attitude to the world, their activities, themselves as a person and professional. The axiological approach is used as the foundation of the future teacher spiritual culture [7].

The humanistic approach is closely related to personality-oriented and axiological approaches. The main idea is to see the child as the education purpose, to promote the personal growth of both the teacher and the child; equality recognition, fundamental equality and equality of adult and child in the educational process; the teacher and the child are co-authors of cognition. This is a new approach to the educational process, which is characterized by a focus on each student individually, taking into account their natural inclinations and characteristics. The use of conceptual ideas of the humanistic approach in the model of training future preschool education specialists in the context

of our study will contribute to the formation of the foundations of the humanistic professional worldview in students that is future professionals [14].

The implementation of the multicultural approach ideas involves the formation of the preschool education future specialist general cultural competence, which will contribute to the establishment of effective pedagogical interaction in the relationship such as "teacher-student", "student-student" and "teacher-nation".

The main idea of the competency approach is that the education result is not individual knowledge, skills and abilities, but competencies. Based on the theoretical provisions of the competency approach, the essence of teacher training we see not in enriching students with a certain amount of information, but in the development of their ability to operate it, design and model their activities, ability to creatively apply acquired knowledge and experience in practice.

The competence-technological model presented in our research will be implemented through the system of didactic training of future preschool education specialists, the main tasks of which we consider in: 1) formation of the didactic knowledge system in future specialists; 2) mastering by students the necessary set of didactic skills and abilities; 3) mastering the experience of creative pedagogical activity; 4) formation in students the system of value-emotional attitude to didactic theory, pedagogical activity and the process of didactic preparation for it.

Didactic training is an important component of the procedural block. The complex solution of the specified tasks provides formation of didactic culture of the future preschool education expert and defines realization of didactic preparation functions.

The didactic training system of preschool education specialists in higher education institutions is characterized by multifunctionality, expressed in the interdependence and interdetermination of its educational, pedagogic, developmental, coordinating and integrating functions. Their separation is conditional, because the boundaries between learning, education and development of the student's personality, as well as integration and coordination processes in the training of specialists are relative [1].

Conditional differentiation of the didactic training functions is necessary for the effectiveness of theoretical analysis essence and is appropriate for the learning process organization. The educational function of didactic training is aimed at mastering by students the fundamental knowledge of the didactic theory basics and the formation of didactic skills and abilities. Theoretical and practical aspects of the didactic training educational function involve the study of theory in the context of future professionals training activities, which provides students with mastery of content-procedural and organizational-methodical principles of preschool teacher [6].

The educational function of didactic training reflects its positive impact on the formation of professionally significant personal qualities, its value-normative system, motives for educational and future professional activity. In the process of mastering the didactic theory and relevant skills, students form a valuable attitude to didactics as a branch of pedagogical science, the need to enrich the system of didactic skills, interest, responsible and creative attitude to pedagogical activity and the process of didactic preparation for it and self-awareness of its subject. In the course of didactic training, carried out in the professional activity context, the future specialist learns not only the norms of competent substantive actions, but also the norms of social actions that reflect its valuable and normative system.

The developmental function of didactic training is that the acquisition of didactic knowledge and skills is naturally linked to the development of professional thinking, speech, pedagogical abilities, which allow the specialist to take a creative approach to the organization of the educational process in preschool.

The didactic training coordinating function is connected with its corrective influence on the future educative process by students of the preschool pedagogy courses and separate techniques, and also special courses and special seminars. The special significance of this function can be noticed in the comparative analysis of the educational process at different faculties of a higher pedagogical educational institution. In the vast majority during the study courses on methods at different faculties equip students with knowledge of tasks, principles, content, forms and methods of teaching in

two or three specific subjects, while the pedagogy and methods of preschool education faculties and departments study from five to ten methods [5].

The integration function is connected with the realization of the coordinating role of didactic training. Both functions are due to the need for an interdisciplinary approach to solving didactic problems by a future specialist. The integrative function of didactic training is that the process of mastering didactic theory actualizes, differentiates, systematizes and fills with new content the students' knowledge that they received in the study of philosophy, sociology, psychology, theory of education and others. At the same time, if the coordinating function of students' didactic training provides for its advanced (preparatory) impact on future processes, the integrative function is based on reflection and accumulation of previous achievements and current stages development of motivational and operational spheres of personality.

Implementation of all functions during didactic training of the future specialist of preschool education is fulfilled in the course of mastering by students the certain maintenance of educational disciplines and special courses. Scientifically substantiated selection of the content of didactic training is one of the main conditions for the productivity of the search for its optimization. The semantic component of didactic training is a relatively independent branch of the pedagogical education content, the mastering of which creates conditions for the mastery of the pedagogical activity didactic aspects. The didactic training content in our model is a pedagogically adapted system of didactic knowledge, pedagogical activity methods, experience of its creative implementation and valuable and emotional relations, which assimilation ensures the formation of didactic culture of the future preschool education specialist.

Significant components of the procedural-activity block are the forms, methods and technologies of the educational process organization, which provides training for future specialists in preschool education. Since the proposed model is based on the European educational experience of training future professionals in terms of higher education, we consider it appropriate to pay attention to the most common forms and methods of teaching used in different types of higher education institutions in the European Union.

As a kind of problem lectures in the higher education practice in Romania, Bulgaria, the Republic of Poland and others, there are used so-called reduced lectures as "working meetings", integrated lectures. The students' mental activity realization in lectures, according to many researchers, is achieved by various means: through interpersonal contacts, intensification of attention, directed influence on group interests, authority, and in recent years through psychological features of visual and technical teaching aids.

In many universities, "study packages" are very wide-spread, which contain textbooks, books, notebooks for individual lessons, based on the idea of algorithmic learning. Such course-books are divided into separate "modules", students can fill them in independently, answering questions. "Modules" contain material varying the degrees of complexity for students who have different training and abilities. Packages include video discs, slide series, and etc. The training package may contain a set of subjects for design, drawing, painting, as well as guidelines for teachers, covering the list of classes and the order of their conduct, advice on organizing individual work or work in small groups, recommendations for laboratory and practical work, didactic games, as well as self-test questions. The development of such program-packages is carried out by a special Centre for advanced training of the leading pedagogical staff of specially created educational institutes (departments) of different universities [19]. Programs are dynamic, flexible and designed for a wide range of possible scientific and life situations.

Modelling the future professionals training in preschool education according to our study conclusions should be multilevel. Diversity is manifested considering the peculiarities of training in different types of educational institutions and the content is reflected in the variable part of the pedagogical training content. The offered model is based on the idea of enriching the content of pedagogical training of future preschool education specialists and is determined by the formation of pedagogical competence of the preschool education specialist. We emphasize that the list and content of the pedagogical competence components is not established and it depends on the requirements for the teachers' pedagogical activities in the higher education.

Another component of the proposed model is the effective block, in which we present the necessary, in our opinion, the competencies of the established pedagogical competence of the preschool education specialist. We distinguish basic (general cultural, professional, social, civic, informational, health), general (motivational, professional and pedagogical, self-improvement, mobile) and special (cognitive, functional, and personal) competencies that will be able to maximally characterize the specialist formation in preschool education.

To effectively assess the level of formation of pedagogical competence, we offer assessment criteria described in the criterion-assessment block of the competency-technological model. The evaluation criteria include the formation of motivational readiness, readiness for innovation (involves not only the ability to use the latest approaches to the organization of educational work in preschool institutions, but also the ability of the individual to perceive and assess the level of innovation), the formation of professional and personal values (the attitude of a person to his/her activity, to students and their parents, to colleagues and administration, the level of adequate self-esteem formation, self-criticism, morality and humanism), readiness for lifelong learning (the existence of motives that will contribute to the formation of readiness for professional development and lifelong learning) and professional mobility (the ability of a person to adapt to new conditions of professional and pedagogical activities, readiness to change requirements that are claimed to the theoretical knowledge base and practical experience, which must obtain a specialist in the implementation tasks of educational European integration processes), procedural and activity readiness (formed skills and abilities in the use of traditional and innovative forms, methods and means of organizing different activities).

The competency-technological model choice of training future specialists in preschool education is determined by certain factors:

- the specifics of the higher education institution;
- the content of the disciplinary and regulatory and variable cycle of future professionals training;
- the professional and pedagogical competence of higher education teachers’;

- the educational-methodical and material base of the higher education institution;
- the opportunities for students to freely choose an educational institution for internships, continuing education in the chosen area or studying special courses;
- the requirements of the Law of Ukraine "On Higher Education".

The peculiarity of structural construction of the presented model (Table 1.) for the training of preschool education professionals was the inclusion of: common elements of the pedagogical system models of training in Eastern Europe, different components of the models, as well as those elements which are due to regulatory requirements for preschool education in Ukraine.

Table 1.

Peculiarities of structural construction model of training future preschool education specialists (suggested by the author)

Common elements of models in pedagogical system of training in the countries of Eastern Europe	Distinctive elements of models in pedagogical system of training in the countries of Eastern Europe	Component elements defined by normative documents of training preschool education specialists in Ukraine, as well as due to the specifics of the educational process organization in institutions of higher pedagogical education
cross-cutting pedagogical practice (Baltic countries, Republic of Poland, Romania, Slovenia)	national component	degree pedagogical training of future teachers
technological approach of the model theoretical component (defined by the educational normative documents provided by the Bologna agreement)	interethnic component (Republic of Poland)	multiculturalism
student mobility (mandatory indicator of higher education institutions autonomy in Eastern Europe)	integrated training model (Baltic countries)	increasing the pedagogical education content
	two-phase training model (Czech Republic, Slovenia)	

The model is an analogue of the pedagogical process, which reflects its components and the relationships between them. An example of a model is the model of

a higher educational institution graduate, which shows the priority qualities of the individual, on the formation of which the scientific and pedagogical team works.

The process of modelling in its essence and characteristics can be similar to the design method, the pedagogical essence of which is expressed in the set of ideas that underlie the design as a special way of cognition and transformation of the surrounding reality. We consider that the main characteristic ideas of the modeling process include:

- the advancement idea, perspectives, laid down both in the word "project" and the revival of the idea, the reproduction of the structure proposed by the concept of "model";

- the idea of the potential difference between the existing (actual) state of the design object and the future, predicted;

- the idea of gradual approach to the imagined, modelled (artificially created) object or phenomenon;

- the idea of combining the resources and efforts of the participants in the modelling process;

- the idea of labour tasks distribution between all participants in the process of joint implementation of the overall plan [16].

Pedagogical modelling as an activity is carried out on the basis of a set of principles. We will analyse them: the principle of forecasting, due to the very nature of modelling, focused on the future state of the object; the principle of gradualness involves the transition from the idea (plan) to the formation of the image, purpose and mode of action; from it to the action program and its implementation; it should be noted that each subsequent action is based on previous results; the principle of rationing requires the mandatory passage of all stages of the project (model) within the regulated procedures, primarily related to various forms of mental activity organization; the principle of feedback that means the need after each procedure to obtain information about its effectiveness and accordingly adjust actions; the principle of productivity emphasizes the pragmatism of the modelled activity, the necessity of its orientation to obtain a result that has applied significance; the principle of cultural analogy, which determines the adequacy of design results to certain cultural patterns; the principle of self-development

applies to both the subject of design at the level of participants various activity, and the generation of new projects (models) as a result of the goal. The solution of some tasks and problems leads to the formulation of new objectives and issues that stimulate new forms of modelling development.

Modelling process is a creative purposeful process of design, analytical and synthetic activities to reflect the object (system) as a whole or its individual components, which determine the functional orientation of the object (system), ensure the stability of its existence and development. Modelling is fulfilled on the scientific basis of a systems approach and modelling theory, taking into account the laws and specifics of a particular object operation. The end product of modelling is a model, finally defined and reflected in a certain form, which can perform different functions depending on the purpose and objectives of its creation. Modelling helps to systematize the study of phenomena or processes, suggests ways of their holistic reflection, outlines more complete relationships between components, opens opportunities for the creation of holistic classifications, creating conditions for the verification of theoretical knowledge. Especially important is the modelling during the construction of the object in reality [18; 20].

The pedagogical model creation is very similar to the management cycle and occurs with the help of certain goals, patterns, principles, definition of content, forms, methods, control system and evaluation of the result. The main stages of building a pedagogical model include:

- the first stage: the decision of the task. This stage is considered the most important of all stages of building the model. The correct solution of the problem ensures the solution of the management problem. Tasks are formed in such a way that the problem is sufficiently stated;

- the second stage: building a model. After defining the main task of building a model, it is necessary to determine what information is needed to create it, which will satisfy the defined goal and at the "output" we get the necessary information. That is, it is important to define information flows, establish their dependence and interaction and structure them accordingly;

- the third stage: verification of the model for reliability. After building the model, it is necessary to check the degree of conformity of the model to the real world. This is reflected in the analysis of all relevant variables that affect the solution of the problem. Another aspect of testing is to determine the degree of probability and ability to solve the problem with this model;

- The fourth stage: the use of the model. It is used to determine the degree of success by the constructed model. The final step is to update the model. After using the model, some of its indicators need to be modified. This is due to the fact that in practice, either the weaknesses of the model have been identified, or other indicators have emerged that needed to be considered when solving problems.

Conclusions from the study and prospects for further investigations in this direction. The results of the theoretical analysis made it possible to formulate the following main conclusions on the construction of a competency-technological model of training future specialists in preschool education:

1. Didactic training of future specialists for preschool education is a pedagogical process aimed at forming the didactic culture of the future specialist, which ensures the readiness for effective didactic interaction with preschool children.

2. Didactic training of preschool education specialists involves consistent and systematic modelling in the forms of educational activities of students of subject and social content of professional and pedagogical activities in its didactic aspect.

3. The means of designing didactic training of future specialists in preschool education in the context of future professional activity is the competency-technological model of the specialist.

4. The main structural elements of didactic training, the interaction of which ensures the implementation of its inherent educational, upbringing, developmental, integrative and coordinating functions, are theoretical, procedural, productive and criterion-evaluation blocks of the model.

5. The implementation of our proposed model of training for preschool education in the context of professional activities is effectively carried out using contextual learning technologies that provide a consistent transformation of student learning into

educational and professional with a corresponding change in its motives, goals, means, actions, subject and results. The professional context in this process is a set of didactic tasks, organizational forms and methods of specialists' activity, situations of their social and psychological interaction, regulated by the value-normative system of professional and pedagogical activity.

Thus, the proposed competency-technological model of training future preschool education specialists can be proposed as the latest model of training in parallel with the traditional one in the system of the educational process organization in the conditions of higher pedagogical educational institutions.

REFERENCES

1. Abdullina O. A. (1990). Podgotovka v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Training in higher education]. Moscow: Enlightenment, 141 p. [in Russian].
2. Arkhangel'skiy S. I. (1980). Uchebnyy protsess v vysshey shkole, yego zakonomernyye osnovy i metody [The educational process in higher education, its regular principles and methods]. Moscow: Higher School, 368 p. [in Russian].
3. Atamanova T. G. (2013) Filosofskiy analiz formirovaniya modeli podgotovki sovremennogo spetsialista [Philosophical analysis of the model formation for training a modern specialist]. Bulletin of KRSU. T. 13, No. 3. P. 3–6. [in Russian].
4. Afanas'yev V. G. (1973) O sistemnom podkhode v sotsial'nom poznanii [On a systems approach in social cognition]. Voprosy filosofii. (Questions of philosophy.) No. 6. P. 98–111. [in Russian].
5. Verbitskiy A. A. (1991) Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy pokhod [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moskva: Vysshaya shkola (Moscow: Higher School,), 204 p. [in Russian].
6. Verbitskiy A. A. (2009) Kontekstnoye obucheniye: teoriya i tekhnologii [Contextual education: theory and technology]. No. 2. P. 51–54. [in Russian].
7. Vishnyakova S. M. (1999) Professional'noye obrazovaniye: slovar', klyucheviye ponyatiya, termini, aktual'naya leksika [Yelektronniy resurs] [Vocational education: dictionary, key concepts, terms, relevant vocabulary [Electronic resource]]. Moscow: NMTS SPO, 538 p. Access mode: <http://didacts.ru/dictionary/1057/symbol/207/page/5>. - The name of the screen. [in Russian].
8. Dokuchayeva V. V. (2013) Kontseptual'na model' formuvannya proektual'noyi kompetentnosti maybutn'oho pedahoha yak metodolohichna osnova pidhotovky profesionala novoho typu [Conceptual model formation of the future teacher design competence as a methodological basis for training a new type of professional]. Innovatsiyni modeli pidhotovky fakhivtsiv doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity: [kol. monohr.] / [avt. kol.: O. H. Brezhneva, N. V. Havrysh ta in.]. – Luhans'k: vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» (Innovative models of training specialists in preschool and primary education: [col. monograph] / [author. Col.: OG Brezhnev, NV Gavrysh and others]. - Luhansk: publishing house of Taras Shevchenko LNU,), P. 57–101. [in Ukrainian].
9. Zharovtseva T. H. (2006) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv doshkil'noyi osvity do roboty z neblahopoluchnyimi sim'yami [monohrafiya] [Theoretical and methodical bases of preparation of preschool education professionals to work with problem families [monograph]]. Odessa: PNC APN of Ukraine - SVD MP Cherkasov, 367 p. [in Ukrainian].

10. Zhuravs'kyy B. C. (2003) Bolons'kyy protses: holovni pryntsypy vkhodzhennya v Yevropeys'kyy prostir vyshchoyi osvity. [The Bologna Process: the main principles of entering the European Higher Education Area]. Kyiv: Polytechnic, 195 p. [in Ukrainian].
11. Imber V. I. (2008) Pedagogichni umovy zastosuvannya mul'tymediynykh zasobiv navchannya v pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions of the multimedia means application of training in preparation of the future teacher of primary school]. : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity» (author's ref. dis. for science. degree of Cand. ped. Science: special. 13.00.04 "Theory and methods of vocational education") Kyiv, 25 p. [in Ukrainian].
12. Kuz'mina N. V. (1989) Problemy povysheniya professionalizma pedagogov [Problems of increasing the teachers' professionalism]. Voprosy psikhologii. (Psychology issues.) No. 5. P. 185–186. [in Russian].
13. Novik M. M. (1999) Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii [Modern technologies in education]. Novyye znaniya. (New knowledge.) No. 4. P. 32–62. [in Russian].
14. Novik M. M. (2000) Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii [Modern technologies in education]. Novyye znaniya. (New knowledge.) No. 2, 3. P. 68–75. [in Russian].
15. Oliynik M. I. (2014) Nekotoryye aspekty mezhdunarodnogo sotrudnichestva vysshikh uchebnykh zavedeniy v kontekste podgotovki spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya [Some aspects of the international cooperation of higher educational institutions in the context of the specialists training in preschool education]. Science and education a new dimension Pedagogy and Psychology, II (10), Issue: 20, P. 79–84. [Electronic resource]. - Access mode: http://www.seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_ped_psy_ii10_issue_20.pdf. - Name from the screen. [in Russian].
16. Oliynyk M. I. (2011) Teoretychni osnovy modelyuvannya protsesiv profesiynoyi pidhotovky vykhovateliv DNZ u konteksti novykh pidkhodiv do osvity [Theoretical bases of modelling processes of professional training of secondary schools educators in the context of new approaches to education]. Visnyk Prykarpat-s'koho universytetu: Pedagogika. Vypusk XXXVII. Ivano-Frankivs'k (Bulletin of the Pre-Carpathian University: Pedagogy. Issue XXXVII. Ivano-Frankivsk), P. 108–113. [in Ukrainian].
17. Selevko G. K. (2004) Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya [Competencies and their classification]. Narodnoye obrazovaniye. (Public education). No.4. P. 138–143. [in Russian].
18. Sirotiyuk A. L. (2005) Sovremennyye kontseptsii obucheniya: traditsionnyy, raznourovnevyy, profil'nyy, individual'nyy, prirodosoobraznyy podkhody [Modern concepts of education: traditional, multilevel, specialized, individual, nature-based approaches]. Department. P. 54–63. [in Russian].
19. Sysoyeva S. O. (2012) Osvitni systemy krayin Yevropeys'koho Soyuzu: zahal'na kharakterystyka [Educational systems of the European Union: general characteristics]. navch. posib. (textbook way). Rivne: Ovid, 352 p. [in Ukrainian].
20. Teoretychni i metodychni zasady modelyuvannya fakhovoyi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity: [monohrafiya] (2010) [Theoretical and methodical bases of modelling of professional competence of heads of educational institutions: [monograph]]. H. V. Yel'nykova, O. I. Zaychenko, V. I. Maslov ta in.; za red. H. V. Yel'nykovoyi. Kyiv-Chernivtsi: Books – XXI, 460 p. [in Ukrainian].
21. Tlumachnyy slovnyk. Ukrayins'ka mova: entsyklopediya (2004) [redkol.: V. M. Rusanivs'kyy, O. O. Taranenko, M. P. Zyablyuk ta in.] [Dictionary. Ukrainian language: encyclopaedia]. Kyiv: «Ukr. encyclical» them. M. P. Bazhana, 824 p. [in Ukrainian].
22. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. (1998) [Philosophical Encyclopaedic Dictionary]. Moscow: Infra. 576 p. [in Russian].
23. Shtoff V. A. (1966) Modelirovaniye i filosofiya [Modelling and Philosophy]. Moscow.-Leningrad: Science, 304 p. [in Russian].

3.4. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕКТОРІ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Мачинська

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
ORCID iD 0000-0003-0309-7074
natalya_im@ukr.net

*Не вдосконалюючи себе,
я не можу вдосконалювати своїх учнів*
Шалва Амонашвілі

Анотація. У статті охарактеризовано особливості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти у контексті реформування вітчизняної системи освіти. Автор пропонує різні підходи до тлумачення поняття «передшкільна освіта», визначає її особливості та зазначає необхідність оновлення підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. У статті виокремлено недоліки в організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти; запропоновано характеристику структурних компонентів сформованої професійної компетентності сучасного педагога (мотиваційний, технологічний, організаційний). Акцентовано увагу на вагомості використання принципу диверсифікації в організації освітнього процесу, який визначає розвиток нових, не властивих раніше системі педагогічної освіти якостей і функцій. Зазначено, що оцінювання рівня професіоналізму викладача доцільно здійснювати за допомогою двох груп критеріїв: перша група - зовнішні (об'єктивні) критерії; друга група - внутрішні, психологічні критерії.

Ключові слова: педагогічна освіта; передшкільна освіта; майбутні фахівці; професійна підготовка; професійна компетентність; принцип диверсифікації; освітній процес; професіоналізм викладача.

MODERN ASPECTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE VECTOR OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Nataliia Machynska,

chairperson, preschool and primary education department, doctor of
Pedagogical Sciences, associate professor, Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine,
ORCID iD 0000-0003-0309-7074
natalya_im@ukr.net

Abstract. The article describes the peculiarities of professional training of pedagogical education specialists in the context of reforming the national education system. The author proposes different approaches to the interpretation of the concept of "pre-school education", defines its

peculiarities and notes the necessity of updating approaches to the organization of educational process in institutions of higher education. The article highlights the shortcomings in the organization of the educational process of professional training of future specialists of preschool and primary education; the characteristic of structural components of the formed professional competence of the modern teacher (motivational, technological, organizational) is offered. Emphasis is placed on the importance of using the principle of diversification in the organization of the educational process, which determines the development of new, not peculiar to the system of pedagogical education of qualities and functions. It is stated that it is advisable to evaluate the level of teacher's professionalism with the help of two groups of criteria: the first group - external (objective) criteria; the second group is internal, psychological criteria.

Keywords: pedagogical education; pre-school education; future specialists; professional training; professional competence; the principle of diversification; educational process; professionalism of the teacher.

Актуальність дослідження. В останнє десятиріччя значно посилюються тенденції до інтеграції західноєвропейських та східноєвропейських країн у галузі освіти. Йдеться, насамперед, про уніфікацію і стандартизацію національних систем освіти. Важливим завданням інтеграції є також сприяння духовному зближенню європейських народів, подоланню ще існуючих у наш час взаємних образ, недовіри та неприязні. Наприкінці ХХ століття у більшості країн Європи, а також у Румунії, Польщі та Україні, почалося реформування шкільної, дошкільної та вищої освіти. Ці реформи, не дивлячись на те, що кожна країна має свою систему освіти, політичний устрій, економіку, промисловість, культуру, стан розвитку науки тощо, мають спільні підходи, які стосуються модернізації структури освіти, удосконалення її змісту, методів навчальної та виховної роботи, поширення наукових досліджень у цій галузі, збільшення фінансування на її подальший розвиток. На сучасному етапі розвитку української незалежної держави актуальним є питання вдосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до світових та європейських вимог та освітніх стандартів. Реалізація цього завдання не можлива без знання стану, основних тенденцій і закономірностей розвитку освіти в різних країнах [14, с.112].

Сучасна модель педагогічної освіти зазнає кардинальної трансформації, все більше орієнтуючись на майбутнє людської цивілізації, змінюючи парадигму

розвитку. Процес реформування освітньої системи України, під впливом сукупності зовнішніх та внутрішніх чинників, спонукає педагогічну освіту модернізувати моделі професійної підготовки фахівців дошкільної ланки освіти, покликаної забезпечити наступність у системі дошкілля-початкова школа, гармонізацію відносин між батьками та педагогами, тісну взаємодію між адміністрацією освітнього закладу та громадськими організаціями.

Реформування дошкільної ланки освіти активно відбувається у контексті модернізації всіх сфер суспільства. Орієнтиром реформування стала якість освіти, яку у світовому співтоваристві визнано безумовною та визначальною метою, а також пріоритетним показником розвитку кожної країни. Якість дошкільної освіти об'єктивно узалежнена від її компонента – науково-методичного забезпечення.

Реформування вітчизняної системи освіти зумовлено реалізацією основних положень Концепції нової української школи, де провідна роль у реформування належить вчителям, з відповідною підготовкою та мотиваційною готовністю до професійної діяльності.

Прийняті правові рішення, спрямовані на підготовку педагогів, що передбачають: формування компетентних фахівців свого фаху, хороших дидактів, здатних виконувати функції виховання, становлення та розвитку учнів, відповідно до їх потреб, організувати (громадське) суспільне життя сучасного класу, школи, а також органів місцевого самоврядування. Нові правові засади оновлення системи освіти загалом, а її початкової ланки зокрема, повинні також створити такий механізм мотивації, щоб вчителі «інвестували в себе», підвищували кваліфікацію, вдосконалювали свої знання та професійні навички, а також підтримували молодих вчителів, які починають свою професійну діяльність, співпрацю з колегами та іншими членами шкільної спільноти для ефективної роботи всієї школи. У контексті реформування освіти велика увага приділяється первинній ланці освіти – дошкільній освіті, яка все частіше асоціюється з поняттям «передшкільна освіта».

Професійна діяльність людини задає напрям розвитку її особи. Кожна професія формує схожі інтереси, установки, риси особистості, манеру поведінки і т.д. У цьому зв'язку можна говорити про ідентифікацію особистості з професією, тобто про процес адаптації особистості до вимог конкретної діяльності. Іноді набуті людиною індивідуальні особливості проявляються і в інших життєвих умовах і ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі напрями професійної підготовки фахівців педагогічної освіти, зокрема і фахівців дошкільної галузі, представлено в дослідженнях відомих учених: особливості розвитку національної освіти України вивчали С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кремінь, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська; фундаментальні й концептуальні положення дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, А. Богущ, В. Кузь, Н. Кудикіна, Н. Лисенко; історико-педагогічні аспекти розвитку дошкільної освіти розглянуто у дослідженнях Г. Беленької, Н. Дем'яненко, Ю. Косенко, Т. Куліш, З. Нагачевської, М. Олійник тощо.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розкрити та охарактеризувати особливості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти у контексті реформування вітчизняної системи освіти в межах освітньо-професійної програми «Дошкільна та Початкова освіта».

Результати дослідження. Педагогічна освіта – джерело формування і розвитку професійної культури вчителя, ядром якої є гуманістична спрямованість особистості, духовність і професіоналізм. Від наявності у педагога цієї стрижневої якості залежить готовність випускників загальної середньої, професійної та вищої школи до динамічних цивілізаційних змін, ступінь їх духовно-моральної й патріотичної вихованості, здатність до продуктивного служіння Батьківщині, життєтворчості та самореалізації в суспільстві XXI століття [12, с.4].

Суспільні трансформації кінця XX – початку XXI століття зумовили нові виклики у соціальному замовленні дошкільній освіті, а саме:

- забезпечення її відповідності до єдиних вимог незалежно від форми власності закладів дошкільної освіти;

- поліпшення матеріально-технічного оснащення освітнього процесу і створення належних умов для особистісного розвитку кожної дитини;
- впровадження нових освітніх програм професійної підготовки фахівців для дошкільної освіти в умовах вищої школи.

Саме в контексті реформування системи шкільної освіти все більше уваги доцільно приділяти підготовці фахівців, які б забезпечили наступність у вихованні та навчанні дітей дошкільного вітку та учнів початкової школи. Ми схилиємося до твердження, що заклади вищої освіти повинні акцентувати свою увагу на підготовці фахівців за єдиною освітньою програмою «Дошкільна та Початкова освіта». Саме цьому аспекту і присвячена наша публікація.

Все частіше на шпальтах вітчизняних наукових видань ми зустрічаємо термін «передшкільна освіта», хоча це зовсім не нове поняття. Це поняття не замінює термін «дошкільна освіта», а має всі характеристики для паралельного існування.

Вінценти Оконь (Wincenty Okon) зазначав: «передшкільна освіта (przedszkole – у пер. з польської) – опікунсько-виховна інституція для дітей віком 3-6 років, перший щабель – в єдиній шкільній системі» [15, с. 334].

Російські довідкові джерела стверджують, що «дошкільна освіта – система дитячих дошкільних закладів для дітей віком до 7 років, в яких здійснюється догляд за дітьми, їх виховання та розвиток, а також навчання на основі спеціальних розвиваючих програм, в основному в ході ігор. Є спроби запровадити з 5 років «передшкільну освіту» – систематичне навчання, основна мета якого – підготовка дітей до школи. Але запропоновані програми та методи викликають багато критичних зауважень, зокрема вони скорочують, «ущільнюють» період дошкільного дитинства, який є важливим для розвитку емоційної сфери, творчих здібностей» [8, с.17].

Це ж видання зазначає, що передшкільне навчання – пропозиція про запровадження систематичного навчання дітей з 5-ти років – носить дискусійний характер, приховує небезпеку неповного використання резерву ігрової діяльності, рухового та емоційного-образного потенціалу дитинства [8, с. 70].

Спираючись на доцільність та суперечливість діяльності системи передшкільної освіти (чи то – передшкільної підготовки дітей дошкільного віку), ми акцентуємо увагу на актуальні вимоги до освітньо-професійних програм підготовки фахівців для дошкільної та початкової освіти:

- орієнтування змісту на загальнолюдську (світову) культуру із відповідністю культурним національним традиціям;
- стимулювання особистісного розвитку, пізнавальної активності і здібностей в концепції навчання впродовж життя;
- забезпечення впровадження здоров'язбережувальних технологій у комплексній професійній підготовці фахівців;
- прогнозування організованих форм навчання та нерегламентованих видів діяльності;
- утілення індивідуального підходу на основі врахування потенційних можливостей студентів тощо.

Об'єктивно оцінюючи сучасний стан і потреби переддошкільної освіти (тут, і надалі, ми спробуємо поєднати у цьому понятті ідею наступності між дошкільною та початковою ланками освіти), системи професійної підготовки майбутніх фахівців освіти та перспектив її розвитку й оновлення, можна лише у співставленні історичного досвіду та сучасних здобутків, накопичених вітчизняною педагогічною освітою в галузі підготовки фахівців для різних ланок освіти.

Варто згадати слова Шалви Амонашвілі: «...сучасне дитинство не сприймає стандартного вчителя; не сприймає вчителя, який стандартизує учнів» [2, с. 227].

У контексті впровадження провідних положень Концепції Нової української школи, використовуючи історичний досвід підготовки фахівців педагогічної освіти, ми виокремлюємо недоліки в організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. Серед них:

– система професійної підготовки вчителя / вихователя є предметно орієнтованою, має місце екстравертна спрямованість і особистісно відчужений характер, що проявляється у формальності, поверхневості викладання;

– теоретична зорієнтованість змісту навчальних дисциплін спрямована на засвоєння майбутніми фахівцями фундаментальних знань і репродуктивне відтворення навчальної інформації; для учасників освітнього процесу – викладачів та студентів – це набуває пріоритетності, ніж оволодіння професійними вміннями; саме тому часто спостерігається відставання процесу формування практичних умінь від теоретичного засвоєння знань;

– не створені педагогічні умови ефективною практичною професійної підготовки, що спрямовані на формування установок студентів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію і позитивне відношення до проектування професійно-особистісного саморозвитку (не зважаючи на більшення кількості годин, що відводиться на практичну підготовку студентів (державний стандарт дошкільної освіти [11], зниження кількості закладів дошкільної освіти (або ж не готовність і не бажання практичних працівників), які готові стати базою для практичної підготовки студентів);

– низький рівень організації взаємодії педагог-студент в умовах наявного освітнього середовища не забезпечує реалізацію механізму розвитку творчого потенціалу студентів та прояву професійно значущих особистісних якостей вчителя початкової ланки освіти чи вихователя закладу дошкільної освіти.

Означені недоліки гальмують впровадження істотних змін у створення дієвого проекту освітнього середовища професійної підготовки фахівця, який би міг забезпечити загальний розвиток дітей в умовах передшкільної освіти та належну підготовку дітей до навчання у початковій школі.

Януш Корчак зазначав: «У кожній дитині є своя іскра, яка може розпалити вогнище щастя й істини, яка може в десятому поколінні вибухнути пожежею генія і осяяти власний рід, подарувавши людству світло нового сонця. Дитина – це не ґрунт, зораний спадковістю під засів життя, ми тільки можемо допомагати росту того, що сильними руками проростає ще до першого її подиху» [6, с. 87].

Завдання професійної підготовки фахівця педагогічної освіти в умовах закладу вищої освіти – сформувати компетентного вихователя, вчителя, педагога, який би зумів виявити та забезпечити розвиток у кожної дитини потенційних можливостей та індивідуальних здібностей. А це можливо при наявності у студентів професійно зорієнтованих ціннісних орієнтацій, сформованої мотиваційної готовності студентів до постійного вдосконалення набутих у процесі навчання компетентностей.

Саме тут доцільно акцентувати увагу на професійному самовизначенні майбутніх фахівців. Як зазначає В.Т. Лозовецька, проблеми професійного самовизначення молоді – це комплекс соціологічних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді відповідно до бажання, сформованих схильностей і здатностей, а також із врахуванням потреб суспільства у фахівцях. Інтереси, установки, ціннісні орієнтації відносно професії виробляються в індивідів у процесі соціалізації під впливом сім'ї, школи, малої групи, засобів масової комунікації й ін.

Дослідниця стверджує, що стійкість інтересів індивідів обумовлює професійне самовизначення через низку суб'єктивних показників:

а) вибір професії – ступінь інтересу (через соціологічні служби – тестування), поінформованість про майбутню професію й місця праці, мотивації, пов'язані з майбутнім працевлаштуванням, матеріальною забезпеченістю (заробітком);

б) одержання освіти – ступінь інтересу до навчання, рівень і навички освітнього процесу, участь у науково-дослідній роботі;

в) реалізація своєї професії – об'єктивна потреба працевлаштування;

г) спеціальна адаптація до умов виробництва – соціальні орієнтації, якісна підготовка фахівців, здатних впливати на кризову економічну ситуацію, професійно рости на початковому етапі, бути підготовленим з випередженням, із врахуванням нових вимог виробництва [9].

Становлення студента у закладі вищої освіти як майбутнього фахівця-вихователя / вчителя і закладу дошкільної освіти, і початкової ланки середньої школи, передбачає:

- усвідомлення ним соціальної ролі педагога-вихователя та прийняття її шляхом набуття соціальної суб'єктності;
- прийняття вимог майбутнього фаху – вихователь закладу дошкільної освіти та вчитель початкової школи і формування фахової «Я»- концепції;
- набуття студентом основних компетенцій у творчо організованій навчальній діяльності шляхом розв'язання професійних завдань і проблемних ситуацій, необхідних для успішної майбутньої педагогічної діяльності;
- залучення студента до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання провідних професійно важливих якостей майбутнього педагога-вихователя, серед яких вирішальне значення для професійного самовизначення має інтегральна професійна суб'єктність.

У контексті формування майбутнього фахівця освіти доречно згадати поради Шалви Амонашвілі – ідейного натхненника гуманної педагогіки.

10 «ні» вчителям від Ш. Амонашвілі:

1. Не намагайтеся перемогти учня, взяти верх над ним, запанувати. Необхідно дати можливість учневі отримати перемогу над нами, над собою. Це є великим стимулом для росту учня як людини. Діти люблять неуважного вчителя, який готує завдання із помилками. Адже на помилках вчаться.

2. Не принижуйте учня на уроці. Польський педагог Януш Корчак говорив: «Поважайте дитяче незнання». Учитель працює для того, щоб дітям допомогти пізнати світ. У природі немає ліні! Вона приходить пізніше. Дітей необхідно в очах однокласників піднімати, підносити. Показувати всі їхні перемоги, кроки вперед. Це є також великим стимулом для росту, для праці.

3. Не докоряйте дитині, не згадуйте про минулі невдачі, нагадуйте тільки про хороше, про певні досягнення в навчанні, в поведінці. Необхідно нести думку позитивну, вселяти надію тільки на краще.

4. Не доносьте батькам про дитину. Авторитет учителя при цьому тільки падає. Нам необхідно зміцнювати віру в дитину батькам, захистити дитину від агресії батьків.

5. Не соромте учня на уроці.

6. Не гнівайтесь на учня. Гнів – це бомба... Тільки терпіння, самовладання вчителя робить учителя Вчителем.

7. Не оголошуйте учневі недовіру. Любити дитину треба такою, якою вона є, довіритися дитині.

8. Не зраджуйте учням ніколи.

9. Не думайте про учня погано. Вселяйте почуття оптимізму, впевненості в свої сили.

10. Не чиніть по відношенню до дитини нічого, що б не сприяло вихованню. Школа взагалі не може тільки вчити. Дитина виховується на всьому й всюди [2].

Таким чином, професійна підготовка фахівців педагогічної освіти повинна передбачати, насамперед, формування гуманного ставлення до дитини; принцип дитиноцентризму повинен бути провідним у професійній діяльності вихователя-вчителя.

Ми вважаємо, що професійна підготовка фахівців педагогічної освіти у контексті передшкільної освіти повинна ґрунтуватися на системі організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому рівні відповідно до державних стандартів освіти. Вища школа повинна готувати випускника до вільного пошуку роботи на ринку праці, тому для майбутнього фахівця важливо не лише осмислити і засвоїти інформацію, але й бути спроможним різними способами до її практичного використання та прийняття рішень.

Варто не забувати, що «так звані державні освітні стандарти розробляють не на рівні можливостей школярів (і ці можливості набагато вищі), а на рівні свідомості вчителів. Стандарти розраховані на вчителів-«трієчників»... Державні освітні стандарти для творчого вчителя тому й існують, щоб він ламав їх і вів своїх учнів далі, вище за всілякі стандарти» (Ш. Амонашвілі)[2, с. 227]. Саме тому

акцент у підготовці майбутнього фахівця освіти повинен здійснюватися на мобільності – складовій професійної компетентності, яка відображає рухливість педагога, готовність до швидкої реакції на зміни в суспільстві, можливість оперативного включення в нові види діяльності.

Інтеграція в європейський освітній простір вимагає уточнення і доповнення вимог до педагогічної освіти вихователя/вчителя, переміни пріоритетів і цінностей, перенесення акценту на розвиток суб'єктності педагога, формування у нього почуття професійної тотожності, але водночас – збереження національних традицій у його підготовці. Ефективність педагогічної освіти залежить від організації навчання, визначається рівнем сформованості професійних компетенцій та рівнем готовності до самоосвіти і самовдосконалення.

Порівняльно-педагогічне вивчення впливу глобалізаційних процесів спрямовується на виявлення та аналіз спільних тенденцій у розвитку системи педагогічної освіти в східноєвропейських країнах, що свідчить про конвергенцію систем освіти цих країн. Це зумовлює необхідність конкретних рішень у законотворчій й управлінській сферах суспільної діяльності, базові вектори якої зорієнтовано на розробку загальних – у форматі інтегративної єдності – стратегій розвитку освіти, що реалізуються в масштабах кожної країни Східної Європи у напрямі поєднання новітніх соціально-економічних стандартів з успадкованими національними традиціями. Інтеграція у розбудові освітніх систем є ефективною за умови послідовної гармонізації процесів централізації та децентралізації управління освітою на макро- і мікрорівнях [14, с.112-113].

Аналіз теоретичних розвідок та досвід практичної діяльності дає можливість стверджувати, що сформованість професійної компетентності сучасного педагога доцільно характеризувати наявністю таких компонентів: *мотиваційним, технологічним, організаційним*. Кожен компонент має свої особливості функціонування, які, в свою чергу, визначають специфічні педагогічні умови для забезпечення ефективності та результативності процесу професійної підготовки (характеристику компонентів та відповідність педагогічних умов подано нами у таблиці 1)

Компоненти професійної компетентності

Компонент	Змістова характеристика	Педагогічні умови
Мотиваційний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - передбачає реалізацію можливості формування творчої спрямованості педагога та можливості впливу на стратегію розвитку регіональної системи освіти; - готовність до змін, що передбачає творчо-перетворююче ставлення до дійсності, відхід від нормативів; усвідомлення необхідності у професійному зростанні. 	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення формування – можливість вибору змісту, форм і термінів проведення методичних заходів з урахуванням специфіки та інтересів педагогів; - забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки особистості педагога до професійної діяльності.
Технологічний компонент	<p>визначає особливості функціонування, зокрема:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прикладний характер підготовки педагога до професійної діяльності; - формування технологічних і прогностичних здібностей; - опора на культурологічну і психолого-педагогічну підготовку. 	<ul style="list-style-type: none"> - перевантаження практичних форм проведення методичних занять; - пріоритет активних нетрадиційних форм; - підвищення інформаційної поінформованості педагога
Організаційний компонент	<p>передбачає уміння організувати діяльність учнів / вихованців / колег, а також власну професійну діяльність</p>	<p>підготовка сучасного педагога здійснюється упродовж декількох етапів: профорієнтаційна діяльність, яка здійснюється в системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, система теоретико-практичної підготовки в умовах закладу вищої освіти, умови для реалізації потреб професійного самовдосконалення та професійного зростання.</p>

Технологічно-педагогічна підготовленість визначає:

- теоретико-методологічну обізнаність (наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета; уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність; наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику; концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей);

- технологію прийняття рішення (уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань; уміння здійснювати вибір професійної проблеми і теми; володіння евристичними методами розв'язання проблеми; володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку; володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання);

- технологію пошукової діяльності (уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження; уміння складати розгорнуту програму експерименту; застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку; володіння методикою педагогічного експерименту).

Оцінювання рівня професіоналізму викладача, як зазначають дослідники, доцільно здійснювати за допомогою таких двох груп критеріїв.

Перша група – зовнішні (об'єктивні) критерії, орієнтовані на оцінку результативності виконання професійного завдання.

Друга група – внутрішні, психологічні критерії, що характеризуються наступними показниками: а) професійно важливі якості, професійні знання, вміння та навички; б) професійна мотивація; в) професійна самооцінка і рівень домагань; г) здатність до саморегуляції і стресостійкість; д) особливості професійної взаємодії; е) загальна фізична тренуваність [13].

Отже, можна зазначити, що професійність сучасного педагога характеризується сформованістю таких рис, як: готовність до сприйняття нововведень, відкритість внутрішнього світу вчителя культурі, суспільству;

здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності; готовність та спроможність подолання творчих невдач; залученість до прийняття інноваційних рішень, самостійність у прийнятті рішень, а також можливість та готовність подолання психологічних бар'єрів.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне звернути увагу на принцип диверсифікації, який визначає розвиток нових, не властивих раніше системі якостей і функцій.

Семантичний аналіз підходів до поняття «диверсифікація» показує, що дане поняття знайшло своє застосування в міжпредметних галузях, отримавши, відповідно, специфічне тлумачення. Так, поняття «диверсифікація» в лінгвістиці використовується для характеристики різноманітності лексичного складу мови, як показника культури мови, у політичній лексиці – як «державна політика, спрямована на створення сучасної структури національного комплексу: комплексний багатогалузевий розвиток».

В освіті термін «диверсифікація» охоплює різноманітність, різнобічний розвиток, розширення видів надання освітніх послуг, оволодіння новими видами діяльності, не властивих раніше даній галузі. Завдяки диверсифікації з'явилася можливість орієнтувати вищу школу на «підтримку істотних відмінностей у програмах і функціях вищих навчальних закладів відповідно до різноманітних соціально-культурних та соціально-економічних потреб суспільства» [4, с.282].

Самостійне значення набуває термін «диверсифікація в освіті» в дослідженнях В. Байденко, який зазначає, що під диверсифікацією освіти доцільно розуміти глобалізований процес, у межах якого повинен відбутися відхід від традиційних конструкцій освітніх систем, від принципу унітарності та уніфікованості їх побудови (включаючи зміст освітніх програм, види і типи яких реалізуються навчальними закладами, органами управління освітою) і який доцільно розглядати як: категорію філософії, один із напрямів (тенденцій) реформування освіти, принцип сучасної освітньої політики, іманентну характеристику сучасних освітніх систем та академічної культури [3].

Ф. Альтбах стверджує про диверсифікацію освіти як про «...створення нових типів навчальних закладів для задоволення нових потреб ... це найважливіша тенденція останніх років, яка визначатиме формування академічної системи» [1].

А.В. Смірнов вважає, що в процесі диверсифікації можливе створення більш гнучкої системи освіти, здатної реагувати на будь-які акти у сфері кон'юнктури ринку праці і розглядає її як фактор згладжування доступу до престижної університетської освіти і спосіб удосконалення самої системи освіти [10].

Одна з основних проблем, які несе за собою масовість вищої освіти, полягає в тому, що у багатьох студентів спостерігаються значні прогалини в освіті; відповідно, необхідно знаходити підходи до навчання неоднорідних груп. Освітні установи повинні розвивати освітньо-професійні програми з розрахунком не тільки на те, щоб забезпечити доступність вищої освіти для населення, а й на те, щоб кожен студент мав шанс успішно закінчити програму і отримати диплом, тобто на зниження відсотка відсіву. Звичайно, все це повинно бути зроблено, але без шкоди для якості освіти.

Державна освітня політика має бути сформована таким чином, щоб забезпечувати підвищення доступності вищої освіти для соціально та економічно неблагополучних верств населення, створення та підтримку надійної системи контролю якості, стимулювання багатопрофільних вузів і розробку нових, справедливих механізмів розподілу фінансування. Єдине рішення відшукати складно, проте кожна країна повинна постаратися знайти відповідний баланс між рівнем фінансування, доступності та якості вищої освіти. У довгостроковій перспективі система вищої освіти, яка стабільно розвивається – це запорука економічної та соціальної стійкості будь-якої країни [15].

Таким чином, диверсифікація змісту ступеневої освіти в соціально-культурній сфері – це розширення сумативної, ієрархічної системи безперервної освіти, пов'язане з формуванням нової парадигми освітньої функції соціально-культурної діяльності, що забезпечує конкурентну перевагу професійній, здатній

до адекватної відповіді особистості на духовні запити суспільства і культурні потреби соціуму.

Саме в контексті диверсифікації змісту освіти ми пропонуємо впроваджувати професійну педагогічну підготовку майбутніх фахівців за єдиною освітньою програмою «Дошкільна та Початкова освіта», де основна увага буде звертатися на формування готовності педагога до реалізації ідей наступності у вихованні та навчанні дітей передшкільного віку та учнів початкової школи.

Основна мета програми – підготовка високопрофесійних компетентних фахівців для різних типів закладів дошкільної освіти та початкових класів закладів загальної середньої освіти, які здатні розв’язувати інваріативні завдання розвитку, навчання та виховання дітей раннього (переддошкільного), дошкільного та молодшого шкільного віку із застосуванням теорії і методик дошкільної та початкової освіти у невизначених мінливих умовах розвитку суспільства та забезпечувати реалізацію ідей наступності та інтегрованості виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [7, с.273].

Програму розроблено на основі базових положень принципу наступності між дошкільною та початковою освітою. Основні напрями реалізації програми систематизовано нами в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Провідні напрями діяльності освітньо-професійної програми
«Дошкільна та Початкова освіта»**

Теоретична складова (підготовка)	Практична складова (підготовка)
інтеграція фахової підготовки в галузі дошкільної та початкової освіти з інноваційною та дослідницькою діяльністю	проходження педагогічної практики: - у закладах дошкільної освіти; - у початкових класах закладів загальної середньої освіти; в оздоровчих освітніх закладах
базова основа - сучасні уявлення (відомості) про тенденції, закономірності розвитку педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти	набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (softskills) упродовж усього періоду навчання

добірка навчальних дисциплін, що спрямовані на формування загальних та фахових компетентностей	дотримання принципу студентоцентризму
сукупність дисциплін вільного вибору, що забезпечує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, особистісно зорієнтованої професійної підготовки	можливість працевлаштування за фахом у процесі навчання (неповне тиждне навантаження, при умові індивідуального плану навчання)

Формування професійної компетентності фахівців означеної освітньо-професійної програми передбачає отримання інформації з необхідної кількості навчальних дисциплін, які забезпечують професійну підготовку в умовах закладу вищої освіти.

У контексті диверсифікації змісту педагогічної освіти, доцільним є впровадження бінарного проведення навчальних занять з технологій організації освітнього процесу, до яких необхідно долучати педагогів-практиків як із закладів дошкільної освіти, так і з початкової школи. Також практикуємо впровадження інтегрованих занять із використанням завдань із суміжних дисциплін для формування як інтегральної компетентності, так і загальних і фахових компетентностей.

Вихідними показниками сформованої професійної компетентності фахівців є: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної та початкової освіти у процесі розвитку, навчання і виховання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку; готовність до застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної та початкової освіти; наявність комплексних та інтегрованих умінь щодо інваріативного використання набутого, у процесі навчання, досвіду.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отож, поняття «сучасний педагог» передбачає відкритість педагога до експериментів, інновацій і змін у педагогічному процесі. Педагог повинен сприймати різні точки зору, не змінюючи власне бачення проблеми. Такий вчитель /вихователь орієнтований на сьогоднішнє і майбутнє, але не на минуле. Він

долає створені життям перешкоди, планує майбутнє, всі свої дії і досягнення. Йому властиве почуття справедливості і він бачить високу цінність навчання і освіти. Сучасний педагог – це творча особистість, яка сама є компонентом освітнього процесу. Сучасне суспільство, його розвиток, вимагає від вчителя інноваційної поведінки. Це означає активне і систематичне використання творчості при здійсненні педагогічної діяльності. Постійне вивчення і вбирання досвіду колег, але при цьому не втрачати власний рівень креативності і таким чином входити в педагогічне співтовариство – ось необхідні умови професійного становлення педагога в сучасних умовах оновлення та реформування системи педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні досвіду вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти щодо підготовки фахівців для початкової ланки освіти (передшкільної) – як основного етапу формування пізнавальної активності дітей, розвитку емоційно-вольової сфери, формування індивідуальних цінностей та закладання основ світогляду. Практичний аспект нашого дослідження вбачаємо у розробці та апробації інтегрованих навчальних курсів щодо організації освітнього процесу у навчально-виховних комплексах «заклад дошкільної освіти-початкова школа».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Альтбах Ф.Д. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. // Ф.Д.Альтбах / Перспективы: вопросы образования, 1992, № 3. – С.40-58.
2. Амонашвілі Шалва. Педагогічні притчі / Шалва Амонашвілі. – Х.: ВД «Школа», 2017. – 272 с.
3. Байденко В.И. Диверсифікація середнього професійного освіти: сутність, умовия, пути реализации: автореф. дисс. на соиск. уч. ст.-ни к.пед.н. – Москва, 1995. – 22 с.
4. Жерноклеєв І. Диверсифікація змісту підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи // Ігор Жерноклеєв / Проблеми підготовки сучасного вчителя – № 10 (Ч.1), 2014. – С.280-285.
5. Кнобель Марселу. Поддержание качества высшего образования в условиях массовизации: возможно ли Это? / Марселу Кнобель. – Международное высшее образование, В.80, 2015. – С.15.
6. Корчак Януш. Як любити дитину / пер. з польської Олени Замойської. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. – 208 с.
7. Мачинська Н.І. Інтеграція освітніх програм – вагомий чинник професійної підготовки фахівця дошкільної галузі в умовах закладу вищої освіти / Н.Мачинська // Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць за заг. редакцією Г.В.

Беленької, В.І. Бондар, І.М. Шоробури. / Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020р. – С. 268-275.

8. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. –М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

9. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : Монографія / В.Т. Лозовецька. – Київ: 2012. – 162 с.

10. Смирнов А.В. Теоретические подходы к образовательным кластерам в системе профессионального образования / А.В. Смирнов // Психология, социология и педагогика, 2012., № 12 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456>.

11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти // Електронний ресурс : Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>

12. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О.Г. Кучерявий; за наук. Ред. Член-кор. НАПН України Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 44 с.

13. Федірчик Т. Педагогічний професіоналізм викладача вищої школи (теоретико-методологічний аспект): Навчальний посібник. – Чернівці: Золоті литаври, 2012. – 152 с.

14. Maczyńska N. Дошкільна освіта в Україні: підготовка фахівців в умовах класичного університету / Наталія Мачинська // Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań; pod red. M. Krawczyk-Blicharskiej, J. Miko-Giedyk i S. Kowalskiego. – Kielce, 2015. – S. 107-115.

15. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny / Warszawa, 2004. – 488 с.

REFERENCES:

1. Altbakh F.D. Modely razvytyia vyssheho obrazovaniya v predveryy 2000 h. // F.D.Altbakh / Perspektivy: voprosy obrazovaniya, 1992, № 3. – S.40-58. [in Russian].

2. Amonashvili Shalva. Pedagogichni prytychi / Shalva Amonashvili. – Kh.: VD «Shkola», 2017. – 272 s. [in Ukrainian].

3. Baidenko V.Y. Dyversyfikatsiya sredneho professyonalnoho obrazovaniya: sushchnost, uslovyia, puty realizatsyy: avtoref. dyss. na soysk. uch. st.-ny k.ped.n. – Moskva, 1995. – 22 s. [in Russian].

4. Zhernoklieiev I. Dyversyfikatsiia zmistu pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u krainakh Pivnichnoi Yevropy // Ihor Zhernoklieiev / Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – № 10 (Ch.1), 2014. – S.280-285. [in Ukrainian].

5. Knobel Marselu. Podderzhanye kachestva vyssheho obrazovaniya v uslovyiakh massovyzatsyy: vozmozhno ly eto? / Marselu Knobel. – Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanye, V.80, 2015. – S.15. [in Russian].

6. Korchak Yanush. Yak liubyty dytynu / per. z polskoi Oleny Zamoiskoi. – Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia, 2016. – 208 s. [in Ukrainian].

7. Machynska N.I. Intehratsiia osvitynih prohram – vahomyi chynnyk profesiinoy pidhotovky fakhivtsia doshkilnoi haluzi v umovakh zakladu vyshchoi osvity / N.Machynska // Doshkilna osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats za zah. redaktsiieiu H.V. Bielienkoi, V.I. Bondar, I.M. Shorobury. / Khmelnytskyi : FOP Melnyk A.A., 2020r. – S. 268-275. [in Ukrainian].

8. Pedagogicheskiy slovar : ucheb. posobyе dlia stud. vyssh. ucheb. zavedeniya / pod red. V.Y. Zahviayzinskogo, A.F. Zakyrovoi. –M.: Yzdatelskiy tsentr «Akademyia», 2008. – 352 s. [in Russian].

9. Profesiina oriientatsiia molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi : Monohrafiia / V.T. Lozovetska. – Kyiv: 2012. – 162 s. [in Ukrainian].

10. Smyrnov A.V. Teoreticheskiye podkhody k obrazovatelnyim klasteram v systeme professyonalnoho obrazovaniya / A.V. Smyrnov // Psykholohyia, sotsyolohyia y pedahohyka, 2012., № 12 [Электронный ресурс] // Rezhym dostupa: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456>. [in Russian].

11. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» haluzi znan 01 «Osvita / Pedahohika» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity // Elektronnyi resurs : Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> . [in Ukrainian].

12. Stratehiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini: kontseptualni polozhennia / O.H. Kucheriavyi; za nauk. Red. Chlen-kor. NAPN Ukrainy L.B. Lukianovoi; Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. – Kyiv: TOV «DKS-Tsentr», 2016. – 44 s. [in Ukrainian].

13. Fedirchuk T. Pedahohichniy profesionalizm vykladacha vyshchoi shkoly (teoretyko-metodolohichniy aspekt): Navchalnyi posibnyk. – Chernivtsi: Zoloti lytavry, 2012. – 152 s. [in Ukrainian].

14. Maczyńska N. Doshkilna osvita v Ukraini: pidhotovka fakhivtsiv v umovakh klasychnoho universytetu / Nataliia Machynska // Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań; pod red. M. Krawczyk-Blicharskiej, J. Miko-Giedyk i S. Kowalskiego. – Kielce, 2015. – S. 107-115. [in Poland].

15. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny / Warszawa, 2004. – 488 c. [in Poland].

3.5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ

Світлана Семчук

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ORCID ID 0000-0002-5200-3727

19641971s@gmail.com

Богдан Семчук

викладач кафедри дошкільної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ORCID ID 0000-0003-1805-8203

semchuk.bogdan@gmail.com

Анотація. У дослідженні розкрито особливості впровадження сучасних методів навчання й викладання, заснованих на мультимедійних, інформаційних програмах, системах передання знань. З'ясовано, що використання сучасних медіатехнологій навчання розширює можливості викладання, робить освітній процес продуктивним та креативним. Розкрито найважливіші чинники, що формують особистісні, інформаційні та професійні компетентності педагога в умовах впровадження медіаосвіти та медіатехнологій до освітніх програм закладів вищої освіти України. Визначено, що найефективнішим шляхом підготовки майбутнього вихователя до впровадження медіатехнологій у професійну діяльність є використання готових засобів навчання та навчальних курсів медіаосвітнього спрямування. Охарактеризовано

ключові поняття: «технологія», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «медіатехнології».

Ключові слова: медіатехнології; медіасередовище; заклад вищої освіти; освітній процес; мультимедійні програми; електронний підручник.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF MODERN MEDIA TECHNOLOGIES

Svetlana Semchuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Preschool Education

Pavel Tychna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

Bohdan Semchuk

teacher of the department of preschool education
Pavel Tychna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

Abstract. The peculiarities of implementation of modern teaching and teaching methods based on multimedia, information programs and knowledge transfer systems are revealed in the research. It has been found that the use of modern media technologies of training increases the possibilities of teaching, makes the educational process productive and creative. The most important factors that form the personal, informational and professional competences of the teacher in terms of the introduction of media education and media technologies to the educational programs of higher education institutions of Ukraine are revealed. It has been determined that the most effective way to prepare a future educator for the introduction of media technologies into professional activity is to use ready-made training tools and training courses in media education. Key concepts are described: “technology”, “information technologies”, “information and communication technologies”, “media technologies”.

Key words: media technologies; media environment; higher education institution; educational process; multimedia applications; electronic tutorial.

Актуальність дослідження. Вимоги реформування вищої освіти потребують від майбутніх фахівців правильної організації власного інформаційного простору шляхом накопичення знань, навичок та вмінь, які дають змогу аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів у формах для різних типів медіа, а також розуміти та аналізувати складні процеси функціонування медіаінформації у суспільстві з урахуванням її впливу.

Впровадження медіатехнологій в освітній процес закладу вищої освіти надає можливість визначення впливу медіаінформації на підготовку майбутніх вихователів дошкільної освіти під час роботи над фаховою проблемою та добору відповідних методів обробки даних [12, с. 50–53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти якості діяльності закладів вищої освіти ґрунтовно досліджено в роботах учених, серед яких: В. Беспалько, В. Болотов, Т. Боровкова, І. Доброскок, Г. Єльнікова, Н. Єфремова, М. Кісіль, О. Майоров, Д. Матрос, В. Мокшеєв, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Нуждин, В. Приходько, Т. Свириденко, П. Третьяков, Дж. Уілмс, Г. Цехмістрова та інші.

Проблеми впливу медіа на суспільство й особистість відображені в працях Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І. Дзялошинського, Дж. Лалла, М. Маклюєна, Л. Селлера. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукової уваги Є. Міллера, Г. Онкович, Н. Сасенко, В. Усатої, О. Федорова та ін. Різними питанням медіатехнологій і медіаосвіти, присвячені дослідження Л.Баженової, Е.Бондаренко, Б.Гершунського, В. Грошева, С. Дуніної, Л. Зазнобіної та ін. У роботах зарубіжних учених Д. Бекенгема, У. Карлсона, Р. К'юбі, Л. Мастермана, С. Мінккінена, Дж. Сіменса, К. Фон Файлітцена та ін. розкривається специфіка медіатехнологій і медіаосвіти, їх ключові аспекти. Основи теорії електронного й безперервного навчання розкриті в працях Г. Велетсіаноса, О. Герасимчука, Дж. Сіменса та інші; медіаосвіти і медіапедагогіки – О.Волошенюка, В. Іванова, І. Фатєєва, О. Федорова та інші.

Дослідження питань застосування медіа в освітньому процесі перебуває у колі інтересів багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: Г. Онкович, І. Сахневич, С. Іць, Т. Гришкової, Л. Баженової, Т. Хижняк, О. Федорова, В. Мантуленко, О. Мурюкіної, Ю. Казакова, Т. Бейтса та ін. Дослідники формулюють різноманітні класифікації медіа та розглядають способи застосування медіа у викладанні різних предметів [15, с. 143–150].

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розкриття процесу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами сучасних медіатехнологій.

Результати дослідження. Одним з основних завдань вищої школи є медіаінформатизація освітнього процесу, що сприяє створенню та розвитку медіасередовища. В умовах реформування освіти наголошується на ефективності застосування медіаосвітніх технологій в освітньому процесі у закладах вищої освіти.

Стаціонарні комп'ютери, ноутбуки, інтернет-планшети, мобільні телефони, нетбуки, інтерактивні дошки – медіатехнології, які мають активно використовуватись у закладах вищої освіти, аби ефективно реалізувати, урізноманітнити освітній процес; зацікавити майбутніх вихователів до застосування медіаінформації в подальшій професійній діяльності, інтерактивно підходити щодо реалізації завдань сучасної освіти. Такий комплекс медіатехнологій створюють медіа-середовище, що вважається запорукою успішного оволодіння всіма можливостями та привілеями, які надає нам сучасний інформаційний простір. Крім того, бездротовий, мобільний Інтернет – дозволяє майбутнім вихователям навчатися дистанційно, контролювати потік освітньої інформації, постійно знаходитись в тренді сучасних новин будь-якої галузі. Отже, отримання інформації завдяки місцевій, локальній, регіональній системі Інтернет дозволить молоді удосконалити власні знання, уміння й навички щодо застосування медіа.

Перш ніж дати визначення поняттю «медіа-середовище» вважаємо за доцільним охарактеризувати термін «середовище», що є основою для організації медіа-середовища.

У довідковій літературі термін «середовище» визначено, як речовину, тіло, що заповнює який-небудь простір та має певні властивості; зовнішню, дієву сферу простору; сукупність відповідних умов, у яких відбувається реалізація якогось процесу та досягнення цілей [3, с. 586].

На думку О. Кепканової, медіасередовище має дві складові: медіа й середовище. Це пов'язано, з одного боку, з тим, що особистість може спілкуватися, виконувати завдання різної складності, навчатися, удосконалювати власні уміння й навички в певній галузі, обговорювати актуальну інформацію, реалізовувати професійні освітні, завдання, з іншого боку, медіасередовище характеризується тим, що окреслені дії відбуваються безпосередньо засобами медіа [10].

А. Габідулліна співвідносить медіасередовище з медійним простором і наголошує на тому, що означені терміни є речовиною, яка заповнює весь освітній простір. Така речовина будується виключно на застосуванні медіатехнологій (комп'ютери, планшети, Smart-дошки), які насичують, удосконалюють, урізноманітнюють освітній процес [4, с. 25–29].

Як зауважує І. Г. Шевирьова, медіасередовище – це окрема ланка всього простору, що складається з комплексу відповідних медіатехнологій, застосування яких спрямовується на оволодіння чи удосконалення знань, умінь, навичок через різні види програмового забезпечення [19, с. 195–204].

А. Лебедева під медіасередовищем розуміє штучно створене середовище людської діяльності та спілкування, розглянуте змістовно стосовно до її форми – механічної, фізичної або іншої реалізації у вигляді мереж комунікацій – як соціокультурний феномен, що розглядає не на рівні акустики, механіки, техніки, електроніки або процесів обміну даними. Науковець виділяє такі основні його функції [14, с. 8–9]:

- екстенсивність – забезпечення розширення можливостей органів почуттів і інших систем людини як індивідуума і як соціуму. Сюди слід віднести «другу природу» особистості – форми, засоби, методи і результати соціально значущої людської діяльності;

- інструментальність – забезпечує можливість інструментальної (індивідуальної або колективної) дії, тобто можливість індивідуального або колективного використання «розширення»: системи водопостачання, засоби пересування, бази даних та інші стандартні інформаційні ресурси тощо;

- комунікативність – забезпечує можливість комунікативної дії, внаслідок чого відповідні розширення є засобами комунікації та спільної діяльності. Це транспортна мережа, місто, армія, держава та інші;

- інтерактивність – забезпечує опосередкований і не опосередкований результат зворотного зв'язку у процесі комунікації та спільної діяльності – інтеракцію, тобто спілкування, обмін інформацією;

- мультимедійність – поєднання різних видів впливу і сприйняття в процесі інтеракції аж до виникнення ефекту синергії: «нові медіа» [14, с. 8– 9].

Отже, медіа-середовище – це окрема ланка всього простору, що складається з комплексу відповідних медіа-засобів, застосування яких спрямовується на оволодіння чи удосконалення знань, умінь, навичок через різні види програмового забезпечення [19, с. 195–204].

В умовах сьогодення вища освіта вимагає опанування і впровадження сучасних методів навчання й викладання, заснованих на мультимедійних, інформаційних програмах, системах передання знань. Сутність впровадження медіатехнологій в систему вищої освіти стали об'єктом вивчення як зарубіжних так і українських вчених.

Використання сучасних медіатехнологій навчання розширює можливості викладання, робить освітній процес продуктивним та креативним. Комп'ютеризоване навчання, мультимедійні навчальні посібники застосовуються для активізації навчання, діалогу, дискусії, конференції, ділових ігор, тренінгових технологій, інтегрованих бінарних занять, самостійної роботи студентів тощо. Веб-ресурс вищу постійно інформує про події і новини освітнього закладу, містить оголошення, повідомлення для абітурієнтів тощо.

Поміж найважливіших чинників, що формують особистісні, інформаційні та професійні компетентності педагога є включення медіаосвіти та її медіатехнологій до програм та курсів закладів вищої освіти України на шляху інтеграції сучасної освіти до загальноєвропейської та світової.

В сучасній науці часто вживаються такі терміни: «технологія», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології»,

«медіатехнології», незважаючи на відсутність єдиних трактувань і визначень, кожен з них має право на існування та вивчення.

Цінний досвід медіаінформатизації освітнього процесу набуто зарубіжною вищою школою. Так, у США пріоритетом є не лише наповнення навчальних закладів апаратними засобами (Intel, Apple, AMD), а й створення мережевої освітньої інфраструктури (Apple, Macintosh, Microsoft та ін.), для кожного з рівнів освіти відкривається філія медіаінформаційної системи навчання – DM (data mart – «інформаційна вітрина») у вигляді окремої бази даних. Одна з найбільш масштабних міжнародних освітніх програм у галузі медіатехнологій – програма корпорації Intel® «Навчання для майбутнього», проголошена у 2000 році лише в деяких країнах.

Концептуальні й методичні засади використання медіатехнологій і хмарних сервісів на різних рівнях освіти відображено в дослідженнях В.Ю. Бикова, Т.А. Вакалюк, О.І. Гац, А.С. Карпенко, С.Г. Литвинової, В.П. Олексюка, Н. І. Садової, З. С. Сейдаметової, С.О. Семерікова, Л.Л. Фамілярської, М. П. Шишкіної, М. Armbrust, Т. Cieplak, M. Miller, M. Saju, N. Sultan та інші. Закордонні фахівці розглядають медіатехнології як дієвий інструмент для реалізації важливих функцій сучасних закладів освіти, модернізації медіаосвітніх середовищ, генерування нових знань, як засіб покращення адміністративних процесів, організації офіційних даних і спрощення адміністративних операцій, вдосконалення комунікації, планування і досягнення поставлених цілей, забезпечення ефективного управління й покращення надаваних послуг [20].

На основі теоретичного аналізу підходів і наукових теорій уточнимо зміст термінів «технологія» та «медіатехнологія», які є базовими і визначають значення досліджуваного поняття.

Технологія – це сукупність методів і інструментів для досягнення бажаного результату; спосіб перетворення даного в необхідне [1, с. 53].

Технологія – це комплекс наукових та інженерних знань, реалізованих у прийомах праці, наборах матеріальних, технічних, енергетичних, трудових факторів виробництва, засобах їх об'єднання для створення продукту або послуги,

що відповідає певним вимогам. Тому технологія нерозривно пов'язана з машинізацією виробничого або невиробничого, насамперед, управлінського процесу. Управлінські технології ґрунтуються на застосуванні комп'ютерів і телекомунікаційної техніки [8, с. 13].

Технологія навчання, за визначенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [5, с. 331].

Медіатехнології – сукупність способів, що передбачають проектування, організацію та проведення занять із забезпеченням багатоканальності сприйняття відомостей суб'єктами навчання в інтерактивному режимі завдяки використанню мультимедійних комп'ютерних апаратно-програмних і мультимедійних навчальних програмних засобів [17, с. 7].

У словнику О. В. Федорова пропонується формулювання терміна «медіатехнології» як способів створення медіатекстів за допомогою сукупності медіатехніки, а медіаосвітні технології – як сукупність форм, методів, прийомів створення педагогічних умов, що забезпечують ефективну медіаосвіту [18, с. 46].

Медіатехнології – це потужна мотивація студентів до навчання. Медіатехнології є унікальним засобом формування критичного мислення та розвитку творчих здібностей, засобом стимулювання бажання самоосвіти, самопідготовки, постійного прагнення до знань студентів.

Застосування медіатехнологій у освітньому процесі закладів вищої освіти є не лише доцільним, а й необхідним. Вони виконують такі основні функції:

- інформатизація освітнього процесу (доступ до різних джерел інформації);
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- підвищення мотивації студентів до навчання;
- інтерактивність навчання;
- моніторинг освітнього процесу;
- підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;

– спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм;

– участь студентів у відеоконференціях, робота із зарубіжними студентами [2].

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до освітнього процесу як традиційні засоби масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так медіатехнології, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації [2].

Медіатехнології супроводжують людину давно і їх умовно поділяють на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас-медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, Інтернет). Застосування досягнень новітніх медіатехнологій саме в умовах вищої школи відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми освітнього процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Медіатехнології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває їх розумові та творчі здібності. Медіатехнології – це потужна мотивація студентів до навчання. Медіатехнології є унікальним засобом формування критичного мислення та розвитку творчих здібностей, засобом стимулювання бажання самоосвіти, самопідготовки, постійного прагнення до знань студентів [2].

До різновидів медіатехнологій Н. Змановська відносить:

– лінійні медіатехнології – проста форма представлення безлічі елементів мультимедіа, коли користувач може виконувати тільки пасивний перегляд елементів мультимедіа, а послідовність перегляду визначається сценарієм;

– нелінійні (інтерактивні) медіатехнології – форма представлення безлічі елементів мультимедіа, в якій користувачеві надана можливість вибору і керування елементами в режимі діалогу;

– гіпермедіа – інтерактивні медіатехнології, в яких користувачеві надається структура зв'язаних елементів мультимедіа, які він може послідовно вибирати, тобто – це розширення поняття гіпертекст на мультимедійні види організації структур записів даних;

– live video – «реальне/живе відео» – характеристика системи медіатехнологій з погляду її здатності працювати в реальному часі [7].

Розглянемо кожен позицію застосування медіатехнологій у освітньому процесі закладу вищої освіти на заняттях із студентами:

1. Медіатехнології як засоби наочності та демонстрації. Особливістю студентів є сприйняття інформації за допомогою яскравих зображень та рухів. Існує велика кількість навчальних програм, тестових завдань у мережі Інтернет, які викладач може пропонувати студентам для удосконалення професійної компетентності [15].

2. Медіатехнології як засоби формування професійної компетентності. Інтернет як один із інноваційних засобів медіа містить багато конфігурацій комунікації, а саме: «чат» (ICQ, Skype, Chat); (електронна пошта); спілкування з використанням візуальних, звукових і відео файлів; прямі контактні технології (відеотелефон, синхронна телеконференція). Інформаційна участь студентів – важлива частина соціального життя, розвитку комунікаційних навичок, опанування культурологічними знаннями та формування професійної компетентності. [9, с. 63].

3. Медіатехнології як засоби поєднання інформації соціокультурного та професійного характеру. Традиційні медіатехнології формують культурологічні знання, адже автентичні медіатексти забезпечують студентів соціокультурною інформацією. Студенти вчаться толерантно ставитись до культурних відмінностей представників різних націй, набувають знань про надбання духовної культури народів та поділитися своїм педагогічним досвідом [15].

4. Медіатехнології як засоби контролю та самоконтролю професійних знань. Особливої уваги потребує моніторинг успішності студентів у процесі здобування знань з фахових дисциплін. Інноваційні медіатехнології надають можливість викладачу перевірити рівень знань студентів шляхом застосування різноманітних он-лайн тестів, або тестів власного виготовлення [15].

Системне використання медіатехнологій в освітньому процесі ЗВО сприяє: активізації пізнавальної, творчої діяльності, підвищенню якісної успішності студентів; досягненню цілей навчання і виховання за допомогою сучасних електронних навчальних матеріалів; розвитку навичок самоосвіти і самоконтролю; підвищенню рівня комфортності студентів; зниженню дидактичних труднощів у студентів; підвищенню рівня активності й ініціативності на заняттях та у вільний від занять час; набуттю навичок роботи на комп'ютері [6, с. 36].

Відповідно до вище описаного, Р. Гуревич, О. Скупий пропонують виокремити ці вміння у три групи: інформаційно-дослідницькі, інформаційно-методичні, інформаційно-технологічні. Розглянемо ці групи більш детально:

1) інформаційно-дослідницькі вміння забезпечують ефективну дослідницьку діяльність майбутнього вихователя на основі наявності інформації, одержаної з різних джерел (друковані носії інформації, медіасередовища, предметно-ігрові середовища, комп'ютери та мережа Інтернет). Зміст цього терміна охоплює інформаційну та дослідницьку складові: одержана інформація застосовується з метою її дослідження для створення інформаційного об'єкта;

2) інформаційно-методичні вміння забезпечують готовність майбутнього вихователя до ефективної методичної діяльності, тобто до використання інформаційних об'єктів, нових медіатехнологій у предметній методиці. Зміст цього терміна охоплює інформаційну й методичну складові, оскільки підкреслює оволодіння методикою використання інформаційних об'єктів, розроблених за допомогою нових інформаційних технологій у навчальному процесі;

3) інформаційно-технологічні вміння означають освоєння технологічної діяльності, спрямованої на проектування і технологічну обробку інформаційного

об'єкта на основі нових медіатехнологій. Єдність медіаінформаційної й технологічної складових забезпечує обробку інформації саме за допомогою інформаційних технологій [6, с. 34].

Як стверджує В. М. Кухаренко, використання мультимедійних програми у освітньому процесі ЗВО, має особливе педагогічне значення в професійному становленні майбутніх студентів. Назвемо їх: мультимедіа презентації, мультимедіа доповіді, електронні мультимедіа видання та мультимедійні Інтернет–ресурси. До засобів створення мультимедійних продуктів віднесено: програми створення і редагування презентацій, відео і звукові редактори, редактори зображень, програми для реалізації гіпертекстів, розміщені локально на комп'ютері та он-лайнві аудіо- і відеоредактори, Інтернет–платформи для створення блогів та електронних сторінок [13, с. 16–21].

Важливе місце в мережевій системі займає електронне навчальне видання (посібник ЕП) як комплекс методичних засобів, що включає мультимедійний контент (зміст), посилання на інформаційні джерела Інтернету, ресурси базової електронної бібліотеки, базу тестових завдань за розділами курсу [16].

Електронний посібник (ЕП), який має будуватися за принципом програмованого навчання, надавати можливість студентам здійснювати пошук, аналіз інформації, формувати навички самостійної дослідницької діяльності. Електронний посібника (ЕП) становить відкриту медіаінформаційну систему, що включає такі типи модулів навчального матеріалу: текстові, які містять гіпертекстові посилання на інший навчальний матеріал, ілюстрації, відео та аудіо фрагменти; віртуальні моделі; програмні модулі розширення та інші [6, с. 70–71].

Використання електронного посібника (ЕП) забезпечує інтеграцію трьох його складників: навчальної інформації, дидактичних інновацій, сучасних медіатехнологій, які сприяють професійному становленню студентів.

Одним із найбільш уживаних шляхів педагогічної комунікації у єдиному медійному просторі є використання елементів дистанційного навчання. Саме із розвитком всесвітньої павутини пов'язують широке поширення дистанційної

освіти по всьому світу, як серйозної альтернативи традиційним формам навчання [11, с. 35–37].

Дистанційне навчання в широкому значенні – це процес одержання знань на відстані за допомогою сучасних медіатехнологій, головну роль серед яких відіграє Інтернет. Існує також заочно-дистанційна освіта, яка базується на принципах відкритого навчання, широкого використання комп'ютерних навчальних програм різного призначення та сучасних медіатехнологій з метою доставки навчального матеріалу та спілкування безпосередньо за місцем перебування студентів [11, с. 35–37].

Одним з можливих шляхів підготовки майбутнього вихователя до впровадження медіатехнологій у професійну діяльність є використання готових засобів навчання та навчальних курсів медіаосвітнього спрямування. Серед таких засобів навчання можна виокремити різні дистанційні курси медіа освітнього спрямування:

- «Metaliteracy: Empowering Yourself in a Connected World» (платформа Coursera) – навчити орієнтуватися, знаходити, критично оцінювати та продукувати інформацію у відкритому просторі Інтернет та соціальних медіа середовищах;

- «History and theory of media» (платформа Coursera), – формування базових уявлень про розвиток медіа та медіа систем, про історію медіа як історію розвитку соціального інституту;

- «Media LIT: Overcoming Information Overload» (платформа EdX) – формування медіаграмотності слухача курсу, здатного аналізувати медіаінформацію, формувати активного користувача медіаінформації;

- «Making Sense of the News: News Literacy Lessons for Digital Citizens» (платформа Coursera) – розвиток критичного мислення під час пошуку достовірної медіаінформації в повідомленнях професійного спрямування;

- «Launch Your Journalism Career» (платформа Coursera) – ознайомлення з етичними стандартами слухача, збирання медіаінформації та створення власних повідомлень професійного спрямування;

- «Медіаграмотність для громадян» (платформа Irex) – надання базових знань у сфері медіа, ознайомити слухачі з найрозповсюдженішими видами маніпуляцій і пропагандою, а також надати їм базові інструменти перевірки інформації та критичного мислення. Головне завдання цього курсу полягає не в тому, щоб сказати, якою медіаінформацією потрібно користуватись, а навчити їх не підпадати під вплив пропаганди та дезінформації.

Ще одним з шляхів медіа освітньої підготовки майбутнього вихователя та накопичування досвіду є впровадження медіаосвіти в освітній процес є залучення студента до використання медіазасобів навчання в підтримку вивчення спеціальних предметів (курсів) з медіаосвіти та реалізація можливостей медіатехнологій при викладанні фахових дисциплін.

Інтенсивний розвиток медіатехнологій в освітній діяльності визначається станом медіасередовища: на зміну Веб 1.0 прийшов динамічний Веб 2.0, що дозволяє впроваджувати сучасні інтерактивні технології, а розвиток Веб 2.0 сприяє становленню Веб 3.0 – спілкування в мережі та нової медіатехнології – хмарних обчислень. Сьогодні існує цілий спектр комп'ютерних програм, розроблених для вдосконалення й підтримки освітнього процесу, зокрема: автоматизовані навчальні системи, експертні навчальні системи, навчальні бази даних, навчальні бази знань, системи мультимедіа, системи віртуальної реальності, освітні комп'ютерні телекомунікаційні мережі. Поява нових Інтернет-сервісів впливає на розвиток дистанційного навчання (освіти), формального, неформального, інформального та соціального навчання [16].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, слід зазначити, що застосування медіатехнологій докорінно змінює роль і місце викладача й студента в педагогічному процесі вишу. Більше того, уже з'явився новий напрям діяльності – розроблення сучасних медіатехнологій, які дають змогу суттєво підвищити рівень методичного забезпечення освітнього процесу, відкривають нові можливості для підвищення якості освіти і відповідно сприяють кваліфікованій підготовці майбутніх

вихователів закладів дошкільної освіти до використання медіаінформації у майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалова О.И. (2013). Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. Дистанционное и виртуальное обучение, 12, 53-54.
2. Бігуненко О. Г. (2019). Особливості застосування медіаосвіти у закладах вищої освіти. Матеріали 50-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів «Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти», Полтава: РВВ ПДАА, 102-105.
3. Великий тлумачний словник української мови. (2005). Харків: Фоліо, 767.
4. Габидуллина А. Р. (2010). Воспитательная медиасреда как условие формирования ценностных ориентаций студентов. Среднее профессиональное образование, 10, 25-29.
5. Гончаренко С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 375.
6. Гуревич Р. С. (2009). Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх учителів. Збірник наукових праць, Вінниця, 21, 33- 36.
7. Змановская Н. В. (2004). Формирование медиа-образованности будущих учителей. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Красноярск.
8. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. (2002). Київ: «Академія», 238.
9. Іць С. В. (2013). Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 106.
10. Кепканова О. І. (2012). Вплив медіасередовища на формування дитини. Психолог, 7. Режим доступу URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view &id=2461 &Itemid=278.
11. Кравец В. А. (2000). Формирование информационной культуры. Дистанционное образование, 4, 35-37.
12. Кристопчук Т., Якимчук І. (2018). Медіаосвітні технології як засіб підвищення якості освітньої діяльності коледжу. *Нова педагогічна думка* 1, 50-53. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_1_14.
13. Кухаренко В. М. (2003). Методологічні аспекти дистанційного навчання. Вісник Академії дистанційної освіти. 1, 16-21.
14. Лебедева А. Медіасередовище як чинник реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у школах гірських регіонів. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2013_8-9_25.
15. Петрик, В.В. (2015). Класифікація медіазасобів у науково-педагогічній літературі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.
16. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно технологічне забезпечення. (2013). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
17. Саварин, П. В. (2017). Підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності. (Автореф. дис. канд. пед. наук) Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк.
18. Федоров, А. В. (2014). Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Москва, МОО «Информация для всех».
19. Шевирьова, І. Г. (2018). Медіа-середовище» як фактор формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 1 (315), 195-204.
20. Urama, M. S., Onwuka, I. E., Ngozi, E. A. (2019). Information communication technology (ICT) in education administration. *International Journal of Teaching and Education*, 1, 101-108.

Електронний ресурс: <http://www.iises.net/information-communication-technology-ict-ineducation-admi.html>.

REFERENCES

1. Abdalova O.Y. (2013). Yspolzovanye tekhnolohyi elektronnoho obuchenya v uchebnom protsesse. Dystantsyonnoe y vyrtualnoe obuchenye, 12, 53-54. (in Ukrainian)
2. Bihunenko O. H. (2019). Osoblyvosti zastosuvannya mediaosvity u zakladakh vyshchoi osvity. Materialy 50-yi naukovo-metodychnoi konferentsii vykladachiv i aspirantiv «Suchasnyi pidkhid do vykladannya navchalnykh dystsyplin v konteksti pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity», Poltava: RVV PDAA, 102-105. (in Ukrainian)
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. (2005). Kharkiv: Folio, 767. (in Ukraina)
4. Habydullyna A. R. (2010). Vospytatelnaia medyasreda kak uslovye formyrovanyia tsennostnykh oryentatsyi studentov. Srednee professyonalnoe obrazovanye, 10, 25-29. (in Russian)
5. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv : Lybid, 375. (in Ukrainian)
6. Hurevych R. S. (2009). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv. Zbirnyk naukovykh prats, Vinnytsia, 21, 33- 36. (in Ukrainian)
7. Zmanovskaia N. V. (2004). Formyrovanye medya-obrazovannosti budushchykh uchyteliv. (Avtoref. dyss. kand. ped. nauk), Krasnoiarsk. (in Russian)
8. Informatyka. Kompiuterna tekhnika. Kompiuterni tekhnolohii. (2002). Kyiv: «Akademiia», 238. (in Ukrainian)
9. Its, S. V. (2013). Pedahohichni mediatekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, 106. (in Ukrainian)
10. Kepkanova O. I. (2012). Vplyv mediaseredovyshcha na formuvannya dytyny. Psykholoh, 7. Rezhym dostupu URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view &id=2461&Itemid=278. (in Ukrainian)
11. Kravets V. A. (2000). Formyrovanye ynformatsyonnoi kultury. Dystantsyonnoe obrazovanye, 4, 35-37. (in Russian)
12. Krystopchuk T., Yakymchuk I. (2018). Mediaosvitni tekhnolohii yak zasib pidvyshchennia yakosti osvitnoi diialnosti koledzhu. Nova pedahohichna dumka 1, 50-53. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_1_14. (in Ukrainian)
13. Kukharenko V. M. (2003). Metodolohichni aspekty dystantsiinoho navchannia. Visnyk Akademii dystantsiinoi osvity. 1, 16-21. (in Ukrainian)
14. Lebedieva. A. Mediaseredovyshche yak chynnyk realizatsii tvorchoho potentsialu maibutnykh uchyteliv u shkolakh hirskykh rehioniv. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_8-9_25. (in Ukrainian)
15. Petryk, V.V. (2015). Klasyfikatsiia mediazasobiv u nakovo-pedahohichnii literaturi. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (in Ukrainian)
16. Pidhotovka suchasnoho vchytelia: informatsiino tekhnolohichne zabezpechennia. (2013). Kirovohrad: Imeks-LTD. (in Ukrainian)
17. Savaryn P. V. (2017). Pidhotovka maibutnoho vykladacha tekhnichnykh dystsyplin do zastosuvannya mediatekhnolohii u profesiinii diialnosti. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk) Skhidnoievropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, Lutsk. (in Ukrainian)
18. Fedorov A. V. (2014). Slovar termynov po medyaobrazovanyiu, medyapedahohyke, medyahramotnosti, medyakompetentnosti. Moskva, MOO «Ynformatsyia dlia vsekh». (in Russian)
19. Shevyrova I. H. (2018). Media-seredovyshche» yak faktor formuvannya media-kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 1 (315), 195-204. (in Ukrainian)
21. Urama M. S., Onwuka, I. E., Ngozi, E. A. (2019). Information communication technology (ICT) in education administration. International Journal of Teaching and Education, 1, 101-108. Електронний ресурс: <http://www.iises.net/information-communication-technology-ict-ineducation-admi.html>.

ПЕРЕДМОВА

РОЗДІЛ 1. СТАН ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

- 1.1. *Кушнір Валентина* Сучасні виклики до передшкільної освіти в контексті завдань Нової української школи **6**
- 1.2. *Гарбар Світлана* Зарубіжний досвід передшкільної освіти **22**

РОЗДІЛ 2. НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

- 2.1. *Поліщук Олена, Кривда Валентина* Наступність у змісті передшкільної та початкової освіти **47**
- 2.2. *Скрипник Неля* Особливості методичного супроводу вихователя в умовах реформування переддошкільної освіти **72**
- 2.3. *Залізняк Алла* Вимоги до створення безпечного освітнього середовища передшкільної освіти **93**
- 2.4. *Попиченко Світлана* Використання інноваційних освітніх технологій у передшкільній освіті **113**
- 2.5. *Гаврилюк Світлана* Наступність та перспективність у художньому розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах передшкільної освіти **138**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

- 3.1. *Нос Любов* Основні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти: український та зарубіжний досвід **163**
- 3.2. *Marusinets Mariana, Tatiana Kominarets, Tatiana Fursenko* Didactic component of reflexive-professional training of the teacher **180**
- 3.3. *Oliynyk Mariya, Palagnyuk Olga* Modelling of future specialists training for preschool education in Ukraine **202**
- 3.4. *Мачинська Наталія* Сучасні аспекти професійної підготовки фахівців педагогічної освіти у векторі передшкільної освіти **225**
- 3.5. *Семчук Світлана, Оемчук Богдан* Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами сучасних медіатехнологій **244**



Edited by Kushnir Valentyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine).

Co-authors: Kushnir Valentyna, Svitlana Harbar, Olena Polishchuk, Valentyna Kryvda, Nelia Skrypnyk, Alla Zalizniak, Svitlana Popychenko, Svitlana Havryliuk, Liubov Nos, Mariana Marusinets, Tatiana Kominarets, Tatiana Fursenko, Oliynyk Mariya, Palagnyuk Olga, Natalia Machynska, Svitlana Semchuk, Bohdan Semchuk

The joint monograph covers a wide range of issues of the current state of pre-school education in Ukraine, the direction of its changes in the context of the requirements of the New Ukrainian school Concept. Pre-school education is a significant and economically viable innovation in Ukraine, which proves the possibility of ensuring equal access to quality education and equal conditions in the pre-schoolers training for primary school.

Transforming the main objectives of the New Ukrainian school Concept in the pre-school sector necessitates the updating of the pre-school education content, implementation and dissemination in educational practice of new tools, innovative technologies of pre-school education organization, methods of future teachers' training to work in pre-school education.

We appeal to our readers, scientists, teachers of pre-school education institutions, students and those who are involved in working with pre-school children. We hope that our joint work will contribute to the development of high-quality pre-school education in Ukraine.

ISBN 978-3-946407-08-9



9 783946 407089

Inter
GING

www.intergingpublishing.wordpress.com