

Дошкілля в сучасному педагогічному просторі

Алла Богуш
м. Одеса

***Анотація:** у статті здійснено аналіз Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (1998 р.) та проекту дошкільної освіти (2010 р.). У порівнянні розглянути сфери (субсфери) та основні змістові лінії державного стандарту дошкільної освіти.*

Суттєвим інноваційним доробком у системі дошкільної освіти самостійної держави України є розробка Базового компонента дошкільної освіти на вимогу Державної національної програми «Україна» («Освіта ХХІ століття»).

Базовий компонент є державним стандартом дошкільної ланки освіти в Україні, який затверджено 25.10.98 р. За рішенням МОН України треба було розробити до 2002 р. програму та методичне забезпечення до БКДО, а через 10 років (тобто 2008 р.) роботи за БКДО доопрацювати цей документ з урахуванням зауважень практиків, соціально-економічних змін, що відбулися за цей час в Україні і, зокрема, в системі дошкільної освіти.

Минуло 12 років. Що було зроблено за цей час і які зміни сталися в системі дошкільної освіти?

Через 5 років після опублікування БКДО на запит здивованої і стурбованої практики щодо відсутності будь-якого методичного забезпечення було опубліковано посібник з дивною назвою «Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні» і ще з більш дивним його змістовим начинням.

Перший блок — «Пояснювальний», автором якого є О. Л. Кононко, д-р психол. наук. На 120 сторінках посібника викладено психологічні проблеми розвитку особистості дошкільника, структуру і призначення БКДО (на 14 сторінках), життєву компетентність дошкільника, особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти, тобто складено «лікбез» для тих, хто не знає психології дитини та умов її розвитку.

Другий блок — «Змістовий». Знову він починається з особливостей психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Далі подається «характеристика компетентності дитини у сферах життєдіяльності (по 2—3 сторінки на кожну з них). У цьому блоці під 8-ю з них знову стоїть підпис О. Л. Кононко, а під іншими — ще 7 авторів (більшість з них у співавторстві з О. Л. Кононко). Вважаємо, що це був зразок опублікованого не потрібного ані науковцям, ані тим паче практикам посібника, який не прорецензували науковці і практики.

Тільки у 2008 р. (через 10 років) опублікували Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» як психологічний авторський «трактат» про розвиток особистості дитини, що суперечить змісту БКДО (про це буде окрема стаття).

За розумною логікою, БКДО повинен бути доопрацьований після того, як дошкільні заклади мінімум 5—10 років попрацюють за Базовою програмою. На жаль, цього не сталося.

Які ж зміни відбулися за ці 12 років в освітянському просторі? Досить суттєві: ліквідовано підготовчу групу до школи в дошкільних навчальних закладах. Нинішнім випускникам дошкільних закладів 6 років. Прийнято постанову про навчання дітей у школі з 6 років, і ми зобов'язані її виконувати.

Психологи мусять добре розуміти, що означає один рік життя для дитини в її першому дитинстві. Уже тільки цей факт потребував негайного перегляду змісту БКДО, адже він був розрахований на дитину віком 7 років. Автори програми «Я у світі» продовжують писати в дужках, що ця програма для дітей 6 (7) років. На якій підставі? Так, у дошкільних закладах, як виняток, є діти віком 7 років. Та це одиниці. А документи мають відповідати державним вимогам.

Тому зміст БКДО треба було б спрямувати на дитину віком 6-ти, а не 7—8-ми років (хоч окремі позиції БКДО недоступні й випускнику початкової школи).

Що ж ми бачимо в опублікованому проекті БКДО?

Перше ознайомлення з проектом викликає подив: чому там стоїть слово «проект»? Що в ньому змінилося? Це доволі ускладнений варіант чинного БКДО,

розрахований, принаймні, на випускників початкової школи. Розглянемо таблицю.

Базовий компонент дошкільної освіти

Зміст

1998 р.

2010 р. (проект)

Сфера «Природа»

Субсфера «Земля»:

Змістова лінія «Природа планети Земля»:

— будова планети;

— повітря;

світосприймання природного довкілля, повітря, вода, ґрунт; властивості, якості, стани; явища природи тощо

— поверхня Землі;

— суходіл, ґрунт, вода;

— під поверхнею Землі;

Змістова лінія «Природа Космосу»

— явища природи: клімат, хмари, дощ, гроза, веселка, град, сніг, заметіль, айсберг, повінь тощо

Субсфера «Космос»:

— Близький Космос. Дальній Космос.

— Вивчення Космосу людиною

Сфера «Культура»

Змістові лінії:

Субсфери:

— «Предметний світ»

— «Предметне довкілля»

— «Світ гри»

— «Рольова гра»

— «Світ мистецтва»

— «Мистецтво»

Сфера «Люди»

«Сім'я. Родина»

Субсфери:

— «Інші люди»

— «Вузьке соціальне оточення»

— «Людство»

— «Широке соціальне довкілля»

Сфера «Я сам»

— «Фізичне Я»

— «Я — фізичне»

— «Психічне Я»

— «Я — психічне»

— «Соціальне Я»

— «Я — соціальне»

Як засвідчує текст документа, проілюстрованого в таблиці, «Змістові лінії» у новому варіанті чомусь названі «Субсферами», а такі природні явища, як повітря, вода, повінь, дощ, хмари, сніг тощо дістали назву «Змістових ліній». Як можна назвати звичайнісінькі слова-поняття «змістовими лініями»?

Досить серйозне занепокоєння викликає перенасичення БКДО науковими термінами, які доступні хіба що випускникам початкової, а подекуди і середньої школи. До того ж у тексті чимало термінів, які в науковому тезаурусі взагалі не існують. Наприклад, «квіткові рослини», «розумні корективи», «елементарна творчість».

Зауважимо, що основний зміст освіти, який зазначимо як «результат освітньої роботи», зовсім не змінився порівняно з попереднім змістом. Абсолютно все залишилось так само, як і в попередньому варіанті. Натомість відбулись окремі доповнення у плані ускладнення знань, які, на нашу думку, доступні дітям після 10—12 років. Розглянемо окремі з них.

Що ж нового з'явилося у сфері «Природа»? Цитуємо:

— намагається прогнозувати погоду, користуючись «живими» барометрами. Знає про існування метеорологічної служби, яка прогнозує погоду. Цікавиться, наскільки вона виправдовується (с. 6)? (Це діти віком 6-ти років!);

— має уявлення про існування айсбергів — льодових глиб, які мають надводну й підводну частину тощо (для чого це дітям у 6 років?). Додаються знання дітей про шторм, землетрус, виверження вулканів, особливості вогню;

— орієнтується в динамічних змінах, що відбуваються під час росту, називає і фіксує основні фази зростання? (Це має робити кожен випускник ДНЗ);

— групує з допомогою графічної моделі тварин і далі (див. с. 8);

— має уявлення, що людина — найскладніша жива істота, яка вирізняється прямоходінням, мовою, належить до ссавців (с. 9);

— усвідомлює, що збільшення кількості жителів великих міст на планеті відбулося у результаті відтоку в них мешканців сіл (с. 9, 10);

— логічно пояснює перебіг побаченого (с. 10);

— експериментує, вдосконалює, виявляє винахідливість, елементи раціоналізаторства;

— усвідомлює відсутність технологічних помилок (с. 15) (чи самі розробники БКДО це можуть усвідомити?);

— виділяє типові для людей різного віку, статі, національності, професії, соціального статусу зовнішні ознаки, манеру поведінки, висловлювання, міміку, жести (с. 16) (зауважимо, що не кожен дорослий має такі відомості);

— сюжети ігор зрілі, досить складні, реалістичні, деталізовані, логічні, стійкі; негативно ставиться до сюжетів, пов'язаних з проявами агресії, жорстокості, аморальними вчинками, володіє самостійним планом ігрових дій (с. 17);

— має уявлення про особливості мистецтва — візуального і часового, розуміє їх відмінність (с. 19) (А чи знають самі автори БКДО, чим відрізняється візуальне і часове мистецтво?);

— виражає почуття колористичною гамою, композиційним рішенням, ритмічною послідовністю, формотворенням (с. 20) (?);

— потребує визнання авторитетними людьми її старанності і наполегливості; довіряє самооцінці, вміє розраховувати на себе, чинить опір несправедливій оцінці, відстоює власну гідність; варіює, імпровізує, вигадує, творить; має сформовані основи художнього смаку та вподобання (с. 22) (Зауважимо, що це показники випускника художньої школи);

— відстоює честь сім'ї, усвідомлює, що старість — це період життя після зрілості, розуміє, що таке група, усвідомлює, що таке колектив (студенти не завжди на іспиті дають правильну відповідь);

— кінцевими результатами сфери «Я сам» є сформованість «самоповаги» (с. 27), домагання визначення іншими своїх чеснот і досягань... (с. 27);

— знає, що часом на тілі з'являється волосяний покрив, відбуваються зміни в конституції чоловічого та жіночого тіла (с. 29);

— має уявлення про дітородні функції організму; виявляє культуру сприйняття оголеного людського тіла, ставить дорослому доцільні (а якщо недоцільні) запитання;

— володіє навичками профілактики гельмінтозів та педикульозу (с. 32) (?);

— дорожить простором свого «Я» — всім, що класифікує як «моє», відстоює право на своє місце та комфортну дистанцію (?);

— може відмовитися від незаслуженої високої оцінки, дати собі раду, відстояти право на індивідуальність, керується доцільністю, володіє елементарними навичками дипломатичної поведінки, має поняття про совість як внутрішню етичну інституцію; розуміє поняття «совісний», «безсовісний» тощо.

Те, що пропонується у сфері «Природа», ніяк не співвідноситься із засадами створення Базового компонента (с. 2): прищеплення навичок практичного життя, формування елементарної компетентності дошкільника у сферах життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». Адже запропоновані завдання — це вже не елементарна компетентність, цитуємо: «... усвідомлює, що деякі планети можна спостерігати в темну пору доби...; має уявлення, що окрім планет у Сонячній системі, існує безліч малих тіл — астероїдів, комет, метеоритних тіл та міжпланетного пилу (с. 11)...»; спільно з дорослим, самостійно спостерігає і захоплюється красою зоряного простору; радіє, упізнаючи знайомі скупчення зірок, різні форми Місяця... тощо (с. 12). І так з усіма завданнями, що істотно відрізняються від чинного Базового компонента. Цікаво, а що ж тоді дітям пропонуватиметься в середній загальноосвітній школі?

Щодо субсфери «Рольова гра» автори додають, що є в попередньому варіанті те, з чим аж ніяк не можна погодитись, цитуємо: «...сюжети ігор зрілі, досить складні, реалістичні, деталізовані, логічні, стійкі». Як вони можуть бути зрілими й стійкими, адже дитина всього лише тільки вчиться?!

Щодо субсфери «Мистецтво», то тут раптом з'являється термін «особистісна зрілість» (с. 21), з чим ми також аж ніяк не погоджуємося. За психологічним словником цитуємо: «...зрілість — найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості людини. Хронологічні межі періоду зрілості достатньо умовні і визначаються моментом завершення юності і початком періоду старіння» (Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону, 1998. — С. 119). За педагогічним словником (К.,

2001) зрілість визначається як: 1) стан організму, що досяг повного розвитку; 2) високий ступінь розвитку, досконалості, майстерності (с. 215).

Справді, психологи стверджують, так воно і є, у дошкільному віці особливо інтенсивно розвиваються всі психічні пізнавальні процеси, але ж це зовсім не означає, що дитина наприкінці перебування в дошкільному навчальному закладі стає особистісно зрілою і свідомою?!

Щодо сфери «Люди». Не зрозуміло, чому сфера «Люди» ділиться на такі субсфери «Вузьке соціальне оточення» і «Широке соціальне довкілля»? Для чого змінювати назву, адже у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998) сфера «Люди» презентується змістовими лініями «Сім'я. родина», «Інші люди» та «Людство». Нові назви відповідно, як зазначено в новому Базовому компоненті, зумовили «систематизацію знань дитини» в означеній сфері (с. 22). Про яку систематизацію йдеться, якщо, по суті, всі завдання перегукуються із чинним варіантом Базового компонента і навіть з чинними програмами. Так, у програмі «Малювання» (К.: НДІ педагогіки України, 1999), у розділі «Дитина і навколишній світ», підрозділі «Народознавство» зазначено: «... продовжувати ознайомлювати дітей з народними традиціями і звичаями, розуміти поняття «берегиня», «честь роду» (останнього терміна немає у чинному Базовому компоненті і запропоновано в новому варіанті). І знову ж таки, не можна погодитись із новими завданнями, цитуємо: «...розуміє, що в колективі можуть бути такі люди, хто виявляє байдужість чи навіть неприязнь у ставленні, а також усвідомлює особисте ставлення до інших з різних причин. Намагається знайти пояснення цього та позбутися у власному спілкуванні, поведінці, зовнішності все те, що може спричинити недружнє ставлення до інших...» (с. 26—27).

Щодо сфери «Я сам», то там зазначено, що «... досвідченість дошкільника у сфері «Я сам» — важлива складова його життєвої компетентності...» (с. 27). Знову ж таки звернімося до словників. За Енциклопедією освіти (К., 2008), життєва компетентність — це той індикатор, який дає змогу визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистий розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства (с. 285). Життєву компетентність українські вчені розглядають як знання, уміння, життєвий досвід особистості, необхідні для

розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення власного життя. Отже, не зрозуміло, про яку життєву компетентність йдеться? Чи можна її сформувати у дошкільному віці? І знову те, чого немає в чинному Базовому компоненті: «...соціальне прийнятними способами відстоює право на «своє місце» та комфортну дистанцію... уміло розпоряджається особистим часом, на власний розсуд обирає заняття, не сумує наодинці із собою ...». Про яку комфортну дистанцію йдеться? І практика, і наукові дослідження вчених доводять, що в дошкільному віці дитина потребує спілкування з іншими, вона постійно хоче бути захищеною, тому аж ніяк не любить бути наодинці із собою! Далі: «... володіє елементарною життєвою перспективою. Знає, що минуле, сьогодення і майбутнє залежать від рідних дорослих, життєвих обставин, власної активності й здатності допомагати собі. Має оптимістичні очікування стосовно свого сьогодення і майбутнього» (с. 35). У науковій літературі відомі такі поняття, як життєвий простір, життєва компетентність, життєвий досвід, життєвий план, життєва криза, водночас ніде не трапляється словосполучення «життєва перспектива». Чи доречно використовувати цей термін стосовно дошкільного віку, адже за педагогічним словником, перспектива — це плани, види на майбутнє (К., 2001. — С. 362), невже дитина спроможна розрізняти і усвідомлювати «оптимістичні очікування» свого власного життя?!

Після прочитання запропонованого змісту БКДО у кожної дорослої людини виникає низка запитань:

— А чи знаю Я — доросла людина всі ці відомості?

— Для кого написано цей Державний документ?

— Чи бачили перед собою розробники БКДО дитину 5—6 років?

— Як узгоджується зміст «оновленого» БКДО зі змістом програми «Я у світі» і особливо з «Методичними аспектами» її реалізації, у яких заперечується навчання дітей, акцентується на самостійному виборі дитини за її бажанням виду діяльності і виду занять?

— Де ж науковці загубили вихованість дитини? Якщо реалізувати зміст запропонованого БКДО, то ми одержимо «зарозумілу», «самозакохану», енциклопедично навчену (якщо не дотримуватися програми «Я у світі»),

дипломатично освічену особистість. — Тільки знову запитання: «А як бути з урахуванням вікових особливостей дітей п'ятого і шостого років життя?» «А де ж їхнє дитинство?» Де зміст виховних ліній? Де виховання?

Дивує і поява в кінцевих результатах таких дієслів, як «радіє», «охоче спостерігає», «цікавиться», «милується», «захоплюється», «із задоволенням», «надає перевагу» тощо. Чи вияв почуттів — це теж державний стандарт?

Висновок:

1. Чинний Базовий компонент дошкільної освіти і винесений на сайт проект БКДО потребує докорінної зміни, радикального доопрацювання.

2. Зміст запропонованого БКДО не відповідає віковим психологічним особливостям дітей 5—6-ти років, переобтяжений науковими поняттями, які важкі для сприймання навіть учням середньої школи.

3. Немає виховних ліній, загублено «дошкільне виховання», адже «освіта» — це результат розвитку навчання і виховання.

4. Запропонований проект БКДО прямо протилежний змісту Базової програми «Я у світі» та методичних рекомендацій до неї.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999.
2. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. — К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2004.

Современная система внешкольного образования в Украине

Елена Быковская

г. Киев

***Аннотация:** в статье рассматривается система современного внешкольного образования в Украине как составляющая системы непрерывного образования. Определяются системообразующие факторы внешкольного образования*

Значительные социальные, экономические, политические изменения, которые происходят в Украине и мире, курс на интеграцию в европейское и мировое образовательное пространство обусловили трансформацию внешкольной работы во внешкольное образование и закрепление его нового правового статуса как неотъемлемой составной части системы образования.

В Украине *внешкольное образование* – это составляющая системы непрерывного образования, целенаправленный процесс и результат обучения, воспитания, развития и социализации личности в свободное время во внешкольных учебных учреждениях и других социальных институциях. Это стало возможным благодаря трансформации образовательной сферы в 90-х гг. XX ст. и тем результатам, которые были достигнуты в этом направлении, а именно:

- формированию многоуровневой системы внешкольного образования;
- классификации кружков, групп и других творческих объединений по трем уровням: начальный, основной, высокий;
- расширению направлений внешкольного образования и сети внешкольных учебных учреждений, создание учреждений нового типа, их профилизация;
- модернизации учебно-воспитательного процесса во внешкольных учебных учреждениях;
- деидеологизации внешкольного образования;
- диверсификации источников финансирования внешкольного образования за счет дополнительных источников финансирования, не запрещенных законодательством.

Системообразующий фактор внешкольного образования в Украине – образовательная деятельность в свободное время, а структурными компонентами являются:

- *организационные*: нормативно-правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, финансовые и материально-технические;
- *содержательные*: природа, общество, культура, техника, спорт;
- *методические*: цель, содержание, формы, методы, средства;
- *процессуальные*: обучение, воспитание, развитие, социализация;
- *функциональные*: досуг, познание, творчество;
- *деятельностные*: художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-натуралистическое, туристско-краеведческое, гуманитарное, физкультурно-спортивное и т. п.;
- *институциональные*: учебные учреждения, учреждения культуры, спорта, семья, общественные организации.

В результате в Украине в соответствии с законодательством внешкольное образование стало составляющей системы образования и вошло в его структуру, которая на сегодня включает: дошкольное образование; общее среднее образование; внешкольное образование; профессионально-техническое образование; высшее образование; последипломное образование; аспирантуру; докторантуру; самообразование.

Эффективное функционирование системы внешкольного образования в Украине связано с необходимым *нормативно-правовым, организационно-управленческими, кадровыми, научно-методическими, финансовыми и материально-техническими обеспечением.*

Нормативно-правовое обеспечение внешкольного образования в Украине – это система организационных мероприятий, которая предусматривает наличие необходимых нормативно-правовых документов.

Следует отметить, что в Украине разработано и утверждено свыше 70 нормативно-правовых актов по вопросам внешкольного образования, жизнедеятельности внешкольных учебных учреждений, что способствует его

эффективному функционированию и развитию, обеспечению организации свободного времени детей и молодежи.

Законодательной основой обеспечения права каждого на получение внешкольного образования в Украине является Конституция Украины (1996) (*укр. Конституція України*). В частности, в ст. 23 Конституции Украины закреплено право каждого человека на свободное развитие своей личности, ст. 53 – обеспечение доступности внешкольного образования, его развитие, а ст. 54 – право граждан на свободу художественного, научного и технического творчества, защиту интеллектуальной собственности и т. п. Также в ст. 53 Конституции Украины представлены такие важные понятия, как “внешкольное образование”, “внешкольное учебное учреждение”.

Государственную политику в сфере внешкольного образования, ее правовые, социально-экономические, организационные, образовательные и воспитательные принципы определяют Закон Украины “Об образовании” (1991) (*укр. Закон України “Про освіту”*), Закон Украины “О внешкольном образовании” (2000) (*укр. Закон України “Про позашкільну освіту”*), Закон Украины “Об общем среднем образовании” (1999) (*укр. Закон України “Про загальну середню освіту”*), Закон Украины “Об охране детства” (2001) (*укр. Закон України “Про охорону дитинства”*). В частности в ст. 29, 38, 39 Закона Украины “Об образовании” определена структура образования Украины и внешкольного образования как его составляющей, а также основные принципы его реализации.

В Законе Украины “О внешкольном образовании” определены правовые, социально-экономические, организационные, образовательные и воспитательные принципы внешкольного образования. Этот закон является законом прямого действия, направленным на функционирование и развитие внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений.

Общие положения относительно организации, содержания, форм и методов реализации внешкольного образования раскрыты в Положении о внешкольном учебном учреждении (2001) (*укр. Положення про позашкільний навчальний заклад*) и т. п.

Концептуальные основы стратегии развития внешкольного образования, устанавливают Национальная доктрина развития образования (2002) (*укр.* Національна доктрина розвитку освіти), Концепция внешкольного образования и воспитания (1997) (*укр.* Концепція позашкільної освіти та виховання), Государственная национальная программа “Образование” (“Украина XXI века”) (1993) (*укр.* Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) и другие нормативные документы. В частности, в Национальной доктрине развития образования среди важнейших задач определено развитие внешкольного образования и целостной межотраслевой многоуровневой системы внешкольных учебных учреждений разных типов и профилей для обеспечения развития способностей и талантов одаренных детей и молодежи.

Ориентиром в развитии сферы внешкольного образования Украины до 2008 г. являлась Программа развития внешкольных учебных учреждений на 2002–2008 гг. (2002), до 2012 г. – План действий по развитию общего среднего, дошкольного и внешкольного образования на период до 2012 года (2009) (*укр.* План заходів щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року) и Концепция Государственной целевой программы развития внешкольного образования на период до 2014 года (2009) (*укр.* Концепція Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року). Основной целью данных документов является обеспечение свободного творческого, интеллектуального, духовного развития детей во внешкольных учебных учреждениях, доступности внешкольного образования, гарантирование гражданам права на его получение.

Таким образом, в Украине по вопросам внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений создана прочная нормативно-правовая база, которая способствует его эффективному функционированию и развитию. Статус внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений законодательно закреплён как структурных составляющих национальной системы образования. Характерным является и постоянный процесс усовершенствования нормативно-правовой базы в сфере внешкольного образования, прав и защиты детей. При

этом результативная деятельность системы внешкольного образования в современных условиях обеспечивается путем развития широкой инфраструктуры.

Организационно-управленческое обеспечение внешкольного образования в Украине – это организационная структура внешкольного образования, которая обеспечивает его эффективное функционирование и развитие.

В Украине организация внешкольного образования осуществляется на трех уровнях – национальном, областном и местном. На первом, национальном, уровне осуществляется формирование государственной политики в сфере внешкольного образования, что отображается в законах, указах, постановлениях, распоряжениях, программах, положениях и других нормативных документах. Эти вопросы принадлежат к компетенции Президента Украины, Верховной Рады Украины, Кабинета Министров Украины, а также различных министерств, ведомств, комитетов, комиссий.

Среди центральных органов исполнительной власти непосредственно решением вопросов внешкольного образования занимаются Министерство образования и науки Украины (МОН Украины), Министерство Украины по делам семьи, молодежи и спорта, Министерство культуры и туризма Украины и др.

Среди общественных организаций большое значение имеет Ассоциация внешкольных учебных учреждений Украины.

На втором, областном, уровне осуществляется координация вопросов государственной политики в сфере внешкольного образования. На этом уровне решение данных вопросов относится к компетенции местных государственных администраций и органов местного самоуправления, в подчинении которых находятся управления, отделы и другие структурные подразделения, непосредственно осуществляющие координацию в сфере внешкольного образования на областном уровне. Среди них управления образования и науки, семьи, молодежи и спорта, культуры и туризма, центры социальных служб и другие.

На третьем, местном, уровне, происходит непосредственная реализация государственной политики в сфере внешкольного образования различными институтами. На практике внешкольное образование в Украине обеспечивается

учреждениями образования, культуры, искусства, физкультуры и спорта и т. п. Особое место среди них занимают внешкольные учебные учреждения. Они способны и должны быстро, мобильно реагировать на изменения социального заказа со стороны детей, родителей, государства, предоставлять учащимся широкие и нетрадиционные возможности для улучшения качества своей жизни и интенсивного формирования позитивного отношения к внешкольному образованию и предусматривают активное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей.

В Украине внешкольные учебные учреждения являются основой организационной структуры внешкольного образования. По состоянию на начало 2008 г., по данным Министерства образования и науки Украины, насчитывалось 1477 учреждений (рис. 1).

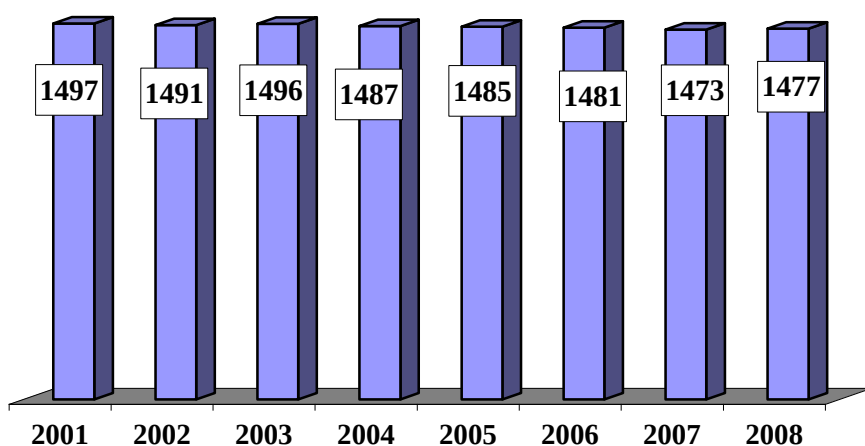


Рис. 1. Внешкольные учебные учреждения Украины, 2001–2008 гг., количество (по данным Министерства образования и науки Украины)

Существующая широкая сеть внешкольных учебных учреждений способствует эффективному вовлечению детей в эти учреждения, целенаправленной организации их свободного времени. Как результат, в Украине количество детей, охваченных внешкольным образованием, внешкольными учебными учреждениями постоянно растет, их интересы развиваются.

На начало 2008 г. охват детей внешкольным образованием во внешкольных учебных учреждениях составлял 32,9% от общего количества детей школьного возраста (рис. 3).

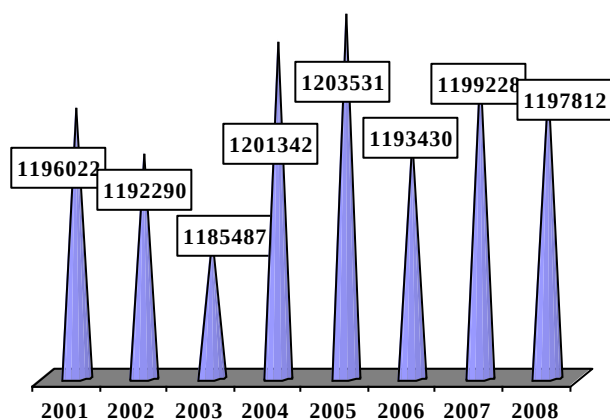


Рис. 2. Количество детей во внешкольных учебных учреждениях Украины, 2001–2008 гг., чел. (по данным Министерства образования и науки Украины)

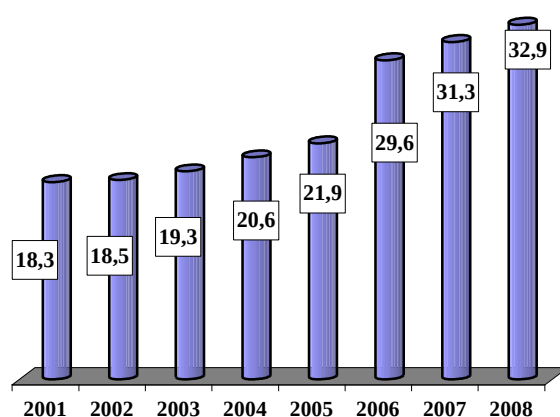


Рис. 3. Уровень охвата детей внешкольным образованием в Украине, 2001–2008 гг., % от общего количества детей школьного возраст) (по данным Министерства образования и науки Украины)

В Украине функционирует различные типы внешкольных учебных учреждений: дворцы, центры, дома, клубы, станции, студии, школы, детские оздоровительные учреждения, академии, библиотеки, парки, музеи, театры, стадионы, курсы и др. (рис. 4). Эти учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственной, коммунальной или частной формы собственности.



Рис. 4. Типы внешкольных учебных учреждений в Украине

Внешкольные учебные учреждения в Украине делятся на комплексные и профильные. Комплексные внешкольные учебные учреждения организуют работу с учащимися по разным направлениям, а профильные – по определенным направлениям внешкольного образования.

В Украине организация свободного времени детей во внешкольных учебных учреждениях осуществляется по 11 направлениям внешкольного образования, а именно: художественно-эстетическое (укр. художньо-естетичний напрям), научно-техническое (укр. науково-технічний), эколого-натуралистическое (укр. еколого-натуралістичний), туристско-краеведческое (укр. туристсько-краєзнавчий), физкультурно-спортивное или спортивное (укр. фізкультурно-спортивний або спортивний), исследовательско-экспериментальное (укр. дослідницько-експериментальний), военно-патриотическое (укр. військово-патріотичний), библиотечно-библиографическое (укр. бібліотечно-бібліографічний), социально-реабилитационное (укр. соціально-реабілітаційний), оздоровительное (укр. оздоровчий), гуманитарное (укр. гуманітарний).

Анализ ситуации показывает, что в течение 2001–2008 гг. в Украине происходила неравномерная динамика охвата детей направлениями внешкольного образования в кружках, группах, творческих объединениях внешкольных учебных учреждений. При этом наибольший интерес у детей в кружках, группах, творческих объединениях внешкольных учебных учреждений Украины на начало 2008 г. проявлялся к художественно-эстетическому направлению внешкольного образования (44%), научно-техническому (18%), эколого-натуралистическому (11%), туристско-краеведческому (9%), физкультурно-спортивному (6%).

Ключевая роль в обеспечении качественного внешкольного образования принадлежит педагогам внешкольных учебных учреждений. От их профессионализма, компетентности зависит, придет ли ребенок в учреждение и останется ли в нем учиться.

Кадровое обеспечение внешкольного образования в Украине – это система организационных мероприятий, которая предусматривает наличие необходимого

количества подготовленных педагогических и других работников соответствующей квалификации во внешкольных учебных учреждениях и других социальных институтах.

В настоящее время в Украине работает свыше 24 тысяч педагогических работников, имеющих основное место работы во внешкольных учебных учреждениях. В течение последних лет наблюдается неравномерная динамика их количества. Так, на начало 2008 г. в данной сфере работало 24 311 педагога (2001 г. – 24 104, 2002 г. – 25 001, 2003 г. – 24 485, 2004 г. – 24 303, 2005 г. – 24 081, 2006 г. – 24 383, 2007 г. – 24 190).

Анализ возрастного состава показывает, что среди них за последние годы постоянно сокращается количество молодых педагогов в возрасте до 30 и от 31 до 40 лет, в то же время увеличивается число педагогов пенсионного возраста (табл. 1). На начало 2008 г. имели возраст до 30 лет 5570 педагогов, или 23% (в 2002 г. – 6866 педагогов или 27%); возраст свыше 55 лет – 3526 педагогов, или 15% (в 2002 г. – 2243 педагога или 8%).

Таблица 1

Распределение педагогических работников внешкольных учебных учреждений по возрасту, 2002–2008 гг., чел. (по данным Министерства образования и науки Украины)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
до 30 лет	6866	6475	6246	5910	5896	5645	5570
31–40 лет	7210	6855	6749	6628	6618	6488	6277
41–50 лет	6510	6497	6554	6529	6589	6439	6524
51–55 лет	2172	2226	2159	2238	2352	2407	2414
Более 55 лет	2243	2432	2595	2776	2928	3211	3526

В итоге на начало 2008 г. во внешкольных учебных учреждениях работало педагогических работников в возрасте до 30 лет 23%, до 40 – 26%, до 50 – 26%, до 55 – 10%, свыше 55 лет – 15% (рис. 5).

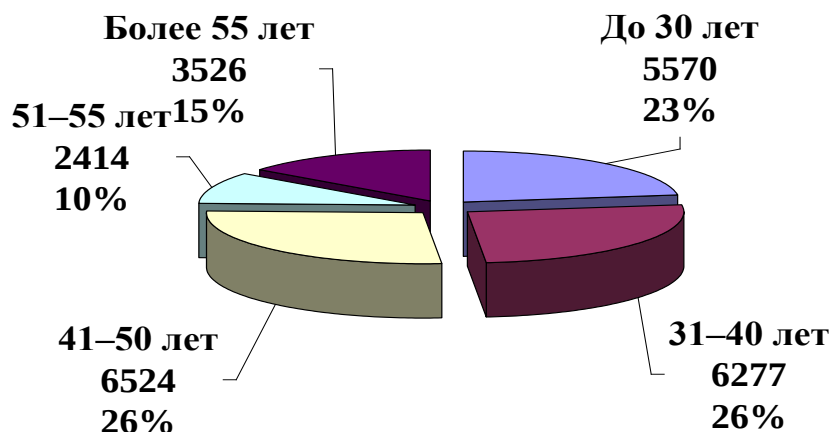


Рис. 5. Соотношение педагогических работников внешкольных учебных учреждений по возрасту, 2008 г.

Актуальным остается вопрос получения полного высшего образования педагогическими работниками внешкольных учебных учреждений. Так, на начало 2008 г. количество педагогов, имеющих высшее образование, составляло 15 539 чел., или 64%, незаконченное высшее образование – 1256, или 5%, среднее специальное – 6023, или 25%, общее среднее образование – 1493, или 6% (рис. 6).

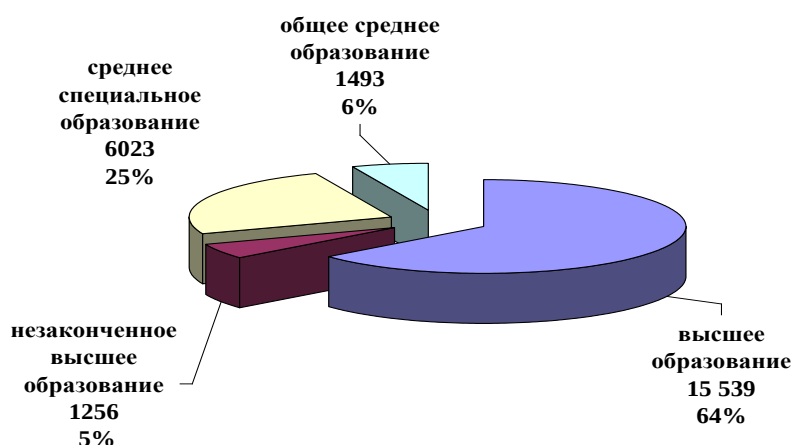


Рис. 6. Соотношение педагогических работников внешкольных учебных учреждений по образовательно-квалификационному уровню (образование), 2008 г.

Национальным педагогическим университетом имени М. П. Драгоманова начата целенаправленная профессиональная подготовка педагогических кадров для системы внешкольного образования. В частности, с 1 сентября 2008 г. в

университете внедрен целевой прием по специализации “внешкольное образование”, разработана программа и начато преподавание учебной дисциплины “Основы внешкольного образования”. Также активно заключаются соглашения о сотрудничестве с внешкольными учебными учреждениями Украины, организовано проведение педагогической практики на базе внешкольных учебных учреждений, осуществляется научно-методическое сопровождение, подготовка учебно-методической литературы, организация и проведение массовых мероприятий. Особое внимание уделяется совместному проведению научных исследований по широкому кругу актуальных вопросов внешкольного образования.

Научно-методическое обеспечение внешкольного образования в Украине – это система организационных мероприятий, которая предусматривает наличие необходимых научных разработок и методических материалов. Научно-методическое обеспечение внешкольного образования рассматривается как единство научной и методической составляющих.

Цель научно-методического обеспечения внешкольного образования заключается в научном обосновании и методическом обеспечении учебно-воспитательного процесса. При этом его задачей является: разработка и внедрение научной и программно-методической базы; обеспечение внешкольных учебных учреждений научно-методическими материалами; определение перспективных направлений научных психолого-педагогических исследований по вопросам внешкольного образования; обобщение и распространение передового педагогического опыта; анализ состояния внешкольной учебно-воспитательной работы и уровня развития учащихся в соответствии с задачами внешкольного образования; организация сотрудничества с учебными, научными учреждениями для повышения эффективности научно-методического обеспечения; подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических работников системы внешкольного образования; пропаганда просветительской деятельности внешних учебных учреждений в средствах массовой информации.

Научно-методическое обеспечение внешкольного образования в Украине включает, во-первых, организацию подготовки педагогических кадров,

усовершенствование их профессиональной компетентности; во-вторых, – повышение эффективности учебно-воспитательного процесса во внешкольных учебных учреждениях путем его научного обоснования и соответствующего методического обеспечения.

Основными формами научно-методического обеспечения внешкольного образования являются учебные и научные издания, среди которых: учебные программы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации и т. п.

Финансовое и материально-техническое обеспечение внешкольного образования в Украине – это система организационных мероприятий, которая обеспечивает наличие необходимых средств и материальной базы.

В Украине финансирование учебных учреждений системы внешкольного образования осуществляется за счет средств их учредителей (владельцев). Соответственно, внешкольные учебные учреждения государственной формы собственности финансируются из государственного бюджета, коммунальные – за счет средств соответствующих местных бюджетов, частные – за счет средств учредителя (владельца). При этом финансирование внешкольных учебных учреждений может осуществляться также за счет дополнительных источников финансирования, не запрещенных законодательством Украины.

Итак, в Украине успешное функционирование системы внешкольного образования та повышение его качества основывается на нормативно-правовом, организационно-управленческом, кадровом, научно-методическом, финансовом и материально-техническом обеспечении. Оно включает наличие необходимых нормативно-правовых документов; многоуровневой структуры и разнообразных по типам, видам, численностью внешкольных учебных учреждений и других социальных институций, кружков, групп и различных творческих объединений; подготовленных педагогических кадров и других работников соответствующей квалификации; научных и методических материалов и программных разработок; средств и соответствующей материально-технической базы.

Использованная литература:

1. Биковська О. В. Основи позашкільної освіти : програма навч. дисципліни. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 20 с.
2. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
3. Від профільного навчання до профільної освіти. Стратегія локальних змін позашкільного навчального закладу нового типу: науково-методичний посібник / За ред. Первушевської І. О. – Рівне: ПДМ, 2010. – 606 с.
4. Духовні потреби дітей України : монографія / [Бабак О. М., Безпалько О. В., Биковська О. В. та ін.]. – К. : Видавн. дім “Калита”, 2005. – 108 с.
5. Мартова С. Г. Модернізація програмно-технологічного забезпечення освітнього процесу / С. Г. Мартова, В. П. Мацулевич. – К. : РВЦ КПДЮ, 2005. – 36 с.
6. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / Кер. авт. кол. Биковська О. В. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
7. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / За ред. О. В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
8. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики: пособие для класных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Минск : Беларус. навука, 2000. – 221 с.
9. Сущенко Т. И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях / Т. И. Сущенко. – К. : Рад. шк., 1986. – 118 с.

Проблеми впровадження освітніх реформ

Фабіан Андрушкевич

м. Київ

***Анотація:** розглядаються особливості європейського освітнього простору і зміни в його освітянській галузі, що дає можливість більш предметно виявити завдання трансформації освітньої системи України.*

Про кризу вищої освіти нині говорять вчені та урядовці майже всіх країн світу, у тому числі й найбільш розвинутих, а також експерти таких впливових міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, Міжнародний банк реконструкції і розвитку, Світовий банк та ін. Доповідь, підготована у 1994 році спеціальною групою міжнародних експертів Світового банку на чолі з А.Гамільтоном та А.Верспуром, містила окремий розділ під назвою "Криза вищої освіти", в якому, зокрема, констатувалося, що в усьому світі ця галузь перебуває у кризовому стані [1, р. 16-24].

Сьогодні майже всю Європу охопили протести проти Болонської системи. Почалося все в Австрії 20 жовтня 2009 року. У Відні студенти захопили Академію образотворчих мистецтв. Її ректор Стефан Шмідт-Вульфен підписав новий договір про розвиток і фінансування, який, зокрема, був спрямований на реалізацію Болонського процесу. На цьому етапі впроваджувалася система бакалавр/магістр для викладацького факультету і факультету образотворчого мистецтва. На знак протесту проти неолібералізму студенти організували прес-конференцію, яка вилилася в окупацію головної зали академії.

Викладачі підтримали цю акцію. Учасники протесту виражали свою незадоволеність впровадженням системи бакалавр/магістр, оскільки вважають, що від неї буде більше шкоди, ніж користі. Окрім цього, вони стурбовані змінами в університетському законодавстві (UG Novell 2009), що в майбутньому може обмежити кількість студентів.

Через два дні, 22 жовтня, протестуючих з Академії мистецтв підтримали студенти Віденського університету. Основні корпуси свого ВНЗ захопили близько

2 тисяч студентів. Вони зібрали робочі групи зі всіх охочих брати участь в обговореннях. Ці групи розробляли вимоги і обговорювали організаційні питання.

Солідарними з віденськими протестуючими були і студенти з ряду міст Австрії, Німеччини, Італії і Хорватії.

Пізніше протести розповсюдилися на інші австрійські міста: Грац, Зальцбург, Клагенфурт, Інсбруц та інші. Учасники акцій протесту здобули підтримку викладачів, школярів, письменників, членів профспілок, політиків. Особливо масовими демонстрації були 17 листопада у Міжнародний день студента. Україна теж підтримала протестуючих: активісти незалежної студентської профспілки "Пряма дія" цього дня провели акцію солідарності із студентами Австрії і Німеччини.

Свій рух протесту австрійські студенти назвали "Die Uni brennt!" ("Університет горить!"). Свої основні вимоги протестуючі сформулювали так:

1. Вільний доступ до всіх університетських курсів.
2. Поліпшення умов навчання.
3. Демократизація (редемократизація) ВНЗ.
4. Можливість регулювати навчання за власним розсудом.
5. Стабілізація умов праці для співробітників університетів.
6. Гендерна рівність у всіх ВНЗ для тих, хто вчаться.

Австрійська хвиля протестів швидко перекинулася на Німеччину: студентські акції пройшли більш ніж в 20 містах країни, серед яких Берлін, Майнц Ессен, Гейдельберг, Мюнхен та інші. Німецькі протестуючі, як і австрійські, виступали проти системи бакалавр/магістр. Вони також були стурбовані проблемою соціальної нерівності під час навчання. Обурення студентів викликала парадоксальна ситуація: в університетах постійно не вистачає коштів, при цьому ціни на навчання високі.

Найбільш негативним наслідком Болонського процесу студенти вважають заміну диплома Magister Artium на Bachelor/Master (бакалавр/магістр). Для здобуття рівня Magister Artium навчання тривало довше, і студенти самі мали можливість обирати лекції і семінари (окрім обов'язкових). Систему Bachelor/Master протестуючі вважають "зубрильною".

У Німеччині серйозною проблемою є фінансування вищої освіти. Так, в багатьох федеральних землях освіта стала платною. Для того, щоб отримати допомогу на навчання від держави, німецькі студенти повинні надати довідку про доходи батьків. Проте залишається незрозумілим, що робити тим студентам, батьки яких заробляють достатньо, проте не згодні оплачувати навчання дитини за обраною нею спеціальністю, але яка їм не подобається. У зв'язку з цим студенти почали рідше залишати рідні міста для вступу до інших ВНЗ і частіше розпочинали заробляти. Проте очевидно, що тим студентам, які поєднують навчання з роботою, доводиться набагато важче, ніж тим, хто може дозволити собі просто навчатися.

Чого ж домагаються учасники студентських протестів в Європі? Ось деякі з їхніх вимог:

- відміна системи бакалавр/магістр;
- вільний вибір предметів замість нав'язування обов'язкових;
- гарантія закінчення розпочатого плану навчання;
- можливість здобути вищу освіту для всіх людей;
- відміна плати за навчання;
- відсутність змін у навчальному плані без узгодження зі студентами;
- подолання фінансових бар'єрів для вільного доступу до освіти;
- ліквідація гендерної нерівності;
- відміна принципу управління зверху вниз;
- вільний доступ до вищої освіти для людей без громадянства цієї країни;
- фінансове страхування студентів.

На відміну від Європи в Україні поки не спостерігається такої реакції на Болонський процес. Ситуація у сфері освіти в нашій країні має багато відмінностей. Формально освіта в Україні безкоштовна, проте в студенти мають набагато менше можливостей для навчання за кордоном. Більше того, практично повністю відсутній зв'язок між університетами всередині країни. Проте для українського студентства дуже актуальними є питання фінансування вищої школи і її демократизація.

Тим часом Україна все більше реформує свою систему освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Так, у 2009-2010 навчальному році Міністерство освіти вводить європейську кредитно-трансферну систему, а також додаток до диплома європейського зразка. Це повинно сприяти визнанню українських дипломів у європейських країнах.

Європейська кредитно-трансферна система (ЕКТС) включає наступні документи:

- аплікаційна форма студента;
- угода про навчання;
- угода про практичну підготовку і зобов'язання про якість;
- академічна довідка;
- додаток до диплома європейського зразка [2].

Процеси європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя українського суспільства як освіта. Болонський процес в Україні офіційно розпочався, як відомо, 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції. Тепер необхідно цю декларацію впроваджувати на національному та інституційному рівні.

На сьогодні 45 європейських країн включно з Україною підписали Болонську декларацію, у якій наголошено на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Мета варта того, щоб її реалізувати, проте, на думку ректора НТУУ "КПІ" М.З.Згуровського (яку він висловив у своїй статті "Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі"), існує багато проблем в українській вищій освіті у контексті Болонського процесу:

- надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей: відповідно 76 та 584, кращі ж світові системи вищої освіти мають їх у 5 разів менше;
- недостатнє визнання у суспільстві кваліфікаційного рівня бакалавра, його незатребуваність вітчизняною економікою. Як правило, прийом до ВНЗ здійснюється не на бакалаврат, а на спеціальність;

- загрозлива тенденція до погіршення якості вищої освіти, що зростає з часом.;
- збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці.
- невинуватена плутанина у розумінні рівнів спеціаліста і магістра: програми підготовки спеціаліста і магістра схожі, вони еквівалентні за освітньо-кваліфікаційним статусом, але акредитуються ці програми підготовки за різними рівнями, відповідно за III і IV.

Ми змирилися з тим, що у закладах освіти нехтують результатами передових наукових досліджень, які є основою університетської підготовки. Наша система наукових ступенів складна порівняно із загальноєвропейською, що ускладнює мобільність викладачів і науковців у Європі.

Неадекватно до потреб суспільства і ринку праці вирішується доля такої розповсюджені ланки освіти, як технікуми і коледжі, хоча їх кількість у державі у чотири рази перевищує кількість ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

Залишилась в минулому колись добре організована для централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Нової системи, яка задовольняла б потреби ринкової економіки, в Україні не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип “освіта протягом усього життя” в умовах нашої держави поки не може бути повною мірою реалізованим.

Університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів, піонерів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії ВНЗ у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського. Не виконують функції методологічних керівників заклади освіти, що мають статус національних, тоді як їхня кількість досягла близько 40% від загальної кількості ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

І.О.Вакарчук, який перебуває на посаді Міністра освіти і науки України з грудня 2007 року і до сьогодні, озвучив позицію свого відомства щодо місця і ролі вищої освіти України у єдиному просторі вищої освіти Об'єднаної Європи, відповідаючи на пропозиції студентів стосовно того, як уникнути краху Болонського процесу.

Уже чотири роки в українську освіту впроваджується Болонська система, та, на думку студентів – безпосередніх учасників освітньої новації, помітних зрушень і очікуваних результатів поки що не помітно. Професура також запевняє, що український інструментарій введення європейської системи навчання не спрацьовує і нічого спільного із справжньою Болонською системою освіти не має. Національний студентський союз у рамках Національного круглого столу щодо обговорення проблем реформування освіти з'ясовував, чи це насправді так. Відповідно до Болонського процесу 2010 року українська освіта мала б гармонійно увійти у сферу єдиного європейського освітнього простору.

На практиці це означало б, що українські дипломи визнають у Європі, а мобільність наших студентів мала б бути не меншою ніж 20%. Тобто більше чверті наших студентів мали б навчатися в інших країнах. А ще Україна повинна була б вирішити дві важливі проблеми: зрозумілості та якості освіти, тобто визначити той її рівень, який би зробив випускників вітчизняних ВНЗ конкурентоспроможними на європейському ринку праці та гарантував би працедавцю якісну підготовку працівників. І Болонський процес має стати тим інструментом, за допомогою якого ці процеси налагодяться.

Проте сьогодні доводиться визнати, що фактично основної мети не досягнуто. Ще у 2008 році стало зрозуміло, що не все гаразд і з налагодженням процесу реформування освіти, адже на той час в Україні навіть не було сформовано національних груп супроводу Болонського процесу. Президент Національного студентського союзу Анатолій Ігнатович зазначає, що ці групи існували на папері, але насправді їх ніколи не збирали до червня цього року, тоді як у інших країнах-членах Болонського процесу такі групи створювали у 2000-2005 роках.

Постало питання, що робити далі, аби уникнути освітньої катастрофи в 2010 році. Практика показувала, що в європейських освітніх процесах активно беруть участь студенти, проте в Україні з ними ніхто не радиться. Натомість в одному з ВНЗ підняли плату за навчання, пояснивши це введенням Болонського процесу. Тому не дивно, що більшість студентів недовірливо та неприязно

почали ставитися до освітніх реформ. Ми ініціювали об'єднання студентів, щоб вони могли висловити свої думки і бути почутими. Таким чином ми хочемо наблизити справжній Болонський процес до України. Результати минулорічного зібрання студентської громади були надіслані до Міжнародного студентського союзу, і вперше за багато років у звітах цієї організації з'явилася Україна.

Проблем із впровадженням освітніх реформ насправді багато. Зокрема внаслідок нововведень зруйновано стару систему бакалаврів (кількість спеціальностей збільшилась із 76 до 146). Студенти-медики б'ють на сполох, адже новації, запропоновані реформою, нівелюють освітню систему майбутніх лікарів, яка повинна полягати у практикуванні, тобто у лікуванні хворих, але не у формальному написанні тестів.

Не вирішує ця реформа і проблеми хабарництва, бо і до сьогодні не створено системи контролю через "зворотній" зв'язок. Тобто неможливо зупинити "продаж" оцінок, коли результати навчання перевіряє той самий викладач, який навчає студентів протягом семестру. Без контролю і перевірок третіми особами існує реальна спокуса купити оцінку, а не вивчити предмет. Тому спеціалісти називають Болонську систему бюрократичною імпровізацією нинішнього стану освіти.

Студентка четвертого курсу Інституту журналістики Юлія зазначила, що сьогодні студентська молодь опинилася в ситуації, коли кожен викладач має власну модульну систему оцінювання, якої студенти ніяк не можуть збагнути, адже для студентів що кредит, що модуль – те саме. Найбільше турбує те, що ми піклуємося не про здобуття знань, а про те, як набрати бали.

Студенти, учасники Круглого столу, пропонують визнати Болонський процес в Україні провальним і започаткувати новий, більш прийнятний. Самих викладачів обурює те, що вони з професорів перетворилися на бухгалтерів, які мусять підраховувати бали, а не оцінювати реальні знання.

Щоб вирішити ці проблеми, студенти звернулися з пропозиціями до Міністерства освіти і науки. Зокрема вони пропонують перехід на трирівневу освіту, яка має складатися, згідно з європейськими стандартами, з таких рівнів:

бакалавр, магістр і доктор наук, на відміну від сьогоденної системи бакалавра, спеціаліста, магістра, кандидата наук і доктора наук. Інша вагома пропозиція студентів – перехід на кредитно-трансферну систему, яка б замінила сьогоденну неуспішну кредитно-модульну. Суть останньої зводиться до того, що додаток до диплому стане європейського зразка. У ньому замість звичних "відмінно", "добре", "задовільно", яких у європейських ВНЗ не існує, будуть виставлені оцінки за системою "A, B, C, D". Такі ж оцінки студенти отримуватимуть за знання.

Коментуючи ці критичні вимоги студентів, Іван Вакарчук, міністр освіти і науки України, зауважив таке: «У реформації освітньої системи немає ніякого провалу, і про цю можливість я чую вперше. Наші студенти такі ж здібні молоді люди, як і в усьому світі. Проте, щоб налагодити Болонський процес в Україні, потрібно вводити відповідні методи викладання, оцінювання, вирівнювати їх. І ми це зробимо. Це процес не одного року. Нещодавно я був на Всесвітній конференції міністрів освіти і науки, що відбувалася в Бельгії. Багато країн також мають проблеми з налагодженням цієї системи.

Що ж головне в цьому? Дати можливість українським студентам подорожувати європейськими країнами і здобувати в їх університетах знання і досвід. І це найголовніше. Нічого не робиться такого, що руйнує національну систему освіти. Ми, навпаки, прагнемо зберегти національну складову, розвивати її. Йдеться про те, щоб однією лінійкою вимірювати знання у світі.

Тобто закласти основи розуміння, про які знання в Україні свідчить відповідний рівень балів, і чого він вартий у Європі, узгодити наші програми освіти із світовими. Наші національні здобутки в освіті залишаються, продовжуються і розвиваються. Міністерство визнає, що процес адаптації проходить досить важко. Ми також не хочемо руйнувати напрацьовані наукові школи в університетах і тому даємо можливість кожному вищому навчальному закладу по-своєму виходити на той рівень, який би напрацьовував свою систему.

Сьогодні МОН видає відповідні укази, які дають змогу ректоратам вищих навчальних закладів виконувати принципи Болонської декларації, а з іншого

боку самі ректорати погоджують свою роботу з Міністерством. Якщо говорити про зміст проблеми освіти сьогодення, то в чому, наприклад, це проявляється у вивченні такого предмета, як математика? Вона така ж і в Європі, як і в нас. Так і фізика, і хімія, і біологія.

Інше питання, що наші гуманітарні науки, які свого часу не були розвинуті, зараз отримали бурхливий розвиток. І ці процеси переусвідомлення завжди мають сенс, коли йде мова про перехід на нові принципи. Зрозуміло, що за той час, коли Україна була під комунізмом, європейська наука пішла далеко вперед і це ми можемо визнати і вчитися.

Коли Болонський процес тільки починався, студентська громада продемонструвала своє бажання брати в ньому участь. Тепер студенти мають робити вибір: вчитися чи працювати. Але якщо працювати, то не порушувати принципи Болонської системи. І професор вищого навчального закладу, звичайно, не буде начитувати лекції ввечері, якщо вдень студент працює. Говорити про термін налагодження реформи ще не час (виділено – нами)» [3].

Це визнання сьогоденного керівника національної галузі освіти є вкрай важливим для оцінки місця і ролі інтеграції України до єдиного освітнього простору Об'єднаної Європи, тим більше, що університети від цього нічого не виграють, а бюрократичні структури отримують можливість керувати ВНЗ у континентальному і міжконтинентальному масштабі.

Зрозуміло, що потрібно шукати інший вихід, оскільки протести проти Болонського процесу є внутрішньою справою Європи, і якщо вони навіть будуть нейтралізовані, то тоді виникне потужне протистояння між освітніми системами Сходу і Заходу.

На нашу думку, він полягає у створенні ідеальної моделі університету світового класу, що має стати засобом інтеграції планетарної університетської освіти, яка сегментована за національним принципом.

Яким повинен бути сучасний університет, щоб адекватно відповідати на численні цивілізаційні виклики? Це питання було лейтмотивом третьої міжнародної конференції з питань створення університету світового класу (World-Class University), яка нещодавно відбулася в Шанхаї (КНР). Представники більш

ніж 40 країн зібралися, щоб обговорити теоретико-методологічні засади побудови «університету світового класу» [4].

Серед найбільш структурованих виступів на конференції вирізнялася презентація координатора програм у галузі вищої освіти Світового банку доктора Джаміля Салмі (Jamil Salmi), якому вдалося окреслити своєрідну ідеологію університету світового класу. Він вважає, що «переконливі результати діяльності найкращих освітніх інститутів, які полягають у високій якості знань випускників, здатності проводити найсучасніші дослідження та брати участь у трансфері технологій, по суті можуть бути зумовлені трьома групами чинників:

а) високою концентрацією талантів серед викладачів і студентів;

б) значними фінансовими можливостями, які дають змогу створити ефективне освітнє середовище та проводити найсучасніші наукові дослідження;

в) оптимальною управлінською моделлю, що включає в себе бачення стратегічної мети, інноваційні підходи та гнучкість, які дозволяють приймати рішення та оперативно здійснювати управлінську діяльність без бюрократичних зволікань».

Тобто університет світового класу виникає там, де перетинаються можливості для максимального залучення талановитих викладачів і студентів, значний фінансовий ресурс та ефективний університетський менеджмент. Конструювання цього «перехрестя» – важка, кропітка, фінансово витратна справа, що потребує мобілізації великих інтелектуальних, фінансових та управлінських ресурсів.

Джаміль Салмі ідентифікує три основні стратегії побудови університету світового класу, реалізація яких можлива, якщо це завдання стане загальнонаціональним пріоритетом. Перша стратегія – модернізація кількох обраних університетів. З фінансової точки зору цей варіант буде найдешевшим, але на рівні залучення талановитих викладачів і студентів та формування відповідної корпоративної культури і моделі управління виникнуть суттєві проблеми. Друга стратегія – об'єднання існуючих університетів у нові навчальні заклади. З фінансової точки зору цей варіант більш затратний, але він надає ширші можливості для залучення талановитих викладачів і студентів, а також

створення сучасної корпоративної культури та управлінської моделі. Третя, найдорожча стратегія побудови університету світового класу – це створення нових університетів. Тут, у містичній точці *ab origine*, з'являється можливість зібрати команду найкращих викладачів, дослідників і студентів з усього світу, запровадити найсучаснішу управлінську модель і відповідну управлінську культуру.

Постає питання: чи варто економити на розвитку освіти і науки? Повчальним для України в цьому аспекті може бути досвід Китайської Народної Республіки, яка за час економічних реформ, що розпочалися в 1978 році, перетворилася з бідної та технологічно слаборозвиненої країни на другу після США за рівнем економічного розвитку державу сучасного світу. Звіт аналітичної агенції Томсон Рейтерс (Global Research Report, China, November, 2009) свідчить, що капіталовкладення цієї країни в науково-дослідну галузь становлять 18% валового внутрішнього продукту. За цим показником Китай випереджають лише США і Японія.

Освітню політику КНР визначає «Проект 211», згідно з яким з 1700 вищих навчальних закладів країни 6% було визначено як елітні із завданням формування стратегічних напрямів економічного та соціального розвитку. На сьогодні в університетах, учасниках «Проекту 211», навчається 80% китайських докторантів, дві третини аспірантів, половина закордонних та третина китайських студентів. До того ж ці університети мають 96% дослідних лабораторій і акумулюють 70% грантів на наукові дослідження. Про ефективність такого підходу свідчить той факт, що протягом 1998-2008 років щорічна кількість наукових публікацій китайських науковців зросла у шість разів. Сьогодні за цим показником Китай – друга країна в світі після США.

Поняття «університет світового класу» передбачає реальне й відчутне перебування цієї наукової та освітньої установи в глобальному просторі. Тому успішна інтернаціоналізація – необхідна передумова для входження до елітного клубу лідерів сучасної освіти і науки. І якщо традиційно рівень інтернаціоналізації вимірювався відсотком іноземних викладачів та студентів, протягом останнього десятиліття виникає та активно формується новий модус

інтернаціоналізації, система міжнародних університетських рейтингів, які одночасно виконують роль судді та медіатора сучасної академічної ойкумени. Справді, інструментальна місія рейтингів полягає в тому, щоб порівнювати навчальний та дослідницький потенціал університетів і тим самим визначати шляхи їх реформування і подальшого розвитку. Але найважливіше, що у процесі цього порівняння рейтинги конструюють смислове поле «ідеальної моделі» (у веберівському розумінні цього терміна) сучасного університету як навчального, науково-дослідного та інноваційного центру суспільства знань.

Чи прилетить синій птах в Україну? На жаль, планувати побудову університету світового класу в сучасному українському контексті досить проблематично. Інакше кажучи, досягнення нашої вищої освіти нагадують нещодавно презентований київською владою проект електрички з Троєщини до Петрівки (функціонально працює, великих фінансових затрат не вимагає, але все пізнається в порівнянні). «Шанхайська електричка» – це потяг на магнітній подушці, який мчить із швидкістю 450 км на годину і за ті ж сім хвилин (протягом яких нам з ейфорійним захопленням пропонують дістатися з лівого берега Дніпра на правий) долає відстань майже в 50 км. Як кажуть, відчуйте різницю!

Різниця в можливостях залучати найкращих світових професорів та науковців, фінансувати найсучасніші дослідження, а також попит на випускників на ринку праці між кращими світовими та українськими університетами свідчить не на нашу користь. Та будь-яка велика подорож починається з маленького кроку. Зацікавленість української академічної спільноти концепцією університету світового класу підтверджує участь у цьому заході Президента АПН України Василя Кременя і Президента НаУКМА Сергія Квіта.

Оптимізму додає й посилена увага до проблем освіти і науки з боку великого бізнесу. Менеджер з проектів компанії СКМ Наталя Кривуліна у виступі на цій конференції зазначила: «Бути університетом світового класу – це завдання, яке поставила перед українськими навчальними закладами нова епоха інтернаціоналізації освіти. Як найбільший національний інвестор ми готові робити внесок у вирішення цього завдання. Перше, але далеко не останнє, що ми зробили в цьому напрямку, – загальноукраїнський університетський рейтинг

«Компас». Але для того, щоб українські університети могли претендувати на статус університету світового класу, наших зусиль замало, до освітніх перегонів повинні долучитися насамперед самі університети» [5].

Отже, хотілося б вірити, що мозаїка співпраці вітчизняного бізнесу та освіти успішно складеться і ми зможемо спростувати тезу професора Альтбаха про абстрактність ідеї університету світового класу. Лише в такому разі ідеологема, про яку багато говорять, перетвориться на панацею – рушійну силу подальшого розвитку, а білборди з написом «Вона працює» не нагадуватимуть ілюстрації до п'єси Ежена Іонеско.

Отже, ми маємо зробити головні висновки з вищевикладеного щодо місця і ролі української освіти у єдиному освітньому просторі об'єднаної Європи.

По-перше, це дуже суперечливий процес, до якого навіть у Європі немає однозначного підходу, оскільки політичні керівники країн і вищі посадові особи – міністри освіти і міністри закордонних справ – посилено "проштовхують" трансформацію системи освіти, а університети і студентство чинять цьому опір.

По-друге, українські законослухняні адміністратори від освіти – наукова громадськість і науково-дослідні установи АПН України – інтенсивно обробляють пропозицію і інтелектуально її виправдовують. До найбільш вагомих здобутків вітчизняної системи освіти варто зарахувати наступні: зміст освіти, особливо у галузях природничого знання; набутий досвід організації навчально-виховного процесу; науково-методичне забезпечення освітнього процесу; виховний компонент.

По-третє, професорсько-викладацький склад вітчизняних ВНЗ, студентство і батьки не розуміють, як можна відкидати здобутки національної системи освіти і переходити на ментально неприйнятну або суперечливу технологію навчання без виховання, ігнорувати здобутки найкращої педагогічної системи, заснованої на ідеологемі «віддаю серце дитині» та збагаченої позитивним досвідом виховання патріотично налаштованої молоді.

По-четверте, навіть при позитивному вирішенні цього питання ми формуємо більш потужну суперечність між георегіональними освітніми

системами, яку потрібно буде обов'язково долати на наступних етапах загальносвітового глобалізаційного процесу.

По-п'яте, вихід слід шукати, на нашу думку, у відпрацюванні моделі університету світового класу, яка має бути властива не окремим регіонам, а третьому тисячоліттю загалом і ґрунтуватися на інформаційній єдності сучасного світу, на інформаційно-довідкових, наукових і навчальних мегамережах освіти і науки.

Використана література:

1. Higher Education: The Lessons of Experience. – W., 1994.
2. <http://education.ua/>
3. <http://www.osvita.org.ua/articles/450.html>
4. <http://www.dt.ua/3000/3300/67775/>
5. <http://www.osvita.org.ua/articles/450.html>

**Дошкільна освіта в контексті пріоритетів
державної освітньої політики України**

Ірина Загарницька

м. Київ

***Анотація:** стаття присвячена аналізу проблем та перспектив модернізації дошкільної освіти в світлі сучасних процесів розвитку України. Окреслено її значення як одного з факторів зміцнення соціально-економічного добробуту держави.*

Світова тенденція стрімкого становлення економіки знань (knowledge-based есопому), в якій перспектива сталого розвитку кожної країни безпосередньо залежить від створюваних людським інтелектом інновацій, перемістила освітню проблематику з царини педагогічних досліджень у науковий дискурс щодо напрямів розгортання глобальних політичних, економічних і соціокультурних процесів. Як підґрунтя професійної самореалізації кожної людини освіта в сучасних умовах починає відігравати нову цивілізаційну роль – провідного чинника світової динаміки, без якого неможливі жодні прогресивні зрушення. Її здатність впливати на темп технологічного прогресу і стан духовності суспільства, соціально-економічний добробут і місце держави на міжнародній арені робить освіту одним з найважливіших факторів забезпечення національних інтересів країни. У цьому розумінні від державної системи освіти як основного виробника людського капіталу, від її відповідності кращим світовим стандартам та потребам економіки без перебільшення залежить майбуття нації та добробут нових поколінь. Тож цілком закономірно, що в обговорення стану та напрямків розвитку освіти активно включаються вже не лише фахівці-освітяни і батьки, а й політики, представники бізнесу, різноманітні міжнародні організації від ЮНЕСКО до МВФ.

Подібні процеси характерні і для України, де освітні питання все активніше привертають увагу широкого кола вітчизняних філософів, економістів, соціологів, педагогів і політологів. У працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Журавського,

М. Згуровського, В. Кременя, М. Михальченка, В. Савельєва та ін. знаходимо переконання, що під впливом суспільних трансформацій система освіти, її функції, масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю не можуть залишатися застиглими і вимагають глибокого осмислення та адекватних змін згідно із завданнями інноваційного розвитку країни.

Зміни, метою яких є приведення системи освіти у відповідність до тенденцій цивілізаційного поступу, - цілком звичні для історії людства. Вона сповнена не лише значною кількістю праць відомих мислителів щодо взаємозв'язку освітніх і суспільних успіхів, а й прикладами того, що передбачливі можновладці завжди боролися за інститут освіти задля впливу через процес становлення молодого покоління на перспективи розвитку країни.

В Україні (як і десятиліттями до того – в Радянському Союзі) означені державницькі інтереси традиційно зосереджувались на школі та вищих навчальних закладах. Нині ж світова хвиля визнання пріоритетності дошкільного дитинства та усвідомлення вагомості впливу цього періоду на подальше життя людини змушує вітчизняних державних діячів змістити свою увагу на більш ранній етап розвитку особистості, ґрунтовніше осмислювати питання освіти і виховання саме дітей-дошкільників. Справедливість тези «у кого в руках дитинство, у того всі важелі впливу на майбутнє нації» дозволяє стверджувати, що належна державна увага до змісту дошкільної освіти та розробка стратегії її розвитку стає нині питанням національної безпеки.

Тим більше, що з огляду на активність вироблення необхідних економіці знань інновацій люди середнього та старшого віку – досить непродуктивне покоління. Підтвердження цієї думки знаходимо, зокрема, у резолюції Міжнародного форуму, що проходив у Москві в травні 2009 року. Його учасники, які вже перетнули межу 40-річчя, у прийнятому «Російському інноваційному маніфесті» зазначили: «З точки зору інновацій ми - ... відпрацьований матеріал. Надія країни - ті, хто прийде після нас, сьогоднішні діти» [13]. Безперечно, що саме це покоління через 15-20 років утворить головну творчу силу, спроможну через власну самореалізацію забезпечити прогрес та конкурентоздатність держави у нових цивілізаційних умовах. Як бачимо, така актуальність «дитячої»

проблематики – не прояв альтруїзму дорослих, а, скоріше, холодний державницький розрахунок.

І якщо автори програмного документу «Російська освіта 2020: модель освіти для інноваційної економіки» делікатно зауважують, що вклади у ранній дитячий розвиток і дошкільну освіту є найбільш результативними з точки зору довгострокових соціальних та освітніх ефектів» [3, с.23], то експерти ЮНЕСКО чітко підводять підсумок численних досліджень, проведених у різних країнах світу: на кожен вкладений у дошкілля долар у подальшому заощаджується від 4 до 7 доларів. Саме тому Європейська Комісія називає дошкільну освіту разом із шкільною важливим внеском у покращення позицій європейців на динамічному ринку праці та у соціально-економічний добробут Європи. І рекомендує втілювати принцип «навчання протягом життя» (*lifelong learning*) вже у дошкілля, починаючи з трьохрічних дітей.

З огляду на сказане вище приємно відзначити, що реформа системи освіти - і, зокрема, дошкільної її ланки - є сьогодні одним з основних пріоритетів нової державної влади, яка взяла курс на стратегічну модернізацію країни через освітній прогрес. У своєму Посланні до українського народу Президент В.Янукович проголосив 2011-й рік Роком освіти та інформаційного суспільства, підкресливши, що знання та кваліфіковані кадри – це головний капітал держави. Влада обіцяє, що освітня реформа буде зваженою та системною, а в її програмі, яку розробляє уряд, до провідних віднесені й завдання розширення та зміцнення системи дошкільної освіти, відновлення роботи дитячих садків, організації якісної дошкільної освіти у сільській місцевості тощо.

Безперечно, в умовах об'єктивної необхідності оптимізації системи освіти згідно з сучасними тенденціями цивілізаційного поступу оновлення дошкільної освіти може стати важливим чинником комплексного і поступального розвитку вітчизняної освітньої галузі, сприятиме реалізації її нових цінностей. У цьому контексті не можна не відзначити досить продуктивний початок: Міністерством освіти і науки України підготовлено Концепцію Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, завершено (спільно з Національною академією педагогічних наук України) роботу над програмою

розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»; сплановано роботу з підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; створено Положення про центр розвитку дитини та проекти Типових штатних нормативів; кожна область готує власну програму розвитку дитячих дошкільних установ тощо. А для широкого обговорення проблем та перспектив розвитку дошкільної освіти навіть заплановано проведення I Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників дошкільної освіти. Така державна турбота про дошкілля тим більше заслуговує на схвалення, що демонструє незвичність владного підходу: адже маленька дитина не належить до електорату, на чергових виборах на її підтримку розраховувати не доводиться, та й фінансові вливання у неї принесуть користь у досить віддаленій перспективі.

Разом з тим, віддаючи належне зробленому, підкреслимо, що посилення уваги до дошкілля з боку нинішньої української влади дозволяє відзначити не лише її мудрість, а й мужність. Адже на шляху оновлення саме дошкільної ланки вітчизняної освіти на реформаторів, яким доводиться одночасно долати існуючі економічні негаразди, чекає багато застарілих проблем. Ситуацію ускладнює й те, що не всі дії влади у цьому напрямку отримали цілковите схвалення суспільства. Мова йде, зокрема, про одну з резонансних новацій – зміни до Закону України «Про дошкільну освіту», згідно з якими вона стає обов'язковою для дітей п'яти років. Разом із запровадженням 11-річного терміну для здобуття повної загальної середньої освіти ця норма спричинила широку дискусію, до якої долучилися занепокоєні даним нововведенням батьки, педагоги-практики та науковці.

Погляди на ситуацію розділилися: хтось заперечує доцільність подібної зміни, називаючи її збереженням за рахунок дошкільного віку колишньої 12-річної школи та застерігаючи, що зниження вікового цензу для початку навчання дітей-дошкільників відбулося без відповідних фахових висновків Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки та Національної академії педагогічних наук України. Інші, навпаки, підтримують дані нововведення, підкреслюючи те, що старший дошкільний вік - базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості, сензитивний період, який слід більш ефективно використовувати для подальшого розвитку людини.

Зокрема, якщо на цьому етапі малюка привчити до регулярного отримання знань, його шанси на навчальні успіхи на наступних освітніх щаблях суттєво зростуть. Тоді як втрачені в ранньому дитинстві можливості розвитку набагато складніше або взагалі неможливо надолужити в більш зрілому віці.

Представники влади нагадують, що обов'язковість дошкільної освіти як первинної складової частини системи вітчизняної безперервної освіти передбачалася ще у Законі України «Про дошкільну освіту» від 2001 року. Однак до цього часу дана норма залишалася декларацією, оскільки в Україні лише 56 % малюків (враховуючи і старших дошкільників) відвідують дитячий садок, тоді як, наприклад, коефіцієнт охоплення дітей дошкільними навчальними закладами у таких державах Євросоюзу (на який ми прагнемо рівнятися), як Чехія, Угорщина, Словаччина на порядок вищий і становить відповідно 89 %, 87 %, 75 %.

Бачення необхідності запровадження обов'язкової освіти старших дошкільників представлене на сайті профільного міністерства. Згідно з поданими матеріалами метою даного нововведення є забезпечення всім дітям незалежно від місця проживання і соціальної приналежності рівних стартових можливостей для успішного навчання у початковій школі та у ВНЗ. Причому проголошується можливість обрання різних форм здобуття дошкільної освіти: дошкільні навчальні заклади, групи короткотривалого перебування, групи при загальноосвітніх навчальних закладах, охоплення соціально-педагогічним патронатом тощо.

Однак, на наш погляд, все сказане вище має низку аспектів. Насамперед, слід торкнутися виникнення у зв'язку з цим нововведенням окремих суперечностей у вітчизняній нормативній базі. Оскільки згідно із ст. 53 Конституції України обов'язковою у нас визнано лише повну загальну середню освіту, то здобуття дошкільної освіти - це право громадян. І хоча Закон України «Про дошкільну освіту» і Закону України «Про освіту» визнають сімейне виховання одним із різновидів дошкільної освіти незалежно від віку дитини, а у Кодексі законів про працю України зафіксовано право матері на відпустку по догляду за дитиною до досягнення нею шестирічного віку, ст. 9 Закону України «Про дошкільну освіту» покладає на батьків, або на піклувальників у разі їх відсутності відповідальність за виконання норми про обов'язковість дошкільної

освіти. Безперечно, названі законодавчі суперечності потребують якнайшвидшого врегулювання, оскільки їх існування перешкоджатиме реалізації окреслених завдань реформування дошкільної освіти.

Не менш гострим є й економічний бік нововведення. Не дивлячись на те, що Закон України «Про освіту» був одним із перших прийнятих парламентаріями нашої незалежної держави, освітня сфера за останні роки вже звикла до декларативності обіцянок про фінансову підтримку. Хочеться вірити, що окреслене в програмі дій нинішнього уряду суттєве зростання фінансування освіти не лише зламає існуючу «традицію», а й позитивно позначиться на розвиткові дошкілля.

Зокрема, дозволить нарешті вирішити проблему існування черг на вступ до ДНЗ. Адже нині, коли в Україні функціонує 15514 дошкільних навчальних закладів різних типів та форм власності, освіту в яких здобувають 1137,5 тис. дітей (ті самі згадані 56 %), на черзі перебуває ще понад 106 тис. малюків. Причому, за оперативними даними Міністерства освіти і науки України, на 100 місць в дитячих садках загалом по державі претендує близько 108 дітей, тоді як в містах цей показник - 100 місць на майже 119 дошкільнят [11]. Тож не дивно, що наповнюваність груп у багатьох дошкільних навчальних закладах суперечить прийнятим нормам. Наприклад, у садочках Києва, за інформацією Головного управління освіти і науки, вже другий рік поспіль чисельність дітей зростає майже на 5000 осіб, а переповнені групи наявні у 69% ДНЗ. Причому середня наповнюваність груп для дітей віком до 3 років становить 20-30 малюків, у групах для дітей віком 3-6 років їх налічується від 24 до 35. Ще гострішою є ситуація у садках Львівської, Волинської, Чернівецької, Рівненської, Сумської та Закарпатської областей [10].

Пригадаймо, що саме в дошкільному навчальному закладі малюк отримує досвід спілкування з однолітками, вчиться вибудовувати стосунки і набуває тих навичок, які йому знадобляться у дорослому житті. Повертаючись до мети запровадження обов'язкової дошкільної освіти запитаємо себе: чи допоможе дитині у цьому переповнена група та чи зможе вихователь у таких умовах врахувати індивідуальні особливості кожного малюка?

На наш погляд, переповненість груп у ДНЗ - результат тривалої відсутності системного підходу до вирішення демографічної проблеми. Нині, коли запровадження і збільшення виплат за народження дитини нарешті призвели до очікуваного бейбі-буму, з'ясувалося, що між пологовим будинком і школою частину майбутніх «творчих одиниць соціуму» просто немає куди подіти. Навряд чи така ситуація сприятиме збереженню високого рівня народжуваності, не говорячи вже про те, що без вирішення цього питання введення обов'язкової освіти п'ятирічок лише загострить проблему черг у ДНЗ. Вже нині ми переконалися у дієвості простих законів ринку: збільшення попиту на дошкільну освіту відразу викликало зростання її неофіційної вартості. Наприклад, у столиці цієї осені «батьківська вдячність» за вступ дитини у ДНЗ в середньому подвоїлася: якщо в минулому році в залежності від престижності закладу вона складала від 300 до 800 грн., то нині батьки готові викласти за вступ дитини у ДНЗ центральних районів міста від 1 до 1,5 тис грн. [2]

Іншою причиною недостатньої кількості дошкільних навчальних закладів у нашій країні стали економічні негаразди 90-х років, за яких дошкільна освіта змушена була, без перебільшення, виживати. Якщо ще у 1990 році в Україні працювало 24,5 тис. ДНЗ на 2 млн. 277 тис. місць, які відвідували 77 % українських дітей, то за двадцять років маємо катастрофічне скорочення мережі дошкільних навчальних закладів: внаслідок їх закриття або перепрофілювання (1990 рік - 24,5 тис. закладів, 1999 рік - 16,3 тис., 2004 рік - 14,9 тис., 2009 рік - 15,5 тис.) Причому число садків за 2009 рік треба відкорегувати, оскільки 1,1 тис. з них не працювали. [14]

Проте значного поштовху цьому процесу додала затверджена Кабінетом Міністрів у 1996 році передача відомчих дитячих садків до комунальної власності. Відсутність у місцевих бюджетах коштів на утримання таких об'єктів позбавила місцеві органи влади бажання приймати на їх свій баланс. Таким чином поступово мережа дошкільних навчальних закладів, яка ще зовсім недавно була гордістю держави, почала руйнуватися: більшість установ здали в оренду або продали. Результат відомий усім: різноманітні комерційні структури змогли за безцінь захопити і приміщення дитячих садків, й їх землі.

Ще гіршою є ситуація у сільській місцевості. Перепрофілювання колективних сільськогосподарських підприємств та розпаюванням землі позбавило майбутнього сільські дитсадки. Лише за період 1996-1998 рр. їх кількість скоротилася на 1 тис. 100 одиниць. Нині охоплення дітей дошкільною освітою на селі залишається неприпустимо низьким і становить 33%, тоді як до 1991 року ця цифра становила 90 %! Кожний десятий ДНЗ практично не працює, а в деяких населених пунктах вони взагалі відсутні! [14]

Загалом стан села – це ахілесова п'ята нашої держави. Дуже яскраво відобразив його відомий журналіст В.Жадько у своїй книзі «Сповідь розп'ятої душі», змалювавши одне з пересічних сіл Черкащини: «У селища із красивою «французькою» назвою Шампань не надто втішне майбутнє. У ньому всього 14 дітей, молодих – лише дві чи три сім'ї, ... решта ж 57 мешканців – пенсіонери» [4, с.45] Наведений приклад спонукає до гірких роздумів: яких зусиль потребуватиме відновлення мережі сільських дошкільних навчальних закладів, та хто в результаті буде у них навчатися?

Що ж до обіцяного владою будівництва нових садочків, то це завдання не одного дня. Наприклад, за останній рік Україна збагатилася лише на 10 ДНЗ [11]. Навіть у Києві це робиться дуже повільно: у найближчі роки їх обіцяють увести в експлуатацію лише 12 [9]. Це й не дивно - масштабне будівництво житла у містах України проводиться приватними фірмами, яким не вигідно за власний рахунок будувати окремі будинки шкіл і дитячих садків. У цій ситуації корисним може стати російській досвід вирішення даної проблеми, де в ряді областей ДНЗ відкривають на першому поверсі новобудов, в проєкті яких відразу закладаються необхідні під це приміщення, окремий вхід та відповідна площадка для прогулянок. Це не лише дозволяє зробити здешевити будівництво, а й значно полегшує життя молодих батьків за рахунок зручності такого розташування. [8]

Ще більше питань викликає реалізація передбаченого в інформаційних матеріалах МОН України завдання щодо збільшення кількості дошкільних навчальних закладів через звільнення їх від орендарів. За інформацією Міністра освіти і науки України Д.Табачника, за останній рік у нашій державі таким шляхом було відновлено діяльність лише 14 дитячих садків [11]. Просте

повернення приміщень колишніх дошкільних навчальних закладів від комерційних структур, як правило, виявляється не таким вже і простим. Наприклад, у м.Києві воно відбувається за участю прокуратури [12]. До юридичних перешкод слід додати ще й потребу значних коштів на приведення вилучених приміщень у порядок і забезпечення можливості виконання цими закладами покладених на них функцій. Також навряд чи швидко та просто вдасться реалізувати ідею щодо відкриття необхідної кількості груп короткотермінового перебування дітей при загальноосвітніх школах: враховуючи недостатність фахівців, відсутність спеціально обладнаних приміщень, ігрових кімнат, меблів відповідного розміру.

Що вже говорити про нові садочки, якщо і старі мають цілу низку проблем. Найгострішою серед них, зокрема, є низький рівень необхідної матеріально-технічної бази, яка і так значною мірою поповнюється за рахунок фінансової підтримки батьків. У багатьох державних ДНЗ методичне та дидактичне обладнання як і 50 років тому виготовляється руками вихователів-ентузіастів, які власноруч «ріжуть, клеять, майструють»... Тож до проголошеного широкого використання сучасних інформаційних технологій дошкільній освіті ще треба пройти досить довгий шлях.

І нехай Закон України «Про дошкільну освіту» обумовлює можливість її здобуття у більш «заможних» приватних дитячих садах, проте його відвідування, наприклад, у Києві обійдеться від 1500 до 4000 гривень. І це тоді, коли для деяких сімей навіть плата за державний дошкільний навчальний заклад є суттєвою складовою витратної частини сімейного бюджету. Чи можна в такій ситуації говорити про рівність доступу до освіти та забезпечення однакових стартових можливостей кожній дитині?

В нашій країні принцип рівного доступу до якісної освіти проголошено у Національній Доктрині розвитку освіти України. Однак нині ми є свідками все чіткішого прояву тенденції комерціалізації освіти, яка захопила і дошкілля - існуюча у ньому жорстка, агресивна конкурентна боротьба скоріше йде не за рівень надання знань, а за отримання прибутків.

Наприклад, у ситуації, коли дошкільна освіта і так є бажаною для багатьох українських батьків (по-перше, заради можливості повернутися до повноцінної трудової діяльності, по-друге, у більшості шкіл на майбутніх першокласників очікують вступні випробування) всі без виключення засоби масової інформації «підігривають» цей попит, вкорінюючи у суспільній свідомості лозунг «читати раніше, ніж ходити». Одночасно батьків наполегливо відлякують «жахіттями» державних дошкільних навчальних закладів, серед яких: бідність харчування, масові отруєння, постійні хвороби дітей, відсутність контролю за заняттями, безпекою та належною увагою з боку вихователів. А які батьки не захочуть, щоб їх дитина зростала здоровою, розумною та успішною?

Тож усвідомивши, завдячуючи ЗМІ, потребу якомога раніше «зайнятися» дитиною та зневірившись у державних дитячих садочках, батьки починають відкривати гаманці. Саме тому останнім часом як гриби після дощу виникають різноманітні Центри розвитку, дошкільні гімназії, студії тощо. Загалом, збільшення варіантів для гармонійного розвитку дитини – позитив. Інша річ, що їх послуги недоступні значній частині українських сімей. На жаль, до використання досвіду Австралії, де держава забезпечує повну компенсацію вартості перебування дитини у дошкільному навчальному закладі, або Данії та Фінляндії, в яких усі приватні школи до 80% фінансуються з державного чи місцевого бюджету, Україні далеко. Тож скоріш за все у вітчизняних реаліях дотримання принципу рівного доступу до якісної дошкільної освіти стане однією з найбільших проблем реформаторів освіти. Безперечно, що шляхи його втілення у життя не можуть розглядатися поза загального контексту соціальної політики держави, оскільки «рівний доступ до» – не тільки освітянська проблема. Як питання значної загальносуспільної ваги, суть якого визначається пануючими в суспільстві ідеями соціальної справедливості та рівності, без тісного співробітництва економічної, політичної та соціальної сфер на загальнонаціональному та регіональному рівнях вирішити його не вдасться.

Ще одним гострим питанням в економічному аспекті розвитку дошкілля є забезпечення його високопрофесійними педагогічними кадрами. Причому цю проблему можна поділити на декілька: якісна підготовка кваліфікованих

вихователів і подальше втримання цих фахівців у сфері дошкілля. Вирішення обох питань загалом має стати ключовим моментом у програмі розвитку дошкільної освіти, оскільки саме від педагога залежить розкриття індивідуальності і талантів дитини, а через неї і розвиток сучасного суспільства.

Нині маємо констатувати існування у дошкільній освіті гострого «кадрового голоду», який обумовлений цілою низкою взаємопов'язаних причин. По-перше, в період скорочення мережі дошкільних навчальних закладів із галузі пішли тисячі кваліфікованих педагогів. А ті, хто залишився, навряд чи можуть похвалитися своїми фінансовими можливостями. Разом з тим у згаданій вище Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року серед заходів, здатних покращити існуючу ситуацію у дошкільній освіті, передбачена лише модернізація змісту психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тоді як про збільшення їх заробітної платні вихователів або підвищення статусу професії вихователя у суспільстві – жодного слова. [16]

До речі ще у 1966 році у резолюції конференції ЮНЕСКО, присвяченій статусу педагога, було прийнято документ, де підкреслювалося, що заробітна платня педагога повинна: а) відповідати значенню для суспільства педагогічної діяльності; б) бути порівняною із заробітною платою представників інших професій, де потрібна аналогічна або еквівалентна кваліфікація; в) забезпечувати можливість підвищення власної кваліфікації шляхом продовження освіти тощо [15].

Сьогодні середня заробітна плата українського вихователя є трохи більшою ніж тисяча гривень, і ця сума при всьому бажанні не може бути визнана сприятливою для його міцного фінансового становища та морально-психологічного стану. А якщо ще співставити її з навантаженням та відповідальністю вихователя...

На одному з сайтів нам трапилася на очі стаття А.Ященко, в якій автор стверджує, що «вихователі дитсадків за своєю кваліфікацією не можуть навчати дітей писати, читати і рахувати, як того потребує дошкільна освіта». Переконана, що принаймні випускники вітчизняних педагогічних ВНЗ «і вміють, і можуть»,

проте чи захочуть кращі з них «віддавати серце дітям» за таку зарплатню? Тож не дивно, що і досі триває процес стрімкого відтоку з дошкільної галузі кваліфікованих кадрів [7]

Означена проблема важким тягарем лягає і на вищу школу, де на спеціальність «Дошкільна освіта» абітурієнти ідуть неохоче, не дивлячись на державну щедрість у виділенні на неї бюджетних місць. «Не престижно», «у педагогічний поступають ті, кого не взяли в інші університети», «друзі засміють» та «вихователь змушений жити на копійки» - ці репліки добре знайомі тим, хто працює у приймальних комісіях вишів. Досить показовими, зокрема, є результати анонімних опитувань, що традиційно проводяться в Інституті розвитку дитини серед студентів-першокурсників. Згідно з ними більшість респондентів (53%) не відчують особливої любові до майбутньої професії, тому що не бачать її перспективи. Ось і доводиться кафедрам, які готують педагогів-дошкільників, розширювати їх спеціальність за рахунок суміжних, пропонуючи поєднання «дошкільна освіта – психолог» або «дошкільна освіта – іноземна мова» тощо. Проте, навіть за таких умов дуже часто студенти протягом всього навчання з надією роззираються навколо – чи не знайдеться більш цікавого варіанту здобуття вищої освіти.

Тим ціннішим є кожне виключення, коли абітурієнт і справді прагне стати вихователем, або студенти, які «прийшли пересидіти» на цій спеціальності рік-два, після практики у дитячому садочку щиро закохуються у роботу з малюками та залишаються у професії. Думається, це – справжня перемога педагогічного колективу ВНЗ та гарантія щасливого розвитку дитини, яка потрапить до таких вихователів. Адже поєднання любові до дітей та якісної фахової освіти – саме те, чого, на нашу думку, потребує дана професія. Шкода, лише, що й досі при вступі на цю (та й загалом, на будь-яку педагогічну) спеціальність відсутній тест для абітурієнтів на їх професійну придатність. Скільки дитячих сліз вдалося б попередити!

Кадрову проблему ускладнює і те, що внаслідок «непрестижності» роботи вихователя на педагогічну ниву дуже рідко потрапляє дійсно обдарована молодь: кращі випускники школи обирають інші університети. Якщо визнати

справедливість тези «вихованці талановитого педагога не будуть зростати посередностями», постає питання: як з «некращих» школярів зробити кращого вихователя?

Разом з тим цілком справедливою є і думка О.Макаренка про те, що не слід покладатися на випадковий розподіл виховательських талантів - потрібно вести мову про його педагогічну майстерність, високий професіоналізм і постійну роботу над собою. Педагог, який не тільки володіє фаховими знаннями, а й прагне професійного самовдосконалення - один з основних чинників реформування освіти. Тож необхідно змінити методологію його підготовки - формувати майбутнього спеціаліста як творчу особистість, здатну до саморозвитку впродовж життя. Цей процес передбачає введення нової структури, змісту і тривалості навчання, створення варіативних навчальних планів і програм тощо. Головне – усвідомити, що сформувати у суспільства потребу навчання впродовж життя не вдасться, якщо не буде постійно навчатися педагог.

Підсумовуючи все сказане вище, відзначимо, що освітня галузь, яка найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшій кількості держав. Приємно, що і Україна долучилася до цього процесу. Прагнення влади надати вітчизняній освіті нових рис не позбавлене суперечностей, однак, на цілковите схвалення заслуговує тенденція до динамізму й осучаснення. Відомо, що ціннісна система освітнього процесу має культурно-історичний характер, тому переконання у безпечерній правильності раз і назавжди заданих освітніх стандартів, норм та ідеалів - помилка. Їх невідповідність сучасним реаліям гальмує суспільний розвиток і актуалізує вимогу щодо гнучкості та рухливості системи освіти. Інша річ, що кожне нововведення має бути вираженням і науково обґрунтованим, впроваджуватися лише після детального вивчення та аналізу відповідними фахівцями, оскільки діти не повинні бути піддослідним матеріалом у політичних іграх можновладців.

Переконані, що головним завданням на цьому шляху має стати утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжнього «культу освіти», її пріоритетності як запоруки національного розвитку. Причому, освітня модернізація неможлива без усвідомлення того, що в основі цього процесу

знаходиться розбудова дошкільної освіти. Це той наріжний камінь, на який повинна спертися вся система вітчизняної освіти. Краще майбутнє власної країни, в яке кожен з нас вірить, стане реальністю, якщо нині ми зрозуміємо, що його витoki - в осучасненні дошкільця.

Підґрунтям цього процесу має стати ґрунтовна стратегія модернізації дошкільної освіти, яка б містила глибокий аналіз ситуації, реалістичні цілі та завдання, дієвий механізм виконання прийнятих рішень та оцінки досягнутих результатів. Тобто вона повинна стати чіткою програмою дій на конкретно визначений строк та з урахуванням реальних потреб держави.

Причому кардинальні зміни в системі дошкільної освіти повинні починатися не з дискусії про її обов'язковість, а з наповнення її новим змістом. Одним із провідних питань модернізації має стати не те, що вивчають діти, а як їх вчать. Переконані, вирішити його без належної уваги до суспільного статусу вихователя не вдасться. Ігнорування проблеми «непрестижності» професії вихователя у вітчизняних реаліях закладає підґрунтя для відставання освіти, а отже й держави, на найближчі десятиріччя. Недаремно в успішній Фінляндії професія педагога є третьою за популярністю після медика та юриста, а у високорозвиненій Японії зарібок педагога, який працює з найменшими дітьми, є значно вищим ніж у держслужбовця.

Зрозуміло, що орієнтація на досвід розвинутих країн має спиратися на врахування цілого спектру особливостей: загальних соціально-економічних та політичних тенденцій, що склалися в нашій державі, вітчизняних традицій, відмінностей культури, стану економіки та тих соціальних пріоритетів, що визначатимуть близьку та віддалену перспективу суспільного поступу, інформованість суспільства. Щодо останнього, зауважимо, що заплановане оновлення освіти ускладнюється відмінностями у баченні її стану та напрямів розвитку. Оскільки освітня галузь фактично стосується кожної сім'ї, то корисним буде залучити до вироблення загальної стратегії її модернізації не лише науковців та досвідчених практиків, а й громадськості, розгорнути широку пропаганду освітніх досягнень. Важливо, щоб реформи у цій галузі були прозорими і зрозумілими суспільству, отримали його кредит довіри. Налагодження

зворотнього зв'язку значно спростить модернізаційний процес та дозволить зняти гостроту існуючої дискусії. Тим більше, що з таких «дрібниць» формується довіра до влади, оцінка її здатності працювати для людей. Якщо у суспільстві відбудеться переоцінка значущості дошкільної освіти, а до вихователя повернеться повага, якою представники цієї професії користувалися в Україні протягом століть, це буде свідченням результативності владних дій.

І наостанок. Як відомо, освіта — не лише джерело розвитку країни. Це - дзеркало «загального здоров'я» суспільства. Хочеться вірити, що скоро воно перестане бути кривим.

Використана література:

1. Андрущенко В.П. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. Кол.: В.Литвин (кер.), В.Андрущенко, А.Гуржій та ін.. — К.: Навч.книга, 2004 — Кн.1: Пріоритет інтелекту. — 2004. — 638с.
2. Бердичевская М. Все в сад! Куда вести ребенка? // Аргументы и факты (Украина), № 34, 3 сентября 2010.
3. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докладов. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. — 400 с.
4. Жадько В. Сповідь розп'ятої душі або роздуми під час написання енциклопедії «Черкащина»: Повість-відчай. — К.:ВПК «Експрес-Поліграф», 2010. — 120 с.
5. Каленюк І.С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку. — К.: ТОВ “Кадри”, 2001.— 326 с.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). — К.: Грамота, 2003. — 216 с.
7. http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=1665
8. <http://www.chelyabinsk.ru/news/321350.html>
9. <http://www.guon.kiev.ua>
10. <http://www.lifepravda.com.ua/problem/4b7029fe6b1d5/>
11. <http://www.mon.gov.ua>

12. <http://www.profspilka.kiev.ua/publikacii/novyny>.
13. <http://www.ras.ru/digest/>
14. <http://www.ukrstat.gov.ua>
15. http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_E.PDF
16. <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1721-2010-%F0>

Формування національної культури дітей дошкільного віку: проблеми, особливості, перспективи

Олена Каплуновська

м. Запоріжжя

Анотація: в статті розкрито пріоритетні завдання формування національної культури особистості на сучасному етапі розвитку держави. Дано аналіз наукових позицій щодо ключових понять теми доповіді. Визначено завдання і умови формування національної культури дітей дошкільного віку як складової компоненти духовної культури сучасної дошкільної освіти.

Постановка проблеми. В останні десятиліття людство переживає феномен активізації етнокультурних процесів, актуалізацію національної самосвідомості. У багатьох державах, і Україна не є винятком, живуть різні народи, народності, етнічні групи. Для демократичних країн важливою складовою є полікультурна освіта, що спрямована на формування духовної культури особистості. Національною доктрині розвитку освіти України у XXI столітті серед пріоритетних напрямів визначено збереження й збагачення українських культурно-історичних традицій поряд з формуванням міжетнічних і міжособистісних відносин. [5, с.5].

Аналіз останніх досліджень. Актуальність прилучення до етнокультури, потребу повноцінного формування національної, етнічної самоідентифікації й реалізацію їх як регуляторів поведінки представника етносу підтверджують дослідження А.Б.Мулдашевої. Вона стверджує, що джерелом суперечностей етнічної самоідентифікації є таке явище, як етнокультурна маргінальність, яка виникає в процесі взаємодії локальних (етнічних) культур та особливо яскраво виявляється в умовах інтенсивних асиміляційних тенденцій, міжнародних міграцій, зміни державних кордонів тощо [4,с.12]. С.О.Войтович вважав важливою складовою поняття “нація” є буття будь-якої історичної спільноти людей - духовне життя, що є не матеріальною субстанцією, а сукупністю певних значень, понять, норм, традицій, ідей, поглядів, стереотипів, що притаманні даній

нації. [2, с.120]. Ця система ідей і поглядів є культурою нації, її символічним буттям. В.Болгаріна та І.Ф.Лощенова під культурою розуміють “здатність мислити, пізнавати себе і своє оточення” [1, с.23]. О.Н.Джуринський під культурним розмаїттям розумів багатоманітні, багаторівневі, чисельні макро- і субкультурні форми ідентичності загальної національної культури. Загальнонаціональна культура є одночасно наслідком наступності, безперервності розвитку та взаємо занурення різних культур [3, с.10].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Уявлення про власну етнічну приналежність складаються у дитини впродовж 3-5 років після народження, і відбиваються у її особистому ставленні до світу, конкретній мовній та соціокультурній дійсності. В 5 років діти мають уявлення про себе і інші етнічні групи, але такий компонент свідомості, як диференційоване ставлення до себе і інших груп, ще відсутнє.

Носіями культурних способів пізнання, переживання і перетворення себе і світу для дитини дошкільного віку є її близькі люди: члени сім'ї, педагоги дитячого садка. У спілкуванні з ними дитина засвоює емоційні та інтелектуальні способи взаємодії з людьми, природою, предметами навколишнього світу. Умовою формування національної культури дітей дошкільного віку є дотримання і збереження традицій, обрядів, що притаманні даному народу, залучення дітей до діяльності, властивої до їхнього віку.

Постановка завдання. ЮНЕСКО серед найважливіших завдань соціалізації вважає введення до освітніх програм розділів зі світової культури, залучення дітей до проведення заходів, що прищеплюють їй настанови та ідеали, формують позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей з усебічним урахуванням національних особливостей.

Завданням сучасної дошкільної освіти має стати розвиток основних змістових компонентів національної самосвідомості дитини через збагачення уявлень про свій етнос, формування відповідних культурно-ціннісних орієнтацій, побудову особистісно-позитивних стосунків із представниками свого та інших етносів, створення таких сукупностей чинників, які упереджують прояви етнокультурної маргінальності в дітей дошкільного віку, формують риси

свідомості й поведінки, що утверджують соціально-психічну, етнокультурну, духовну стабільність, душевний комфорт.

Виклад основного матеріалу. Саме культура, зберігаючи, переосмислюючи й трансформуючи історичні реальності, втілюючи їх у відповідні ідеї, погляди, емоції, форми соціальної взаємодії й господарювання з'єднує минуле і теперішнє. Формування духовної культури дитини дошкільного віку завжди спирається на її власну активність і виявляється у формуванні запитів та інтересів. Інтерес до мистецтва є складовою частиною духовної культури особистості, її духовною домінантою. Схема переходу до самопізнання через мистецтво виглядає такою: від входження до змісту твору виникає емоція, що переходить у почуття, а потім у думку на рівні самопізнання. Поступовий перехід від емоцій до операцій мислення призводить до аналізу власних рис характеру, своїх вчинків, відношень до інших людей, відношення до себе інших людей, свого місця у суспільстві.

Завданням дошкільної освіти на сучасному етапі стають не тільки оптимізація зовнішніх умов, а й створення умов для самодетермінації і самореалізації особистості дошкільника. Генетичною основою художньої творчості є гра. Під час ігрової діяльності природно виникають ситуації, що збуджують творчу активність. Музично-ігрова діяльність є ефективним засобом формування національної культури дітей дошкільного віку, упереджує вияви етнокультурної маргінальності, формує риси свідомості й поведінки, які утверджують соціально-психічну, етнокультурну, духовну стабільність, душевний комфорт. Успішність музично-ігрової діяльності визначається особливим контактом педагога і дитини, вільним вибором варіантів ролей для участі в музично-ігровому дійстві, ступенем ідентифікації з образом.

Висновки і перспективи. Будь-яка народна традиція є унікальним феноменом загальнолюдської культури, її виток і вершиною. Вона пронизана властивістю формувати всі найважливіші риси особистості. Народна творчість як феномен культури навчає, розвиває, виховує, соціалізує, розважає, дає відпочинок, тобто виконує всі функції, що властиві дошкільній освіті. Інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних,

європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру, забезпечує передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої для інших культур, ідей і цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Використана література:

1. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта //Шлях освіти. - 2002. - №1.- С. 20 -25
2. Войнович С.О. Світ соціальних відносин в українській культурі (істотко-соціологічне дослідження). К., 1994. – 245 с.
3. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя.- М.: Просвещение, 2007. – 96 с.
4. Мулдашева А.Б. Роль этнопсихологической двойственности в межнациональных отношениях: Автореф. Дис., канд.психол.наук. – М., 1991. 20 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті// Дошкільне виховання, 2002. - №7. – С. 4-9.

Історико-педагогічний аспект проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі

Леся Карнаух

м. Умань

Анотація: *аналізується соціально-історичні моделі відносин дорослих і дітей, визначається специфічне ставлення старшого покоління до проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку.*

В умовах демократичних змін в Україні збереження життя і зміцнення здоров'я підростаючого покоління є першочерговим завданням держави. Саме тому на сучасному етапі розвитку українського суспільства з'явилася низка наукових робіт, у яких робляться спроби знайти сучасні засоби збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у процесі освіти і виховання (В. Оржеховська, Г. Ковганіч, Н. Холодова, І. Бех, В. Шахненко, О. Кононко, Л. Гураш, П. Статмен, О. Лоза, Н. Лавриченко, Л. Калуська).

Віддаючи належне сучасним дослідженням у сфері означеної проблеми, вважаємо за необхідне зупинитись на аналізі історико-педагогічного аспекту проблеми збереження життя і здоров'я підростаючого покоління. Тому метою нашого дослідження став аналіз історико-педагогічного аспекту проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі.

Впродовж багатовікового розвитку суспільства проблема збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку мала різне розуміння, яке залежало від соціально-економічних, політичних та історичних умов, рівня розвитку філософсько-релігійних і педагогічних уявлень про дитину та її місця у соціальному середовищі. Аналіз історико-педагогічних праць І. Кона, Ф. Арієса, Л. Демоза, Е. Еріксона, Л. Вигодського, О. Запорожця дає підстави стверджувати, що у різні історичні періоди розвитку суспільства ставлення до дітей, їх життя та здоров'я змінювалося. Спектр розбіжностей такого ставлення був досить обширним і залежав від сприйняття дитини як суб'єкта і об'єкта культури і соціального середовища [4]. Зокрема, на думку Ф. Арієса та його послідовників,

«те, як суспільство сприймає і виховує своїх дітей характеризує культуру цього суспільства в цілому» [1]. Наукові погляди Ф. Арієса підтримував І. Кон, який встановив взаємозалежність між рівнем розвитку культурних і соціальних спільнот, які з плином часу змінюються, та статусом дитинства в різні історичні періоди. Також, І. Кон у своїй праці «Етнография детства» наводить результати досліджень американського соціолога, психоаналітика й історика Л. Демоза [3]. Дослідник Л. Демоз встановив загальні закономірності історичного розвитку, які впливали на взаємини дітей з батьками. Заслуговує на увагу його періодизація дитинства, яка дає можливість оцінити, як суспільство в різні історичні періоди ставилось до дитинства загалом, та проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку, зокрема. Л. Демоз виокремив шість трансформацій ставлення до дитинства на різних історичних періодах розвитку суспільства, які, на нашу думку, були своєрідними моделями взаємовідносин дорослих і дітей та визначали специфіку ставлення старшого покоління до проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі в різні часи:

1. Інфантицидний стиль (зі стародавності до IV ст.) характеризувався негативним, навіть жорстоким, ставленням до дітей дошкільного віку, які сприймалися як перешкода дорослому суспільству і часто ставали безкарними жертвами насильств та дітовбивств дорослими.

2. Стиль ігнорування (IV-XIII ст.), для якого було властиве прагнення дорослих віддалитися від дитини: виховання здійснювалося в монастирі, в чужій родині або годувальницею в сім'ї. Зanedбаність, прояви агресії та пригноблення, ігнорування потреб та інтересів дітей були характерними рисами ставлення дорослих до них у родині.

3. Амбівалентний стиль (XIV-XV ст.), для якого характерним було те, що дитина мала вже вищий статус у суспільстві і вважалася окремою духовною особистістю, повноправним членом родини. Попри те, що дорослі ставились до малюків з підвищеною увагою, передусім до фізичного догляду за їх життям і здоров'ям, їм відмовляли в самостійному існуванні: поведінка малюків жорстко регламентувалась, а їх активність обмежувалась покараннями.

4. Нав'язливий стиль (XVII-XVIII ст.) характеризувався тим, що на загальному фоні близькості до батьків внутрішній світ, воля, почуття та поведінка дітей нав'язливо контролювались дорослими.

5. Соціалізаційний стиль (XIX – середина XX ст.). На цьому етапі метою виховання стає підготовка дитини до майбутнього самостійного життя. У дитині вбачають об'єкт виховного та навчального впливу, який розглядається як єдино можливий спосіб оволодіння дитиною «наукою життя».

6. Стиль, що допомагає (із середини XX століття), для якого характерним є ставлення дорослих до дитини як до суб'єкту виховання. Відповідно цього стилю, дорослий намагається підтримувати самостійність у набутті дитиною власного соціального досвіду та сформувати вміння малюка робити власний вибір у життєвих, іноді складних ситуаціях.

Отже, представлений огляд змінної позиції дорослої частини соціуму до дитинства, загалом, та до проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі, зокрема, засвідчує, що на кожному з історичних етапів суспільство намагалося знаходити певні способи соціальної взаємодії з дітьми [2]. При цьому, слід відзначити, що уся історія людства свідчить про те, що дитина, її життя і здоров'я не завжди були у центрі світоглядних пошуків і предметом наукового дослідження. Лише в суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, життя і здоров'я дитини є найвищою цінністю.

Використана література:

1. Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории / Общ. ред. И. С. Кона. – М., 1977. – С. 12-14.
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін; За заг. ред. Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Кон И.С. Этнография детства // Вестник АН СССР. – 1987. – №8. – С. 18.
4. Печенко І.П. Дитина в сучасному соціально-педагогічному просторі проблема захисту прав // Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного

університету ім. В.Г, Короленка. – Вип. 6 (45) – Полтава, 2005. – Серія «Педагогічні науки». – С. 45-53.

Цілісне світобачення дошкільника як життєвий орієнтир

Олена Кононко

м. Київ

Анотація: *статтю присвячено проблемі становлення й розвитку в дошкільному віці цілісного світобачення. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної наукової літератури визначено зміст та структуру провідної категорії, педагогічні умови ефективного впровадження у педагогічну практику аспектів виховної роботи, пов'язаної з формуванням у дітей п'яти-семи років цілісної наукової картини світу, заявленої як життєвий орієнтир новими нормативними документами України, спрямованими на реформування системи дошкільної освіти.*

Початок ХХІ століття ознаменувався зміною світоглядної позиції багатьох людей, трансформацією їхніх цінностей, руйнацією у представників старшого покоління моделі врівноваженого світу. Нашим дітям та онукам випало жити в епоху глобалізаційних змін, високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності життя, плинності суспільних пріоритетів, матеріального розшарування населення, невизначеності життєвих перспектив. Сьогодення змушує зростаючу особистість розв'язувати життєві задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, *свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, кваліфікувати, запам'ятовувати та збагачувати свій індивідуальний досвід новою інформацією.*

Важлива роль у вихованні в особистості свідомого ставлення до життя належить психолого-педагогічній науці та освіті, призначення яких – сприяти виробленню та систематизації у підростаючого покоління інформації про дійсність та самих себе. Як справедливо зазначає В.І.Слободчиков, освіта має спрямовуватися не лише на оснащення дітей знаннями з основних предметів, а й сприяти вибудовуванню ними *образу світу, образу самих себе.* Таке розуміння

освіти підвищує її роль як чинника особистісного становлення дітей дошкільного віку.

Праці М. Бахтіна, М. Бердяєва, М. Гінзбурга, С. Рубінштейна, Т.Титаренко орієнтують науковців і практиків на важливість врахування *двоїстої* природи людини, її функціонування одночасно у двох основних вимірах - «вертикальному» (забезпечує його ціннісно-сміслову наповнення) і «горизонтальному» (визначає його просторово-часові межі). Ідея єдності ціннісно-сміслового та просторово-часового життя зростаючої особистості покладена в основу концепції реформування змісту дошкільної освіти України, Базового компонента дошкільної освіти в Україні (державного освітнього стандарту), державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «**Я у Світі**».

Важливим положенням, що знайшло відображення у вказаних нормативних документах, спрямованих на гуманізацію цілей і принципів дошкільної освіти України, зміну пріоритетів її змістового наповнення, є *цілісний підхід*, який передбачає характеристику єдності афективних і просторово-часових аспектів життя дитини, *життєвого поля зростаючої особистості*. Під ним розуміємо сукупність індивідуальних цінностей і смислів, простір реального діяння дитини дошкільного віку – актуального і потенційного, яке охоплює її минуле, теперішнє і майбутнє. Минуле кваліфікується як її *досвід*, майбутнє – як *проект*, теперішнє – як *дійсність*.

Минулий досвід значною мірою обумовлює ті напрями і сфери життєдіяльності, в яких дошкільник реалізує себе. На основі минулого досвіду формуються уявлення зростаючої особистості про свою успішність-неуспішність у конкретних галузях, формуються відповідні очікування щодо себе. Майбутнє надає цінності життєвим пориванням дитини, мотивує її дії, стимулює появу життєвих планів, цілей, намірів.

Вертикальна складова життєвого поля особистості дошкільника (його установки, ставлення, самопізнання, смислове майбутнє) може бути схарактеризована як *самосвідомість*, а горизонтальна складова (уміння, навички, самореалізація, часове майбутнє) – як *життєдіяльність*. Отже, смислова

площина життя є полем існування цінностей і смислів дитини, а просторово-часова – полем її реальної дії (актуальної в потенційної).

Важливою категорією, задієною концепцією реформування змісту дошкільної освіти України, є поняття *«особистісного самовизначення»*, під яким ми розуміємо змістове конструювання зростаючою особистістю свого життєвого поля - *сукупності індивідуальних життєвих смислів і простору реальних діянь*. У відповідності з цим лексика користувачів нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку *«Я у Світі»* збагачується такими раніше не використовуваними ними поняттями, як *«сфери життєдіяльності»*, *«цілісне світобачення»*, *«картина світу»*, *«ціннісне ставлення до світу та самого себе»*, *«ставлення до себе як представника певної статі»*, *«уявлення про себе у часі»*, *«усвідомлення своїх прав та обов'язків»*, *«совість як внутрішня етична інстанція»* тощо.

Працюючи за Базовою програмою, педагогові доводиться осягати та вносити до свого активного словника такі нові для нього поняття, як *світобачення*. Під ним розуміємо *внутрішній погляд* дитини на природу, культуру, людей, саму себе, життя, його сенс, устрій. По суті освітян зорієнтовано на необхідність формувати в дошкільному віці *цілісне уявлення* зростаючої особистості про життя в різних його вимірах, формах, аспектах. Цим самим ми об'єктивуємо важливість органічного зв'язку *«знань – вражень – дій»*. Сформованість світобачення засвідчується здатністю дошкільника виявляти сприйнятливість до різноманітних життєвих вражень, відкритість новому; його умінням вдивлятися і бачити сутнісне; розмірковувати, висувати елементарні гіпотези, апробувати їх на практиці, експериментувати, узагальнювати інформацію, усвідомлювати значення світу у своєму житті, його смисл й цінність. Це дозволяє дитині, за висловом І.Е.Куліковської, примірювати світ, що постійно розширюється, до свого обмеженого життєвого досвіду (4).

Ми вважаємо, що сучасний педагог має орієнтуватися в тому, що світобачення дитини акумульовано у *світогляді* – системі її поглядів на світ та своє місце в ньому, на ставленні до навколишньої дійсності та самої себе, а також зумовлених цими поглядами позиціях, переконаннях, ідеалах, ціннісних

орієнтаціях. Світогляд виступає основою свідомості, способом усвідомлення дійсності, ціннісним ставленням, показником особистісної зрілості. На думку Б.Г.Ананьєва, Л.Ф.Обухової, як загальне розуміння світу та ціннісне ставлення до нього, світогляд визначає буденну, міфологічну, наукову або релігійну орієнтацію зростаючої особистості; зумовлює характер її діяльності, впливає на норми поведінки, життєві прагнення, смаки та інтереси (2,6).

Цілісним, багаторівневим утворенням пізнавальної сфери особистості, яке виконує функцію вихідного пункту і результату пізнавальних актів, є *образ світу*. Образ світу є відображенням реалій життя у свідомості дитини, безпосередньо включеним в її взаємодію з світом. Він регулює поведінку зростаючої особистості, дозволяє їй співвіднести своє суб'єктивне бачення з життєвими реаліями. Образ світу формується з пізнавальних, емоційних, художніх образів, уявлень дитини, утворюючи певну *картину світу*. Він пов'язаний з суб'єктивним досвідом та сукупністю ставлень дитини до природи, предметів, людей, самої себе. Як зазначає В.П.Зінченко, важливим показником його сформованості є ступінь *осмисленості*, категоріальності. Отже, осмисленість характеризує свідомий образ світу.

Важливо, щоб користувач Базової програми «Я у Світі» усвідомлював, що образ світу є суб'єктивним продуктом активної *діяльності* дитини, спрямованої на його освоєння. Діяльність прокладає шлях відображенню свідомістю реальної дійсності. Дошкільник пізнає світ в залежності від того, як він діє в ньому, і, разом з цим, діє в ньому в залежності від того, як його пізнає. В процесі діяльності дитини будує образ світу, живе і діє в ньому, переробляє свої уявлення про нього. Як підкреслює О.М. Леонтьєв, з одного боку, образ світу є *результатом* її діяльності, з іншого – *регулятором*, з третього – *стимулом* для співставлення суб'єктивних уявлень з об'єктивною дійсністю (5).

Кожному педагогові зрозуміло, що дитина дошкільного віку не в змозі пізнавати світ природи, предметів, людей, саму себе на самоті - вона постійно співвідносить своє знання з інформацією, одержаною від інших. Процес *комунікації* органічно включений у процес пізнання зростаючої особистості, відіграє в ньому важливу роль. Завдяки мові вона може інтерпретувати побачене і

почуте. В дошкільному дитинстві образ світу здебільшого приймається з рук „значущих інших”. Спілкування з дорослими, у першу чергу, рідними людьми, задає певну рамку, окреслює межі сприйняття світу. Як зазначає М.І.Лісіна, поряд з об’єктивною перед дошкільником виникає суб’єктивна реальність, запропонована авторитетними для нього людьми. Це може бути наближений до реальності варіант, прикрашена або погіршена копія реальності, зумовлена системою цінностей впливових дорослих .

Отже, дитина не фотографує світ, не просто фіксує зовнішні зв’язки і відносини, *а конструює* його, створює свій суб’єктивний образ світу. Вона систематизує інформацію про нього, організовує її у зв’язні структури, осягає смисл людського життя, своєрідно реконструює свої враження, категоризує предмети, явища, ситуації, події, вчинки людей. У своїй оцінці дитина спирається на власний життєвий досвід, вже існуючі в її пам’яті готові судження, використовує те, «що знає кожний». Як підкреслюють П. Бергер, Т. Лукман, У. Найссер, будуючи образ реальності, дитина актуалізує частину вже існуючого образу, який уточнюється або кардинально перебудовується нею. Вона зосереджує увагу, кодує та зберігає інформацію, відтворює її в разі необхідності.

Прив’язаність дитини дошкільного віку до життя, її відраза до страждань, *інстинкт самозбереження, віра у справедливий світ* призводять до вироблення відчуття, що особисто з нею в житті не може статися нічого поганого. Цей феномен спричиняє різноманітні метаморфози сприйняття й відторгнення життєво важливої інформації, задіює механізми особистісного захисту задля збереження важливого для хорошого самопочуття образу світу. Збереження такої відповідності є продуктом когнітивних зусиль, емоційних і мотиваційних процесів.

Адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячого образу дійсності значною мірою визначаються розвитком її *внутрішнього світу*, свідомості (самосвідомості), тим, наскільки внутрішній світ зростаючої особистості *„працює”*. Ця робота проявляється в оцінці дитиною того, що відбувається навкруги, в умінні формувати власну думку, здійснювати вибори, визначити елементарні цілі, планувати, самовизначатися, виявляти схильність до рефлексії .

Зростаюча особистість сприймає, інтерпретує та оцінює дійсність на основі суб'єктивного досвіду, системи *особистісних конструктів* – свого роду класифікаційно – оцінного еталона, суб'єктивної вимірювальної шкали, яка виконує одночасно дві функції: узагальнення *схожості* й встановлення *відмінностей*. Призначення особистісних конструктів – привести існуючу систему поглядів дитини, її установок, цінностей у відповідність з життєвими реаліями або з новим досвідом

Цілісне світобачення як життєвий орієнтир дошкільника важливе з огляду на те, що одним з найважливіших новоутворень старшого дошкільного віку, є виникнення *першого схематичного обрису цілісного дитячого світогляду та особистої свідомості*. Як зазначає л. Ф. Обухова, „Дитина не може жити в безладі. Все, що бачить, вона намагається упорядкувати, побачити закономірні відносини, в які укладається такий плинний оточуючий світ”. У міфопоетичній картині світу дитина наділяє природу, предмети розумом, іншими людськими властивостями, зовні надає їм схожість з собою. Дошкільник приписує людський вигляд всьому світоустрою в цілому, він кваліфікує все, що його оточує, як результат діяльності людини. Для пояснення, наприклад, явищ природи дошкільники використовують моральні, анімістичні та артифікалістичні причини: сонце рухається, щоб всім було тепло і світло; воно хоче гуляти і рухатися. Дослідниця констатує: у центрі світогляду дитини дошкільного віку знаходиться *людина*.

За даними Д.Б.Ельконіна, з п'ятирічного віку починається справжній розквіт ідей, „*маленьких філософів*” щодо сенсу життя, походження Місяця і зорь. Для пояснення незрозумілого дошкільники використовують знання, одержані з телевізійних передач про людське життя, космонавтів, ракети супутники тощо. Дитина будує картину світу, вигадує, створює теоретичні концепції, схеми глобального світоглядного характеру. Відомий дитячий психолог фіксує факт існування парадоксу між низьким рівнем інтелектуальних можливостей дитини дошкільного віку і високим рівнем її пізнавальних потреб. Продовжуючи думку, він підкреслює: „Коли дитина приходить до школи, вона змушена від глобальних,

світоглядних проблем переходити до елементарних речей. Тоді й виявляється невідповідність між її пізнавальними потребами і тим, чому її навчають в школі”.

Одним з відправних положень концепції реформування системи дошкільної освіти України є узагальнення Л. А. Венгера і В. С. Мухіної стосовно того, що впродовж перших шести – семи років життя відбувається *цілісний, загальний розвиток* малюка: „Важлива особливість психічного розвитку дитини полягає у тому, що набуті нею знання, дії, здібності мають загальний, неспеціалізований характер... Поки що вона стає просто людиною, набуває того, що необхідне будь – якому члену людського суспільства у будь якій – сфері життя” (3).

Важливою тезою для побудови концептуальних засад Базової програми слугує положення І. Е. Куліковської, згідно з яким саме в дошкільному віці у кожної дитини починає складатися своя *власна картина оточуючого світу та самої себе*. Як наголошує автор, успішність її становлення залежить від того, наскільки органічною буде здійснювана дорослим допомога дитині в її „примірюванні” світу, який постійно розширюється, до її невеликого життєвого досвіду, які переживання і почуття викликає входження у новий світ. Саме грамотна організація дорослим простору пізнання дошкільником світу допомагає йому зрозуміти життя у всій красі його цінностей, значень, смислів (4).

Засновуючись на тому, що особливостями дошкільного віку є *образне пізнання світу*, ми виходимо з розуміння, що саме образ постає у знаках і символах, які виступають основними смисловими одиницями картини світу. Знаки і символи орієнтують на становлення у дітей старшого дошкільного світу цілісної картини світу. Цілісний образ світу виникає у свідомості дитини – дошкільника саме завдяки засвоєнню нею знаків та символів культури – національної та світової.

Важливим для вироблення концептуальних засад нових нормативних документів є положення Л. С. Виготського, згідно з яким становлення картини світу у свідомості дитини уможливорюється завдяки досить високому розвитку в старшому дошкільному віці *уяви*. Уява відіграє важливу роль в розширенні й збагаченні досвіду дитини, розвитку її творчої діяльності, поступово перетворюється на засіб втілення задумів, сприяє розширенню досвіду за рахунок

приєднання до нього того, що було відсутнє раніше, уможлиблює становлення більш-менш повної картини реального світу. Як засвідчують фахівці, дитина старшого дошкільного віку розрізняє фантазію, вигадку і реальність, оперує поняттями „насправді” і „не насправді”.

Ми спираємося на тезу А. Петровського, згідно з якою пізнання дитиною старшого дошкільного віку загальних взаємозв'язків в житті створює основу для становлення цілісної *наукової картини* світу як такого образу Всесвіту, для якого основними рисами виступають взаємозв'язок та взаємообумовленість всіх явищ. Він зазначає: „Дитині відкривається світ в його цілісності і разом з тим – у різноманітності: як світ чотирьох світів – „Природи”, „Культури”, „Інших людей”, „Самої Себе” (7). У відповідності з цим в освітньому стандарті та Базовій програмі у центрі уваги знаходяться такі основні життєві простори, як *природний, предметний, соціальний та простір власного Я*.

У Базовій програмі враховано не лише раціональний аспект зв'язку реального життя та його відображення свідомістю дитини дошкільного віку, а й її емоційне ставлення до природи, предметів, людей, самої себе, життя в цілому. Ми виходимо з розуміння, що художній образ є тим началом, навкруги якого дитиною вибудовується цілісна картина одухотвореного світу. Наочно - образне мислення дитини дошкільного віку обумовлює проживання і переживання нею природних і людських образів, „примірювання” на себе різних ролей, набуття досвіду розуміння способу думок інших людей, прагнення допомогти, гармонізувати взаємини з оточуючим світом.

Ми виходили з розуміння, що *правила* виступають в житті дошкільника, з одного боку, обмежувачами його свобод, з іншого – дозволяють йому бути успішним і вільним у виборі способу життя. У зв'язку з тим, що наукова картина світу у свідомості зростаючої особистості є тим цілісним утворенням, яким вона керується у своїй поведінці, правила взаємодії з об'єктами і явищами світу мають бути невід'ємним компонентом світорозуміння.

Як зазначають фахівці, практичне знання дозволяє зростаючій особистості сформулювати знання про правила і способи пізнання світу, набутти досвід творчого перетворення природного, соціального, предметного світу та власного

„Я”. Духовно-практичне знання, подане, зокрема, у казках, міфах, легендах, зображуючи цілісну картину світу, навчають дитину тому, як слід ставитися до природного світу, інших людей і самої себе на основі норм і цінностей культури. Казкові образи знайомлять дитину з правилами і законами життя, формують в неї стратегію поведінки, побудовану на основі правил, які несуть цінність кожної дії, їх смисл і значення як способу регуляції відносин і досягання бажаного результату. Завдяки правилам дитина дошкільного віку осягає ціннісні домінанти, представлені в образах Добра, Правди, Краси.

Врахування відмінностей сприйняття дошкільником образу світу – людей, тварин, рослин, творів культури підтримує в ньому патріотичні почуття. На жаль, українська картина світу стає все більш розмитою, нечіткою. Телебачення підмінило звичні контакти дитини з іншими людьми знайомством з Міккі Маусом, Скруджем, Покемонами та Сімпсонами – персонажами переважно американських мультфільмів. Прихильники надмірної глобалізації освіти не завжди замислюються над тим, що добро і зло може по-різному розумітися різними народами. Викликає тривогу ігнорування багатьма сім'ями слов'янських традицій, властивих нашій ментальності способів гармонійного життя у злагоді з довкіллям. Любов до Батьківщини, рідної домівки має виступати одним з основних елементів світогляду зростаючої особистості.

Як відомо, найвищою формою розвитку свідомості є самосвідомість, яка виступає важливою характеристикою особистісного зростання дошкільника, основою, на якій розгортається його свідоме життя як суб'єкта. Життєдіяльність дитини є цілісним процесом її самовизначення, системою цілей, засобів їх досягнення, цінностей, ідеалів. Вона реалізується в елементарних формах її творчого впливу на життя, у відображенні цих змін в її свідомості. Як зазначає К. Абульханова – Славська, суб'єктивна сторона життя в єдності своїх компонент стає для дошкільника предметом пізнання, переживання, осмислення, відбивається у такому складному утворенні, як *самопочуття* (1).

Динаміка розвитку дошкільника як особистості пов'язана із зміною його ставлення до оточуючого світу та самого себе. Кожна зміна виступає новим етапом в розвитку його свідомості й самосвідомості, пов'язана з тим, як *саме*

дошкільник виділяє себе з оточуючого світу, як з ним співвідноситься. За даними вітчизняних фахівців, зокрема С.П Тищенко, Т.М.Титаренко, у п'ять – шість років Я-образ є більш-менш сталим особистісним утворенням (8, 9)

Внутрішній світ набуває для дошкільника не лише якісно нового суб'єктивного забарвлення, але й перетворюється на важливий регулятор життєдіяльності: вдаючись до дій, дошкільники беруть до уваги свої уміння, можливості, досвід попередніх успіхів та невдач, типові оцінки авторитетних дорослих. Це засвідчує сформованість в них в тій чи іншій мірі реалістичних уявлень про світ та себе. Утворення уявлень, відповідних реаліям, передбачає гармонійне поєднання інформації, одержаної з індивідуального досвіду, з оцінками, накопиченими у спілкуванні з іншими.

Аналізуючи особливості розгортання реальної життєдіяльності в дошкільному дитинстві та специфіку її відображення у свідомості, ми виходимо з розуміння, що ідеальна форма, *образ дорослості* є центральною категорією, яка задає дитинству цілісність. Образ досконалого дорослого є єдиним способом й опорою, з допомогою яких дошкільник уявляє своє майбутнє. Саме на ідеальну форму в кінцевому рахунку спирається проектування життя дитини на ранніх етапах онтогенеза (11).

Ми виходимо з розуміння, що системоутворюючим компонентом життєздійснення особистості є *мета*, яка визначає спрямованість активності, своєрідну життєву програму, засвідчує становлення особистості як суб'єкта життєтворчості. На етапі дошкільного дитинства не йдеться про вироблення перспективних цілей, проте можлива постановка питання щодо формування елементарних життєвих планів. Дитина старшого дошкільного віку спроможна не лише виробляти нескладні й незаглиблені у далеке майбутнє життєві плани, але й більш-менш конструктивно впливати на організацію свого найближчого майбутнього. Будуючи послідовність і визначаючи зв'язок вчорашніх, сьогоднішніх й завтрашніх життєвих завдань, дошкільник оволодіває вмінням бачити різні варіанти їх зв'язків, вправлятися в умінні здійснювати правильні вибори, досягати успішних результатів. У 5-7 років дитина усвідомлює соціальні вимоги, співвідносить їх із своїми можливостями, пов'язує між собою і регулює їх

у часі. Це дозволяє дошкільникові не лише прилаштовуватись до визначених природою і суспільством часово-просторових особливостей життя, але й виробляти власне загальне ціннісне ставлення до них.

Елементарне усвідомлення дошкільником причин та наслідків різних подій власного життя, близьких людей, характеру їх взаємин, цінностей різних справ і занять, сприяє прискоренню та ущільненню часу життя, надає йому елементарної спрямованості, зв'язує або розкриває ланцюг подій та вчинків. Отже, зростаюча особистість динамічно розвивається як індивідуальність і суспільний суб'єкт.

Працюючи за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», педагог зможе відкрити для себе нові аспекти виховної роботи, з'ясувати, як дошкільники визначаються з часом свого життя, чи усвідомлюють йогоплинність, які значущі події минулого, теперішнього та майбутнього переживають, наскільки орієнтуються у поняттях „народження” і „смерті”, як розуміють сенс людського життя, що цінують в ньому найбільше. Як засвідчує практика, сучасна сім'я і дошкільний заклад мало уваги приділяють розмовам з дитиною про вічне, сутнісне, життєво важливе, незрозуміле, уникають складних й незручних тем. А це негативно позначається на адекватності, повноті, складності, реалістичності, обґрунтованості, усвідомленості дитиною образу світу та власного «Я».

Згідно наших спостережень, дорослі надають дитині дошкільного віку клаптеву, суб'єктивну інформацію, часто відгороджуючи її від проблем реального життя, створюючи ілюзорний світ добра, порядності, високих цінностей, яка важко узгоджується з життєвими реаліями. Орієнтація на книгу, телебачення, комп'ютер переважає у зростаючої особистості над спогляданням реального життя у різних його проявах та суперечностях. Наслідком цього є великий розрив між реальним життям, очікуваннями дитини, її планами й можливостями.

Сучасний педагог у співпраці з науковцями має оволодіти більш-менш достовірною інформацією відносно того, які сфери життєдіяльності виявляються для дитини пріоритетними, найчастіше відображаються у вербальному та художньому образах світу; які сфери життя, явища, події, люди найчастіше ігноруються дитиною; чим це пояснюється; в який спосіб „фільтрується” кожною

дитиною та оточуючими її дорослими життєво важлива інформація; як часто висловлює дитина самостійні припущення щодо тих чи інших життєвих подій, людських вчинків, очікуваних реакцій на ту чи іншу поведінку; яка орієнтація домінує у дитячій картині світу – побутова, наукова, релігійна, міфологічна (казкова); що визначає кожну з орієнтацій; чим ці картини світу як життєві орієнтири особливі; чим відрізняються між собою системи виховання дошкільника у релігійній та світській сім'ях; як вони впливають на свідомість зростаючої особистості; з якими наслідками цих життєвих установок доводиться мати справу дошкільному закладу.

Як відомо, картина світу не формується кожний раз з чистого листа, а вбудовуються у вже сформоване „ядро”. Якщо нова інформація виявляється суголосною, відповідною вже набутому „ядровим” уявленню, вона легко притягується свідомістю дитини, поглиблюється, розширюється, систематизується. Якщо ж вона їм суперечить, то свідомість чинить опір, кваліфікує цю інформацію як неправдиву, чужинну, суперечливу, небажану. Маленька дитина „захищається” від неї всілякими способами – відмовою слухати небажане, незгодою із запропонованими тезами, проявами агресії, плачем, знервованою поведінкою, висміюванням неприйнятних думок та оцінок тощо.

Згідно наукових даних лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України, цілісна наукова картина світу ефективно формується у старшому дошкільному віці за умов:

- наближення змісту освітніх завдань дошкільного закладу до реалій сучасного життя;
- створення в дошкільному закладі інтегрального освітнього простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв'язків та взаємозалежностей;
- насичення наочно – образного способу світобачення дією, грою, різними соціальними ролями, художньою діяльністю;
- збагачення життєвих вражень дітей, допомога у пізнанні ними життя у просторово – часовому вимірі;

- врахування дорослим індивідуального життєвого досвіду дошкільників в освітній роботі;
- надання дітям можливості передавати свої життєві враження у різний спосіб – вербалізувати їх, передавати художніми образами (малюнку, мелодією, мімікою тощо).

Важливою умовою гармонійного входження зростаючої особистості у складне широке життя є формування в неї *несуперечливої цілісної картини світу*, яка слугуватиме їй надійним орієнтиром. Масштаб, складність, інтегрованість образу світу у дитини дошкільного віку великою мірою залежить від ставлення до цієї проблеми педагогів та батьків.

Використана література:

1. Абульханова- Славская К.А. Стратегия жизни. –М.: Мысль, 1991
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977
3. ВенгерЛ.А., Мухина В.С. Психология.- М.: Просвещение. 1988. -336 с.
4. Куликовская И.Э. Мировидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей. – Ростов-на-Дону., Изд-во «Учитель», 2003
5. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. – М., 1983
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., Тривола, 1995
7. Психология воспитания /Под ред. В.А.Петровского.- М.: Аспект-Пресс, 1995/
8. Титаренко Т.М .Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис.... докт психол.наук – К, 1994
9. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка // Воспитание детей дошкольного возраста/ Под ред.. Л.Прокоlienко. – К.: Рад школа, 1991.
10. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопросы психологии. -1992, № 3-4.

Моральні виміри сучасного освітнього простору та інтернет

Наталія Кочубей

м. Київ

***Анотація:** в статті розглядається освіта як середовище особистісного самовибудовування, яке зазнає змін під впливом інновацій, глобалізації, мережі Інтернет. Зазначається, що у суспільстві знань, яке ще має назву мережного суспільства, ключовою проблемою освіти стає не передача знань, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового, комунікабельність, толерантність. Саме ці цінності в сучасному суспільстві стають новими моральними вимірами освітнього простору.*

Сучасний стан суспільства характеризується як епоха біфуркації, глобальних змін у всіх сферах людського життя. Таке соціальне середовище, що постійно змінюється, вимагає спеціально підготовлених людей, висуває певні вимоги як до рівня компетентності тієї або іншої особи, так і до її «людських якостей», здатності сприймати зміни, впливати на них, коли це можливо, а також впливати на себе, вибудовувати себе. Постійна змінюваність та плинність сучасного суспільства підсилюється інформаційними технологіями, комунікаціями в мережі Інтернет. Означені процеси вимагають, перш за все, перегляду способів трансляції людського досвіду і знань в умовах, коли ці знання дуже швидко застарівають, коли швидко змінюються люди у зміненому ними середовищі.

Подібний стан справ можна розглядати як своєрідний «виклик» сучасній культурі, коли культура може або загинути, або зберегтися, «знайти відповідь». Заздалегідь можна припустити, що «ключовим моментом», своєрідним «параметром порядку» у сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система особистісного самовибудовування. Тому інновації в цій системі можуть виявитися чинниками, що спричиняють зміни в суспільстві.

Проаналізуємо, які зміни в соціальному середовищі приводять до необхідності змін моральних вимірів освітнього простору та становлення нових освітніх вимог та як на останні впливає Інтернет.

Спочатку розглянемо суть соціальних інновацій. Слово «інновація» багатозначне. У «Великому словнику іншомовних слів» наводяться такі його значення: 1) нововведення; 2) комплекс заходів, направлених на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів і т. д., модернізація; 3) нове явище в мові (напр., лінгвістична інновація) [2, 231]. Завважимо, що не всі відкриття є інноваціями, оскільки далеко не всі відкриття впроваджуються, вводяться в соціум. Велика їх частина має достатньо вузьку сферу застосування. Інновації ж залучають у суспільство нові соціальні і культурні зразки. У цьому плані інновація привносить у відкритий дискурс новий сенс. Але це неможливо без звернення до старого, без іншого прочитання смислу старого. Наприклад, О. М. Князева виділяє такі смисли інновацій:

- як забуте старе, уміння відновлювати історичні традиції, задіювати структури історичної і культурної пам'яті;
- як перетин традицій. Перетин традицій у новій точці означає механізм зростання;
- як мутація, не просто перетин, а спонтанна зміна традиції [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що інновація – вибір запам'ятованої і втіленої нової інформації, один із варіантів можливого її смислу. І оскільки інновації відбуваються в суспільстві, то нові або змінені соціальні і культурні смисли, що привносяться інноваціями, є обраними або зміненими соціальними зразками. Від чого залежить цей вибір? Підставою вибору нового сенсу (інновації), як правило, є ідеали, норми, критерії, на які спираються емпіричний базис і теоретичні уявлення. Характеризуючи сутність сучасних інновацій В. М. Тарасевич зазначає: «Сучасні інновації – не елементарні феномени, а є *надскладними* та *здебільшого самоорганізованими системами* з розгалуженою структурою внутрішніх і зовнішніх взаємодій між не стільки традиційними *елементами*, що утворюють визначену цілісність, скільки когерентними інтерактивними *процесами*, які детермінують динамізм системи»

[12, 396]. Тому сучасна епоха, суттєвою ознакою якої є Інтернет, вимагає нових методологічних принципів і підходів, які, у свою чергу, викликані істотними змінами в суспільстві, науці, економіці.

У такій ситуації знання самі по собі і передача їх наступним поколінням через особливу систему – освіту – ще не гарантують безпеки існування на цьому світі, а також не є єдиною підставою особистісного і соціального розвитку. Здобуті знання мають відповідати етичній самосвідомості кожної окремої особи, а також етичним цінностям і ціннісним установкам суспільства, соціально-культурним зразкам. Як зазначає відомий російський філософ В. І. Толстих, «Сьогодні створена епохою індустріалізму технічна цивілізація переживає глибоку кризу саме власних цільових настанов, мотивів і життєвих сенсів діяльності. Людська активність увійшла в антиномічне протиріччя з тотальною залежністю від імперативів економічної та технологічної ефективності. Гостро постало питання про те, чи можливо примирити ідентичність з ефективністю, традиційні цінності культур з культурою Інтернету. Відчутно виступає дефіцит людяності та духовності, терпить крах і розсудливий раціоналізм, що породив крайні форми сцієнтизму в науці...» [13, 11].

Отже, знання не можуть передаватися самі по собі, а тільки в єдності із соціально-культурними і особистісними цінностями. Причому значущість цих цінностей виходить на перший план, що, у свою чергу, стимулює інноваційні процеси в освіті. Тобто проблеми, що породжуються сучасним розвитком науки, у певних стосунках редукуються (зводяться) до проблем в освіті.

Іншим найважливішим чинником, що визначає стан суспільства як біфуркаційний, є глобалізація. Процес глобалізації означає наростання єдності людства, що живе на планеті Земля. Проте глобалізуються зовсім не всі процеси. Наростання єдності відбувається в таких сферах, як інформація, фінанси, економіка, фундаментальна наука, спорт; глобалізовані також тероризм, кризи, наркоторгівля, організована злочинність. Погано піддаються глобалізації прикладна наука, релігія, культура [1, 6].

Власне, глобалізація розуміється у двох сенсах – як об'єктивний процес збільшення взаємопов'язаності процесів, що відбуваються на нашій планеті, і як

процес підпорядкування всіх народів одному центру, проведення політики на користь так званого «золотого мільярда». У цій ситуації дуже важливим виявляється збереження складності глобалізованої системи, недопущення суцільної уніфікації, обмеженості, яка призводить до одноманітності. З теорії систем відомо, що стійкість системи, її самозбереження залежить від внутрішньої різноманітності. У разі глобалізації світової системи можна говорити про необхідність збереження різноманітності як про збереження культурної різноманітності, яка, у свою чергу, може бути забезпечена у тому числі й через систему освіти, через пропаганду та усвідомлення певних цінностей – толерантності, розуміння іншого, сприйняття цінності іншої культури для розвитку власної і т. ін.

Найбільш об'ємно ця проблема виявляється в освіті, оскільки саме через цю соціальну систему проходять основні канали трансляції національного досвіду, формуються ментальні основи особистості, відбувається особистісне та національне самовизначення. Система освіти може стати одним з вирішальних моментів формування національної ідентичності, що сприятиме збереженню культурної самобутності, різноманітності глобального соціуму, а також протистоятиме можливій обмеженості як наслідку уніфікації. При цьому зауважимо, що ми виступаємо не проти уніфікації самої по собі, тому що в побуті, в технічних пристроях (у тому числі і в Інтернеті) уніфікація як дотримання певних стандартів є конче необхідною, але ми проти культурної уніфікації як втрати самобутності і неповторності кожної мови, нації, території, ментальності. Така уніфікація досить часто пов'язується з глобалізацією, з виникненням спільних рис у процесах, які до певного часу відбувалися окремо один від одного.

На сьогодні система освіти будь-якої країни має включати як національні, так і всесвітні аспекти. Країнам на рівні ООН, на нашу думку, необхідно домовлятися не тільки про те, як вирішувати або запобігати міжнародним конфліктам, але й про те, чому і як навчати в школі. Тому ліквідація всіх видів неписьменності може вважатися за основну міждержавну проблему. При цьому необхідно зазначити, що мова йде перш за все про поєднання глобальних

інтересів з національними, про виховання громадянськості і національної самосвідомості як прояву загальнолюдського.

Ще одним чинником, що детермінує освітні інновації, є перехід до нової економіки – економіки знань. У такому суспільстві визначальним чинником стають процеси накопичення і використання знань, від яких разом із працею, фінансами і природними ресурсами залежить економічний розвиток країни.

Економіка знань спирається на інтелектуальний потенціал суспільства, яким є сукупність наукових і побутових знань. Ці знання існують у свідомості людей і втілюються в технологіях, культурі, виробництві, повсякденному житті. Тобто знанням у суспільстві знань притаманний людський вимір, вони створюються людьми та суттєво пов'язані з тим, про що люди думають і що роблять. Крім того, знання набувають ознак товару, вони можуть накопичуватися, зберігатися, обмінюватися, продаватися. Відмінність знань як товару полягає в тому, що знання постійно змінюються, можуть як збагачуватися, так і застарівати.

Знання змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу, наприклад, об'єднання 45 європейських країн – учасниць Болонського процесу – є своєрідною відповіддю американській системі освіти. Сучасні знання носять міждисциплінарний і навіть трансдисциплінарний характер, є складними, проблемно-орієнтованими. Характер сучасного знання поєднує індивідуальні і колективні моменти, особливо це виявляється в мережному просторі, коли об'єднуються окремі дослідники і групи для вирішення певних пізнавальних завдань. У цьому також проявляється й синергетичність знань, взаємне когерентне підсилення учасників пізнавального процесу в одержанні колективного результату. Останньому сприяє також мережний спосіб утворення й розповсюдження знань, у якому відбувається вільний обмін інформацією без будь-якого примусу. У цілому економіка знань сприяє більшій інтелектуальній насиченості праці і, відповідно, вимагає прискореного інтелектуального розвитку майбутнього працівника.

Як слушно зазначає В. Г. Кремінь, «суспільство XXI століття цілком справедливо називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне, і духовне життя. Природно, що людина витрачає дедалі більше часу

для їх здобуття. Це зумовлено тим, що інформаційний потенціал суспільства, подібно до ланцюгової реакції, постійно примножується як у просторі, так і у часі, глибинно проникаючи в сутність природних і суспільних явищ» [8, 33].

Кожній епосі відповідає свій рівень інтелектуального потенціалу. Для індустріального суспільства потрібні були люди, які уміли читати, писати і які володіли професійними навичками. Відомо, що в 1917 році в Росії було неписьменним 95% населення. Ліквідація неписьменності в 1930–1940-х роках привела в 1957 році до запуску штучного супутника Землі. З тих пір більшість розвинених країн значно збільшили фінансування своїх систем освіти.

Натепер подібна ситуація повторюється, але в глобальному масштабі. Кількість неписьмених у світі збільшилась до 1 млрд осіб. Крім того, знижується якість освіти, розвивається функціональна неписьменність, росте відчуження тих, хто навчається, від процесу навчання, відбувається розрив між освітою і культурою, освітою і наукою. Схоже, що проблема ліквідація (тієї або іншої) неписьменності періодично виникає в процесі соціального розвитку. Проте сучасна ситуація має істотні відмінності. У порівнянні з попередніми епохами висувається особлива вимога до освіти: «Освіта повинна підготувати людину, яка буде здатна і виявить бажання створювати і сприймати зміни і нововведення» [8, 35].

Інакше кажучи, у суспільстві знань, яке ще називають мережним суспільством, ключовою проблемою освіти стає не передача знань, як це не парадоксально, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Ці здібності, прагнення до їх формування і є новими культурними зразками, трансляція і розвиток яких має стати основним завданням сучасної освіти. Таким чином, проблема подальшого розвитку суспільства знань також у певних відношеннях редукується до освіти. Освіта в суспільстві знань має бути випереджальною, запобігати можливим негативним змінам у соціальному середовищі, нелінійність якого посилюється. Як стверджує Л. А. Василенко, «посилення нелінійного способу пізнання в наш час сприяє формуванню нового нелінійного інформаційного середовища. Інформаційна епоха характеризується значним посиленням нелінійності в соціальній системі. Цей аспект пов'язаний, по-

перше, з ускладненням процесів, що відбуваються в соціальній системі, а по-друге, зі змінами якостей глобального інформаційного середовища за рахунок взаємодії різних інформаційних середовищ, як природних, так і створених руками людей. Інформаційні середовища створюють можливість не парних, а багато чисельних співвідношень, а отже, посилюють нелінійність середовища» [4, 296–297].

Усі зазначені концепції спираються, перш за все, на усвідомлення того, що останнім часом відбулось світоглядне, методологічне, наукове зрушення, яке було назване В. С. Стьопіним «постнекласичним періодом розвитку науки», а також утворився відповідний йому новий тип мислення, який був названий складнішим нелінійним мисленням. Існуюча література присвячена переважно формуванню нелінійного мислення в науці. Проблема формування нелінійного мислення в освіті ще не набула достатнього поширення [7]. Дана проблема була поставлена в дуже загальному виді В. Г. Будановим як необхідність перегляду функцій системи освітніх інститутів, «які орієнтовані на стереотипи лінійного стабільного розвитку в минулому, а сьогодні необхідно вести превентивне навчання принципам життя в нестійкому нелінійному світі» [3, 300]. Близьку за змістом думку висловлює й Едгар Морен, який вважає, що освіта, перш за все, має сприяти виробленню мислення, яке б відповідало сучасним реаліям. «Необхідне поліцентричне мислення, спрямоване на універсалізм, не абстрактний, а створюючий єдність / різноманітність людської мови; поліцентричне мислення, яке підтримується культурами світу. Навчати такому мисленню – мета освіти в майбутньому, яка в планетарну еру має слугувати розумінню ідентичності та розвитку земної свідомості» [11, 56].

Ми також вважаємо, що якщо людина уявляє світ нелінійним, нестабільним, імовірнісним і таким, що змінюється, то її мислення має такому світу відповідати. Даний тип мислення, проте, не дається людині сам по собі, він може і повинен бути сформований у процесі освіти і є, на нашу думку, однією із цінностей сучасної освіти.

Слід зазначити, що мережність, мережний характер сучасного суспільства суттєво впливає на систему освіти, створює більш демократичні, позбавлені

примусу технології навчання. Характеризуючи сучасне суспільство та можливості мережі Інтернет М. Кастельс підкреслює: «Навчання з використанням Інтернету – це не лише питання технічної кваліфікації: воно змінює характер освіти, що є необхідним для роботи в Мережі, і для розвитку здібностей до навчання в умовах заснованих на Інтернеті економіки і суспільства. Головним моментом тут є перехід від власне навчання до навчання тому, як учитися, бо велика частина інформації – це онлайнова інформація і тому дійсно необхідною якістю тут стає вміння приймати рішення відносно того, що саме треба шукати, як шукати, як обробляти і як використовувати знайдене, щоб зуміти виконати завдання, що спонукало до пошуку відповідної інформації. Інакше кажучи, нова форма навчання орієнтована на вироблення вміння трансформувати інформацію в знання, а знання – в дії [5, 131].

У мережах відбувається розвиток комунікаційних зв'язків між акторами (людьми, соціальними групами, колективами підприємств, організаціями тощо), завдяки чому відбувається удосконалення діяльності акторів, задіяних у мережу. Що стосується навчальної діяльності, освітньої сфери, то в останній час усе частіше пріоритетною стає спільність учасників, а не їх підпорядкування, яке є характерним для системно-ієрархічної організації системи освіти індустріального суспільства. Мережні стосунки роблять учасників рівними залежно від відповідальності, яку кожний із них готовий понести в загальній для них справі. Спільність поглядів, близькість ідей, комплементарність намірів, вміння працювати в команді стають важливими в мережних організаціях і в процесі навчання, що, звичайно, відбивається й на способах отримання та засвоєння знань.

В основному завдяки процесу освіти людина має відбутися як особистість. У цьому випадку і окремі учні, і клас у цілому стають не об'єктами, а суб'єктами процесу навчання. У таких умовах не можуть бути жорсткими програми освіти. Можна вказати тільки загальні орієнтири цих програм, оскільки важливими стають не стільки самі знання, скільки способи їх досягнення, логіка і аргументація, засвоєння комунікативних практик у процесі навчання. «Для того, щоб у класі відбувалося мислення, програма, за якою він працює, не має бути чіткою і жорстко структурованою, останнє паралізує думку. Програма повинна

акцентувати аспекти предмета, невирішені і проблематичні з метою залучення до них уваги тих, що вчаться, спонукати їх до створення співтовариства дослідників» [10, 101].

Властивості соціальних середовищ залежать від людей, "людських якостей", а їх діяльність, у тому числі і педагогічна, і наукова, може бути розглянута як середовиществорювальна (або середовищеруйнівна). Соціальне середовище складають люди, тому його властивості багато в чому визначаються правами і свободами особистості, свободою совісті, захистом честі і гідності, задоволенням духовних і матеріальних потреб, що багато в чому обумовлене рівнем і якістю освіти. Власне, у зрілому цивілізованому суспільстві і мають відбиратися соціальним середовищем не будь-які (або руйнівні), а позитивні інновації, що сприяють розвитку.

Саме тому освіта, побудована на застарілих концептуальних підставах і реалізована в умовах інформаційного суспільства й економіки знань, несе загрозу, а не розвиток. Людина, яка сприймається як об'єкт, що одержує знання від учителя-ментора, який карає за помилки, а не суб'єкт освітнього процесу, що добуває знання самостійно в процесі вільної творчої комунікації, є небезпечною для сучасного суспільства. Така людина не може адаптуватися у постійно змінюваному середовищі і є носієм неусвідомленої агресії або депресії. Для такої людини знання, отримані поза моральним контекстом, як самоціль, а не як спосіб саморозвитку, можуть бути застосовні для знищення себе або інших людей, що, власне, зараз і відбувається. Тому необхідно інакше поглянути на сучасну освіту, перестати сприймати її як безумовне благо, постаратися усвідомити можливі загрози і запобігти їм.

Використана література:

1. Бетяев С. К. Прогностика: первые шаги [Текст] / С. К. Бетяев // Вопросы философии. – 2003. – С. 3–13.
2. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов [Текст] / А. Н. Булыко. – М.: «Мартин», 2006. – 704 с.

3. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики [Текст] / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
4. Василенко Л. А. Опережающее образование в нелинейной социальной системе [Текст] / Л. А. Василенко // Нелинейная динамика и постнеклассическая наука: сборник статей. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – С. 290–306.
5. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе [Текст] / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 328 с.
6. Князева Е. Н. Природа инноваций и некоторые проблемы инновационного управления [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. – Режим доступа:
www.spkurdiumov.narod.ru
7. Кочубей Н. В. Нелинейное мышление в образовании: смысл и значение постнеклассических трансформаций [Текст] / Н. В. Кочубей // Філософські науки: зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – С. 182–190.
8. Кремень В. Г. К обществу знаний – через совершенствование системы образования [Текст] / В. Г. Кремень // Социально-экономические проблемы информационного общества. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 34–48.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Статегія. Реалізація. Результати [Текст] / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
10. Липман М. Рефлексивная модель практики образования [Текст] / М. Липман // Философия для детей. – М.: ИФРАН, 1996. – С. 90–112.
11. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач [Текст] / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
12. Тарасевич В. Н. Инновации синергетики и синергетика инноваций [Текст] / В. Н. Тарасевич // Социально-экономические проблемы информационного общества. Вып. 2. – Сумы: Университетская книга, 2010. – С. 395–410.
13. Толстых В. И. Реформация духовная как ключевая проблема глобализации [Текст] / В. И. Толстых // Людина і культура в епоху глобалізації : зб. наук. статей. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 5–13.

Реформування, модернізація і парадигми дошкільної освіти в Україні: міф, реальність чи об'єктивна необхідність?

Катерина Крутій
м. Запоріжжя

***Анотація:** у статті розглядається проблема модернізації змісту дошкільної освіти, організаційних форм і методів, оцінки якості освіти, для виділення якої пропонується системно-синергетичний підхід та поліпарадигмальність.*

У світлі реформування та модернізації дошкільної освіти, відбувається зміна освітніх парадигм і створення відповідних їм систем, що впливає на освітню систему в цілому. Розвиваючись, будь-яке суспільство завжди знаходиться в стані інноваційного руху, реформування та модернізації. А чи потрібно реформування і модернізація сучасній дошкільній освіти? *Під реформою ми будемо розуміти* будь-які пропоновані більш-менш великі зміни в меті, змісті, формі і термінах дошкільної освіти в цілому.

Одночасно процес реформування освіти слід вважати стратегією, в якій пов'язані воєдино політика, економіка, культура і соціальне життя окремого індивіда. Вивчення реформ, які проводилися в освіті взагалі, і в дошкільній зокрема, робить нагальним питання, що торкаються як позитивних перетворень, напрацювань, проривів, так і невдач, повторів і розривів у відносинах як між різними структурами освіти, так і всередині конкретної підструктури.

Термін «реформа» походить від латинського слова «reformatio» - перетворюю, у словниковому тлумаченні означає перетворення, зміна, перевлаштування суспільного життя, що не знищує основ чинної соціальної структури, або нововведення будь-якого змісту в тій чи іншій мірі пов'язане з прогресивними перетвореннями [15]. Функціональною метою будь-якої реформи, як частини процесу соціальної регуляції, є трансформація соціальних умов у такий спосіб, щоб вони могли впливати на індивіда, який, у свою чергу, в рамках цих змінених соціальних умов, буде мати тенденцію до якісного зростання на рівні знань, умінь (компетенцій), навичок, цілей, цінностей, установок тощо.

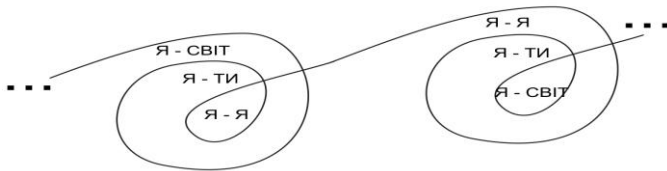
Очікуваний результат реформування можна визначити за певними параметрами, а саме: чи відбудуться *зміни на рівні: змісту дошкільної освіти* (оновлені чи нові програми, нові матеріали та розробки, що увійшли в нові підручники, методичні посібники та хрестоматії); *організаційних форм і методів навчання* (нові підходи до форм організації та проведення занять, нові методики і технології); *оцінки якості дошкільної освіти* (нові форми аналізу, контролю та моніторингу, нові критерії визначення якості освіти, параметри визначення ступеня результативності підготовки дітей до шкільного навчання та відповідності цієї підготовки запитам і стану суспільства). Якщо наслідки освітніх реформ, орієнтованих у кінцевому підсумку на поліпшення усіх зазначених параметрів дошкільної освіти демонструють формальну відповідність меті та завданням, то прийнято вважати, що реформа відбулась плавно і досить успішно.

Сьогодні занепокоєння і турбота про якість дошкільної освіти торкаються, *по-перше*, періоду «тут і зараз», *по-друге*, самих нововведень на рівні змісту освіти (приклад - *Державна базова програма «Я у світі»*) або лише організаційних форм (проводимо «міні-заняття»??).

На жаль, бажання авторів програми вирізнити її з-поміж інших призвело до певної плутанини з назвою. Передусім - найпростіше визначення поняття «світ» можна навести таке: *світ — це все суще, що є в людині та поза нею*. Спираючись на таке визначення, можна зазначити, що поняття «світ» насамперед використовується через протиставлення «людина в світі - світ у людині». Людина завжди перебуває у стані внутрішнього роздвоєння на свідомо визначені «Я» і «не-Я». Зауважимо, що під «Я» прийнято розуміти саме внутрішній світ людини, а під «не-Я» - довкілля, яке безпосередньо чи опосередковано «обіймає» людину, є водночас основою і простором діяльності людини. Відома низка обґрунтованих різними науковцями системно-теоретичних понять, завдяки яким відбувалася конкретизація визначення терміну «світ». Зокрема, це такі поняття, як «Космос», «Всесвіт», «Земля», «Природа», «Душа» тощо. Звісно, який би вимір світу ми не обирали, незмінним залишається визнання, що світ — це все те, що «висвічується» людині (чи протистоїть), і водночас усе те, у чому «висвічується» людина, тобто самореалізується [21]. Проте, на нашу думку, *правильніше*

говорити про Всесвіт. Це слово охоплює все те, що знає людина — і те, чого вона не знає. Останнього набагато більше — незнання переважає над знанням, не дивлячись на всі спроби науки розшифрувати загадки природи. Отже, *Усесвіт* — це все, що існує: матерія, простір, енергія, час. Дитину треба вводити у Всесвіт!

З метою ілюстрації зазначеного пропонуємо звернутися до схеми, яку



В.В.Давидов власноруч намалював для В.П.Зінченко (1995 рік) для унаочнення розвитку взаємовідносин «Я» і «Світу».

Наведений нами приклад щодо державної програми засвідчує позитивне намагання сучасних науковців та практиків піти далі попередніх колег, але іноді спроби створити щось «неординарне», або «продукт творчих пошуків, який не має аналогів, відрізняється від попередніх програм змістом, гуманістичними цілями, новою світоглядною позицією, лексикою, логікою структурування матеріалів» («Я у Світі»: нова світоглядна позиція //Дошкільне виховання. - 2009. - №1. - С.5), призводить до відвертих наукових недоладностей.

Отже, якщо йдеться про реформування, то постановка мети, відстеження проміжних етапів здійснення реформи, аналіз її результатів стоять поза історичним контекстом, усередині якого можна було б говорити про адекватне розуміння того, що, як, навіщо і чому відбувається. На думку багатьох фахівців, результати реформ освіти виявляються або мізерними, або несподіваними, протилежними очікуванню [5, 10]. Не варто також розуміти реформу як прогрес в буквальному сенсі, це, перш за все, процес, що змушує громадські та владні відносини вибудовуватися певним чином. Узагальненню повинні піддаватися довготривалі процеси, що відбуваються в дошкільній освіті, відповідно, і в суспільстві. Якщо така генералізація має місце, то це добре допомагає структурувати явища в освіті або в суспільстві, наближає до більш глибокого розуміння того, які саме послідовні процедури потрібно проводити [10].

Підсумуємо. Процес реформування дошкільної освіти, з одного боку, можна розглядати як дискретний, тобто такий що складається з окремих частин,

перервний, дробовий, а, з іншого, як безперервний, і в цьому немає суперечності. Це пояснюється тим, що очікуваного результату реформування дошкільної освіти на державному рівні - не передбачено. Зміни відбуваються на рівні одного з компонентів: змісту освіти, або організаційних форм і методів навчання, або якості дошкільної освіти. Найчастіше зміни торкаються лише змісту дошкільної освіти [7]. Перший висновок: реформування дошкільної освіти - це міф (як спосіб розуміння людиною природних і соціальних явищ).

Так може в системі дошкільної освіти відбувається модернізація? Перш за все, модернізація освіти - це комплексне, усебічне оновлення всіх ланок освітньої системи і всіх сфер освітньої діяльності відповідно до вимог сучасного життя, при збереженні та примноженні кращих традицій зарубіжної та вітчизняної освіти [15]. Це фронтальний перегляд принципів функціонування системи дошкільної освіти, успадкованих від минулої епохи, так само як і принципів управління цією системою. Це масштабні зміни у змісті, технології та організації самої освітньої діяльності, яка також несе в собі значні рудименти минулого і багато в чому підпорядкована завданням учорашнього дня. Це, нарешті, глибокі зміни в освітньому світогляді, усе ще в чималому ступені авторитарному і тоталітарному, в освітній політиці, поки ще відірваної від потреб особистості дитини дошкільного віку, суспільства, країни в цілому [1, 17]. На жаль, другий висновок теж не втішний. Модернізація дошкільної освіти - це лише правильне гасло, заклик, який не підкріплено ані фінансово, ані парадигмально.

Сьогодні в дошкільній освіті реалізується безліч, іноді протилежних, іноді таких, що доповнюють або дублюють одна одну педагогічних ідей, або парадигм дошкільної освіти. Постає питання – це ідеї, концепції чи врешті-решт парадигми? Виконуючи свої наукові, викладацькі чи управлінські функції, ми оперуємо цими термінами, не завжди приділяючи увагу коректності використання цих дефініцій у тій чи іншій ситуації. *Термін* – це є слово чи словосполучення з певним означенням змістом, із зафіксованим для спеціальної наукової галузі значенням, що дає змогу точно і ясно уявити собі певну річ, певну дію або певний процес. Це визначення надруковане Інститутом української наукової мови в 1928 році. І до нього не можна вже нічого додати, бо все дуже точно і влучно визначено.

Традиційно підручники, посібники та методичні рекомендації з дошкільної педагогіки страждають на багатослівність, нечіткість формулювань, дуже слабкою логікою. Видання нових підручників нагадує дитячу гру «в зіпсований телефон» - кожен новий автор використовує матеріали попередніх підручників, плюс додає щось своє. У результаті логіка, структура дошкільної педагогіки все більше розмиваються. Отже, є нагальна потреба повернути (а не придумати!) у дошкільну педагогіку терміни, що є науковим підґрунтям.

У зв'язку з цим особливої уваги й осмислення повинні набути базові ідеї побудови традиційних і нових систем освітньої теорії і практики, а також втілення їх у зміст концепцій, моделей та зразків, що є основою цієї різноманітності, які заслуговують назви і класифікації як дійсно парадигмальних. У цих умовах необхідний філософсько-методологічний системний та комплексний їх аналіз, що враховує особливості сфери дошкільної освіти як феномена культури, пов'язаного, у свою чергу, з такими основними типами буття, як *природа, суспільство, людина і культура* [6, 16]. Потрібен також філософсько-культурологічний аналіз самого поняття «парадигма» у його сучасному категоріальному статусі, дослідження його змісту та специфічних можливостей застосування до сфери дошкільної освіти.

У галузі соціально-гуманітарного знання спостерігається зростаючий інтерес до поняття «парадигма», що не є випадковим. Парадигмальний підхід до процесів розвитку дошкільної освіти передбачає осмислення дефініції «парадигма». Перш за все, визначимося в розумінні терміна «парадигма». Цей термін у педагогічний обіг увійшов в останні десятиліття з філософії. Введений ще Т. Куном, він трактувався як вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх вирішення в науковій діяльності [8]. У філософському енциклопедичному словнику значення терміна «парадигма» характеризується як «сукупність передумов, що визначають конкретне наукове дослідження (знання) і визнаних на даному етапі» [15, с. 332]. Парадигма (від грец. “para-” – понад, над, біля; “deigma” – вияв, маніфестація; дослівно – те, що визначає характер прояву, маніфестація) – це система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика науковців у певній галузі знань

у конкретно-історичний період. Парадигма окреслює коло проблем, вектор спрямування і способи їхнього дослідження, визначає специфіку фактів, які потрапляють у поле зору науковця. Теорія стає парадигмою, якщо наукове співтовариство надає їй статус еталона, тим самим спрямовуючи діяльність науковців у заданому руслі.

Що ж являє собою парадигма у сфері дошкільної освіти, чим відрізняється парадигмальний підхід від інших підходів, на які принципово важливі запитання можна отримати за його допомогою відповіді? Передусім, парадигма є родовим поняттям до поняття *концепція* (від лат. *conscriptio* – розуміння, система) – це система поглядів, що відбиває певне розуміння сутності якого-небудь предмета або явища і відношення (ставлення) до нього; це сукупність принципів, що визначають способи вирішення завдань у межах того чи іншого виду діяльності.

Отже, труднощі і тривалі наукові суперечки в пошуках відповідей на окреслені запитання найчастіше пов'язано з плутаниною у вихідних поняттях, тобто відсутністю єдиного термінологічного поля. Одні дослідники називають освітньою парадигмою провідну ідею, яка є основою безлічі різних за своїм змістом конкретних концепцій, практик освіти і вирізняється від інших, заснованих на протилежних основних вихідних ідеях, інші - систему вихідних принципів, що визначають побудову освітньої теорії або практики; треті - загальний напрямок і характер перетворень; четверті - конкретну концепцію чи сукупність конкретних теоретичних поглядів з приводу суті, змісту і структури процесу освіти; п'яті пов'язують ту чи іншу парадигму з певним типом цілей, засобів і способів реалізації освітньої практики; шості - з усім попередньо зазначеним, втіленим у конкретних практичних системах як своєрідних моделях організації та здійснення процесів розвитку, навчання і виховання, управління системами освіти тощо [1].

Породжена цими протиріччями плутанина в базових філософських і методологічних поняттях і категоріях призводить до того, що можливості самого використання парадигмального підходу до дослідження процесів функціонування та розвитку дошкільної освіти, як особливої сфери людської діяльності, різко знижуються [1, 5, 7, 14]. Разом з тим, необхідно відзначити окремі роботи

філософів, культурологів, психологів, соціологів, пов'язані з можливими шляхами розвитку освіти, перспективними освітніми парадигмами, моделями, наповненими змістовними питаннями філософсько-методологічного рівня (роботи А. Г. Асмолова, І. В. Бестужева-Лади, І. Д. Беха, В. В. Давидова, І. О. Зимньої, В. П. Зінченко, М. С. Кагана, В.Т.Кудрявцева, Е. В. Ільєнкова, О.М. Леонтьєва, М.М.Подд'якова та ін.).

У світовій та вітчизняній педагогічній практиці парадигми освіти склалися і розроблялися впродовж століть [2, 5, 12]. *Освітню парадигму в дошкільній освіті* розуміємо як сукупність науково-теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих науковим педагогічним товариством на певному етапі розвитку науки і практики, якими керуються в якості зразка (моделі, стандарту) при вирішенні педагогічних проблем. Чисельна кількість наукових робіт, що вийшли за останні роки, передусім, присвячено обґрунтуванню перспективності та переваг окремих концепцій і технологій, покладених в основу експериментальних або лише гіпотетично-прогностичних спроб побудови нових практичних моделей дошкільної освіти. На думку авторів, ці роботи є парадигмальними (приклад - *знаннієва, культурологічна, технократична, гуманістична, соціетарна (соціальна), людино-орієнтована, компетентнісна, людиносообразна, особистісно-орієнтована, педоцентристська, дитоцентристська* тощо).

Декларуючи освіту як феномен культури з позицій системно-діяльнісного підходу, можна виявити відмінності впливу змісту психологічної (О.М.Леонтьєв) і соціологічної (Г. П. Щедровицький) версій теорії діяльності на формування відповідних парадигмальних орієнтацій у побудові теорії і практики освіти [9, 19]. Отже, розкриваються можливості синтезу цих багато в чому протилежних діяльнісних уявлень у рамках загальної версії теорії діяльності, розробленої та запропонованої М.С. Каганом у контексті філософії та загальної теорії культури [6]. Саме теорію діяльності було покладено в основу створеного автором статті підходу до структурування заняття з дітьми дошкільного віку як організованої форми навчальної діяльності [7].

Наголошуємо, що саме теорію діяльності, а не «життєдіяльності». З категорією людини співвідноситься категорія «діяльність». Термін «*життєдіяльність*», який часто-густо використовують багато авторів педагогічних робіт, *відноситься тільки до тварин*. Стосовно людини термін «життєдіяльність» може бути вживаним лише в сенсі життєдіяльності організму - травлення, кровообіг тощо. Погоджуємось із думкою академіка О.М.Новікова щодо *недоцільності і небажаності використання в педагогіці терміну «життєдіяльність»* [10].

У рамках загального системно-діяльнісного підходу в розумінні предмета філософії культури загальними типами буття постають *природа, суспільство, людина і культура* (Каган М.С.). Освіта як особливий тип і система діяльності може бути переважно орієнтована у своїх діяльнісних проявах на той чи інший з цих типів буття, що виявляється у всіх істотних елементах і характеристиках відповідних освітніх парадигм. Є сенс нагадати, що формами суспільної свідомості, їх всього дев'ять, виступають: мова, буденна свідомість, мораль, право, політична ідеологія, наука, мистецтво, філософія, релігія [10, 16]. На наш погляд, саме форми суспільної свідомості й повинні бути підставами для розробки нового змісту дошкільної освіти в частині привласнення дітьми об'єктивних компонентів культури. Отже, можемо виокремити і схарактеризувати з цієї загальної точки зору і культуро-філософської позиції чотири основні групи освітніх парадигм: *природо-орієнтовані, культуро-орієнтовані, соціоцентриські та персоноцентриські* [1, 5, 10, 17]. Розглянемо докладніше ці групи.

Перша пара: *природо-орієнтовані – культуро-орієнтовані*. *Природа* як початок і особливий тип буття, що підкоряється у своїй еволюції, функціонуванні та розвитку певним об'єктивним законам, *протилежна культурі*, що є продуктом «штучної» освіти, яким є свідомо цілеспрямована перетворювальна людська діяльність [6]. У природо-орієнтованих парадигмах усе більший авторитет і вагу набувають освітні моделі, пов'язані з формуванням здорового способу життя, відповідної екологічної культури поведінки, ставлення до природи. Відповідно до цього й освітні парадигми, що орієнтовані переважно на розгортання і використання природних джерел, чинників і рушійних сил у побудові освітнього

процесу, виявляються за самою суттю своїх устремлінь, метою і завданнями, засобами і способами їх реалізації, за їх концептуально обґрунтованими орієнтирами прямо протилежними групі культуро-орієнтованих освітніх парадигм. Протилежність цих груп парадигм за їх вихідними підставами і конкретними проявами у теорії та практиці освіти іноді доводять їх прихильників до наукового антагонізму, викликають гостру полеміку між ними, але на жаль, не дискусію. У той же час, не виключеним є і зустрічний рух, навіть зближення позицій, але не за основними і принциповими питаннями, а за тими з них, що дозволяють віднайти крайнощі, поліпшити і зміцнити власні позиції за рахунок запозичення аргументації у протилежної сторони, як це може відбуватися в продуктивно здійснюваній дискусії [1, 19].

Розглянемо другу пару: *соціоцентриські-персоноцентриські парадигми*. З позицій системного підходу потрібно виявити не тільки протилежність цих різних позицій в освіті та врахувати аргументи і підстави, які висунуто їх прихильниками, але й ті відносини і зв'язки, що роблять соціоцентриські і персоноцентриські орієнтації необхідними елементами і сторонами єдиного освітнього процесу як феномена культури. У свою чергу, орієнтації знаходяться у певних зв'язках і відносинах, як із суспільством, так і з окремою людиною, що представляє собою єдність індивіда, особистості та індивідуальності.

На перший погляд, вони постають як прямо протилежні освітні парадигми і тому нерідко протиставляються одна одній: з одного боку, як особистісно відчужені, тобто орієнтовані виключно на вимоги соціуму, часто не збігаються з потребами індивідуального розвитку і суперечать їм. З іншого, особистісно-орієнтовані протистоять «суспільному тиску» [2]. Зауважимо, що ігнорується та обставина, що перша орієнтація також відповідає інтересам самої дитини, сприяє найкращої її адаптації до вимог соціуму, загальним і конкретним умовам життя в ньому, що становить суттєву частину процесу соціалізації та інкультурації індивіда, тобто процесу опанування членом конкретного суспільства основних рис та змісту культури свого суспільства, менталітету, культурних зразків і стереотипів [1]. Друга парадигма дозволяє індивіду творчо, а тому критично ставитися до цих вимог і узаконеним нормам поведінки та діяльності, прагнути і

намагатися змінювати їх, спираючись на свій творчий потенціал, формуючи тим самим свої можливості сприяти суспільному прогресу, що також є процесом становлення людини як зрілої в культурному відношенні і при цьому соціально організованої істоти.

У групі персоноцентриських освітніх парадигм поряд з вкрай односторонніми спробами обґрунтувати та організувати нові моделі абсолютно «вільної освіти», у рамках якої діти породжують культуру, майже з самих себе, з'являються особистісно-орієнтовані моделі, що враховують необхідність цілеспрямованого формування культурно значущих якостей і здібностей. Висуваються також і парадигмальні моделі, що прямо орієнтують на формування креативних здібностей за рахунок цілеспрямованого навчання загальним культурним способам і прийомам постановки і вирішення творчих завдань і проблем у різноманітних галузях людської діяльності [5].

Підсумуємо. З позицій системно-синергетичного підходу для розуміння закономірності самого явища і конкретного складу поліпарадигмальності в теорії та практиці дошкільної освіти не тільки сьогодні, але і впродовж всієї історії її розвитку, важливо пам'ятати, що саме протиставлення періодів порядку і хаосу, як протилежних станів процесу розвитку систем, є специфічно обмеженим і до певної міри умовним.

У кожному історичному періоді дошкільна освіта розвивалася по-своєму унікально і прогресивно, отже, не може розглядатися у відриві від свого часу. Оскільки в реальній сукупній соціокультурній практиці освіти повинні в тій чи іншій мірі успадковуватися якості, потреби і здібності, що відтворюють у процесі онтогенезу людських індивідів певну історичну палітру, остільки і система дошкільної освіти не може бути монопарадигмальною ні за змістовним складом, ні за своєю функціонально-цільовою спрямованістю. Третій висновок - дошкільна освіта має бути заснованою на поліпарадигмальній теорії та практиці, це – об'єктивна необхідність.

Використана література:

1. Агапова Н.Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ)// Личность. Культура. Общество. – 2008. - Т. 10. Вып. 5-6 (44-45). – С. 265 – 271.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии Украины. — К., 1992. — 320 л.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003 – 280 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К. : Либідь, 2003. – 344 с.
5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212-385.
6. Каган М.С. Общение как философская проблема // Философские науки. – 1975. – № 5. – С.40-51.
7. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2009. – 320 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Наука, 2001. – С.29-78.
9. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопр. философии. – 1972. – № 9. – С.95-108.
- 10.Новиков А. М. Основания педагогики/ Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
- 11.Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – Минск: «Современное слово», 2005. - С. 421.
- 12.Сластёнин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 268 с.
13. Талалова Л.Н. Реформирование образования как механизм социальных изменений: обоснование выбора и стратегий/
<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46575>
- 14.Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.:

Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.

15.Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 576 с.

16.Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы «заочного круглого стола») // Вопросы философии. - 1995. - № 11. - С.123-127.

17.Хуторской А.В. Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. – М.: ЦДО «Эйдос», 2009. – С.10-20.

18.Хуторской А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. - 2009. №6(40). - С. 4-11.

19. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. — М.: Наследие ММК, 2005. — С. 709-731.

20.Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. - 1994. - № 2.- С. 64-77.

21. http://www.djerelo.com/index.php?option=com_content&task

Впровадження оздоровчих технологій як актуальний напрям сучасної дошкільної освіти

Наталія Левінець

м. Київ

Анотація: *автором актуалізовано проблему використання оздоровчих технологій в роботі з дітьми дошкільного віку. Визначені умови впровадження оздоровчих технологій та основні показники компетентності у питаннях здоров'язбереження.*

Проблема збереження та цілеспрямованого формування здоров'я дітей в сучасних умовах розвитку українського суспільства має виключну значимість та актуальність, оскільки безпосередньо пов'язана із проблемою існування держави.

Результати медичних та соціальних досліджень останніх років засвідчують значне якісне погіршення стану здоров'я дітей дошкільного та шкільного віку. І ця тенденція є стійкою. Питання здоров'я дитячого населення має стати пріоритетним не лише для медичних працівників, які не мають об'єктивних можливостей його повністю вирішити, а й педагогів. Саме останні покликані формувати у вихованців свідоме ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя й здійснювати пропедевтичну роботу в означеному напрямі.

Як зазначає Зайцев Г. К., першопричиною негативних тенденцій у стані здоров'я підростаючих поколінь є протиріччя між потребами дітей і способами їх виховання та навчання. Існування даного протиріччя з одного боку, провокує перенапруження і зростання хронічних захворювань вихованців, а з іншого, – обумовлює деформацію мотиваційної сфери особистості. Тому завдання збереження і зміцнення здоров'я дітей потрібно вирішувати, насамперед, педагогічними засобами. Такими, на нашу думку, є оздоровчі технології, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення здоров'я дітей, підвищення ресурсів здоров'я.

Вони відповідають концептуальним положенням щодо формування здорового способу життя дитини, а саме: *пріоритет здоров'я* над іншими

цінностями; *здоров'я* – найважливіша *життєва цінність*; валеологічний підхід; принцип здорового способу життя, дотримання режиму; педагогізація довкілля; принцип профілактики здоров'я дітей; принцип природовідповідності; різноманітність форм і методів валеологічного виховання; принцип саморегуляції; відмова від негативних впливів на здоров'я; принцип збережувальної та тренувальної технологій.

Специфіка організації педагогічного процесу дошкільного навчального закладу дозволяє стверджувати, що оздоровчі технології за ступенем впливу на здоров'я дітей є найбільш дієвими. Основною їхньою ознакою вважають комплексний підхід до вирішення проблем збереження здоров'я, застосування психолого-педагогічних методів і прийомів. Виділяють три підгрупи: організаційно-педагогічні технології, що визначають структуру навчально-виховного процесу, попереджують стан втоми, явище гіподинамії та інших дезадаптивних станів; *психолого-педагогічні*, що пов'язані з безпосередньою професійною діяльністю, в тому числі й психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, *навчально-виховні технології*, що включають програми з формування у дітей знань з основ здорового способу життя, культури здоров'я.

Серед оздоровчих технологій, які набули широкого розповсюдження в системі сучасної дошкільної освіти і демонструють ефективність та результативність оздоровчих впливів, можуть бути виділені наступні: фітболгімнастика; казкотерапія; пальчикова, дихальна, звукова гімнастика; технології впливу кольором, ароматами ефірних масел; піскова терапія; психогімнастика; кінезорефлексотерпія; ігровий тренінг; ритмопластика; анімалотерапія тощо.

Реалізація оздоровчих технологій в практиці роботи дошкільного навчального закладу сприятиме формуванню у дитини компетентності. До основних показників компетентності у питаннях здоров'язбереження відносимо: уявлення про здоров'я, про чинники, що впливають на здоров'я та про здоровий спосіб життя; значення “здоров'я” як загальнолюдської цінності; вміння відстежувати і фіксувати позитивні й негативні зміни в стані власного здоров'я і

здоров'я оточуючих.

Сьогодення дошкільної освіти може бути охарактеризоване як накопичення і пошук нових оздоровчих технологій. Кожен навчальний заклад намагається створити цілісну систему фізкультурно-оздоровчої роботи, найбільш дієву у визначених реаліями умовах. Добираючи оздоровчі технології, вихователі мають враховувати матеріально-технічні умови (розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного обладнання та оснащення, комплектування груп); стан фізичного та психічного здоров'я дітей і вихователів (індекс здоров'я, зниження захворюваності, підвищення емоційного та емоційного тону); показники рухової підготовленості дітей, цілісність оздоровчих впливів та стабільність результатів, рівень власної професійної компетентності (прагнути до збагачення власних знань у питаннях збереження і зміцнення здоров'я, формувати стійкі мотиви до ведення здорового способу життя), рівень співпраці з батьками вихованців (батьки мають слугувати прикладом здоров'язбережувальної поведінки), екологічні фактори.

Зміст державної освітньої політики щодо розвитку дошкільля з урахуванням вимог сьогодення

Тамара Панасюк

м. Київ

Анотація: *аналізуються вітчизняні державні заходи щодо розвитку сучасного дошкільля з метою оновлення змісту дошкільньої освіти, впровадження сучасних засобів розвитку, навчання та виховання, удосконалення механізму моніторингу якості дошкільньої освіти, тощо.*

Сьогодні у сфері освіти, зокрема - дошкільньої, виділяється велика кількість інновацій різного характеру, спрямованості і значимості, проводяться великі чи малі державні реформи, втілюються новинки в організацію, зміст, методіку, технологію навчання... А проблеми з кожним роком зростають. Сучасний дошкільний навчальний заклад – це місце, де дитина могла б отримати досвід широкої емоційно-практичної взаємодії з дорослими і однолітками в найбільш значимих для його розвитку сферах життя. Саме в дитячому садку, в якому дитина реалізує своє право на індивідуальний розвиток, вкрай важливим є саме особистісно – орієнтований підхід до розвитку та виховання дитини. Адже, наші діти - це дійсно наше майбутнє. А інвестиції в майбутнє необхідно вкладати не тільки завтра, а вчора, сьогодні і постійно.

Наразі, з 2010 року розвитку дошкільньої освіти в Україні приділяється достатньо багато уваги. Так, з метою забезпечення захисту конституційних прав дітей дошкільного віку і державних гарантій щодо доступності та безоплатності здобуття дошкільньої освіти у державних та комунальних дошкільних навчальних закладах, зокрема дітьми п'ятирічного віку, Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. N 1721-р було схвалено Концепцію Державної цільової програми розвитку дошкільньої освіти на період до 2017 року. Дана Програма буде направлена на розв'язання проблем щодо створення належних умов для функціонування, збереження та розширення мережі дошкільних навчальних закладів; оновлення змісту дошкільньої освіти відповідно до

суспільних потреб, потреб інноваційного розвитку науки; впровадження сучасних засобів розвитку, навчання та виховання; забезпечення підготовки і видання навчально-методичної літератури; удосконалення механізму моніторингу якості дошкільної освіти, забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів.

Звичайно, розв'язання зазначених проблем, можливе тільки за умови об'єднання зусиль центральних, місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування на шляху не тільки розроблення, але й виконання Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року. Метою даної Програми є:

- розроблення механізму розвитку дошкільної освіти та його впровадження в практику роботи;
- забезпечення захисту конституційних прав дітей дошкільного віку і державних гарантій щодо доступності та безоплатності здобуття такої освіти у державних та комунальних дошкільних навчальних закладах, зокрема дітьми п'ятирічного віку.

З метою створення належних умов для здобуття дітьми якісної дошкільної освіти, Міністерством освіти і науки України було рекомендовано:

- щорічно проводити облік дітей дошкільного віку (лист міністерства від 07.05.2007 № 1/9-263 "Про організацію обліку дітей дошкільного віку");
- спланувати розвиток мережі дошкільних навчальних закладів (груп): будівництво нових дошкільних навчальних закладів, відкриття дошкільних навчальних закладів у пристосованих приміщеннях, центрів розвитку дитини відповідно до потреб;
- вивільнити орендовані приміщення дошкільних навчальних закладів (лист Міністерства освіти і науки України від 13.05.2010 № 1/9-316 "Про використання приміщень дошкільних навчальних закладів");
- продовжити роботу по відкриттю додаткових груп для організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку на базі дошкільних закладів та інших приміщень (лист міністерства від 04.10.2007 № 1/9-583 "Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади");

- встановити гнучкий режим роботи дошкільних навчальних закладів, який передбачає організацію роботи чергових груп у вихідні та неробочі дні п.4 ст. 11 Закону України "Про дошкільну освіту";

- поширити практику організації груп короткотривалого перебування та зарахування в дошкільні навчальні заклади дітей з короткотривалим перебуванням в групі повного дня (лист міністерства від 17.08.2005 № 1/9-431 "Про організацію короткотривалого перебування дітей у дошкільних навчальних закладах");

- у сільській місцевості, де відсутні приміщення дитячих садків, створити навчально-виховних комплексів;

- створити консультативні пункти, центри роботи з батьками, ресурсні центри професійного консультування на базі дошкільних навчальних закладів, шкіл, управлінь освіти інших установ, де б вони могли отримати кваліфіковану консультацію педагогів та інших спеціалістів з питань виховання та навчання дітей удома тощо;

- розробити та запровадити медіа-освіту, створення інформаційних дошкільних програм, зокрема "Електронної пошти для батьків" з питань розвитку дітей п'ятирічного віку;

- активізувати роботу щодо здійснення соціально-педагогічного патронату дітей, які не мають можливості відвідувати дошкільні навчальні заклади із-за їх відсутності, стану здоров'я дітей тощо (лист міністерства від 17.12.2008 № 1/9 - 811 "Про здійснення соціально-педагогічного патронату");

- сприяти створенню базових дошкільних навчальних закладів по роботі з дітьми старшого дошкільного віку;

- організувати роботу експериментальних майданчиків з питань здобуття дітьми п'ятирічного віку дошкільної освіти відповідно до вимог чинного законодавства.

Особливої уваги заслуговує і те, що уже 5 листопада 2010 року відбудеться I Всеукраїнській з'їзд працівників дошкільної освіти (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 20.08.2010 р. №828 «Про проведення I Всеукраїнського з'їзду працівників дошкільної освіти»). Це дійсно

саме те урочисте зібрання, на яке чекали всі ті, хто піклується розвитком кожної окремої дитини, кому не байдуже майбутнє розвитку дошкільної освіти України.

Соціальний захист дітей в інтернатних закладах

Віталій Покась

м. Київ

***Анотація:** розглядається здійснення інтернатної освіти як основа реалізації гуманістичної філософії освіти; автор обґрунтовує сучасні гуманістичні технології навчання і виховання та соціального захисту дітей з особливими потребами.*

У 1920 році Наркомос України прийняв “Декларацію про соціальне виховання дітей” – стратегічний документ, спрямований на об’єднання зусиль різних інститутів на шляху соціального захисту й охорони дитинства. У цьому важливому документі вказувалося на необхідність системно вирішувати нагальні проблеми дитинства, підкреслювалось, що соціальне виховання ґрунтується на засадах охорони дитинства. “Завдання цієї охорони: 1) звернути увагу на всіх дітей віком до 15 років з кожного району – тих, що вже увійшли в систему соціального виховання, організованих і неорганізованих, що не знають ані школи, ані дитячого будинку чи то якоїсь іншої школи соціального виховання, 2) вжити всіх заходів до того, щоб забезпечити кожній дитині всі права її: на матерній догляд та виховання, на охорону здоров’я, так звані “юридичні права” (педагогічне вирішення справи неповнолітніх порушників) і т.ін., 3) взяти дитину з вулиці, з базару, з вокзалу, взяти безпритульну дитину, яка втратила свою родину і шукає тепер нової родини, 4) захистити права тієї дитини, яка живе в родині, але яка потребує певної форми соціальної (державної) допомоги [1, с.40].

В.Г.Короленко одним з перших привернув увагу громадськості до проблем соціального захисту дітей, подолання безпритульності та бездоглядності молоді. З його власної ініціативи та за власним сприянням у Полтаві у 1918 році була заснована благодійна громадська організація “Ліга порятунку дітей”, основним завданням якої були турбота про дітей-сиріт і безпритульних, порятунок їх від голоду, сприяння всебічному вихованню, розробка питань правового і соціального захисту дітей. Для реалізації цих завдань Ліга налагодила постачання

дітей продуктами харчування, одягом і взуттям, організувала для них навчально-виховні заклади, влаштовувала безплатні обіди, збирала кошти.

Із метою розгортання широкої благодійної діяльності з соціального захисту дітей В.Г.Короленко опублікував у періодичній пресі палке звернення до української громадськості з проханням надати допомогу безпритульним дітям. У січні 1919 року письменник порушив клопотання перед Раднаркомом УСРР про необхідність взяття дітей під захист у загальнодержавному масштабі. Це питання було вирішене 4 лютого того ж року підписанням декрету Раднаркому, згідно з яким було створено “Раду захисту дітей”.

Навесні 1919 року з ініціативи Ліги розпочалася загальноукраїнська акція надання притулку і оздоровлення дітей, які прибували, рятуючись від голоду, з центральних районів Росії до України [2, с.54].

Крім “Ліги порятунку дітей” та “Ради захисту дітей”, у грудні 1922 року при ВУЦВК було створено міжвідомчий орган – Центральну комісію допомоги дітям. Очолив її голова ВУЦВКу Г.І.Петровський.

У 1928 році приймається постанова ВЦВК та РНК СРСР про передачу осиротілих дітей під патронат у прийомну сім’ю на основі письмової угоди, що укладалася з місцевим відділом народної освіти. Такою угодою передбачалося:

1. Обов’язки особи, яка приймає на виховання неповнолітнього.
2. Термін утримання (переважно до повноліття або не менше трьох років).
3. Форми і методи допомоги вихованцю після закінчення угоди.
4. Порядок дострокового розірвання угоди.

Особа, яка укладала угоду, отримувала права і обов’язки опікуна чи піклувальника дитини. Згідно з обов’язками вона повинна була утримувати вихованця на рівні з іншими членами родини, надавати можливість отримувати освіту і належний розвиток. Вихователь не повинен був використовувати працю неповнолітнього у виробництві та ремісництві до досягнення ним 12 років, після чого він міг працювати на загальних підставах, визначених законодавчими актами щодо учнівства.

Особам, які виховували таких дітей, надавалась допомога з боку держави. Так, для господарського забезпечення вихованця (придбання одягу, взуття,

продуктів харчування) вихователю надавалася разова допомога з місцевого бюджету та щомісячно робилися виплати на утримання дитини. Розмір виплат не був фіксованим і визначався на місцях. Виховання дитини на патронатних умовах бралось до уваги під час нарахування податку з працюючих громадян, а також при розрахунку квартплати (у бік зниження податків).

Згідно з угодою на утримування у сім'ю могли передаватися діти-сироти, діти, які втратили зв'язок з батьками, вилучені з родин постановою суду чи рішенням комісії у справах неповнолітніх, які перебувають на піклуванні батьків чи родичів, за їхнім проханням з виплатою усіх витрат на дитину.

Увага до патронажної форми утримання дітей з боку держави сприяла збільшенню кількості дітей, які передавалися на виховання у сім'ю за угодою. При цьому певну роль зіграло затвердження низки пільг особам, які брали на виховання дітей. У 1935 році під патронатом перебуло 38 тисяч дітей. Більше половини з них виховувалося близькими родичами, які надавали перевагу патронату перед опікою.

У 1936 році ВЦВК і РНК СРСР була прийнята спільна постанова “Про порядок передачі дітей на виховання (патронат) у сім'ї трудящих”. Так, вперше юридично термін “патронат” було пов'язано з вихованням дітей у прийомних сім'ях. Постанова, враховуючи практику патронажної форми виховання, передбачала добровільність встановлення цієї форми опіки. У документі чітко визначалися вікові межі дітей, яких можна було брати у сім'ю. Зокрема, на патронат передавалися діти-сироти віком від 5 місяців до 14 років. Права за патронатом могли продовжуватися до досягнення вихованцем 16 років. Маленькі діти (від 5 місяців до 4 років) перебували під наглядом органів охорони здоров'я, які й укладали угоду. Угоду на передачу дітей віком понад 4 роки укладав відділ народної освіти [3, с.63].

У післявоєнні роки розглядалися питання соціальної підтримки вихованців дитячих будинків. Випускників дитячих будинків кінця 40-х початку 50-х років обов'язково направляли у ремісничі, залізничні, гірничопромислові училища, технікуми на навчання. Дітей, які не пройшли комісію з вибору до училищ з тих чи інших причин (невідповідність віку, вади слуху, зору, хронічні захворювання),

працевлаштовували на підприємства легкої промисловості, сільського господарства, промкооперації, МТС тощо.

Конкретні заходи щодо соціального захисту вихованців інтернатних заходів освіти були розроблені і впроваджувалися в життя після прийняття у 1956 році постанови Ради Міністрів СРСР “Про заходи щодо покращення виховання дітей, які залишилися без піклування батьків” та у 1957 році Положення про школу-інтернат, якими закріплювалося право випускників на продовження навчання, працевлаштування, одержання гарантованого робочого місця, пільгового отримання житла.

Процес трансформації суспільства в Україні в 90-ті роки принципово змінив ситуацію. В умовах економічної кризи загострилися проблеми матеріально-технічного забезпечення інтернатних закладів. Відсторонення випускників шкіл-інтернатів від реальних життєвих проблем, обмеження простору спілкування, регламентація дій спричиняють формування специфічних рис особистості, які ускладнюють влаштування їх у дорослому житті.

У 1991 році Україна приєдналась до Конвенції про права дитини, схваленої Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року. Фактом свого приєднання до Конвенції та її ратифікацією наша держава взяла на себе зобов’язання щодо захисту прав дітей. Об’єктом особливої уваги з боку держави, як наголошується в Конвенції про права дитини, мають бути діти, що живуть у важких соціальних умовах. До категорії таких дітей в Україні належить низка груп: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які порушили закон, діти-інваліди. Переважна частина таких дітей - це вихованці інтернатних закладів освіти.

Відповідно до статті 20 Конвенції про права дитини, постійно чи тимчасово позбавлені сімейного оточення, мають право на особливий захист та допомогу з боку держави. Вона повинна забезпечувати соціальний захист дитини, позбавленої родинного середовища, та забезпечувати відповідну альтернативу сімейної турботи або розміщення у відповідні заклади для догляду за дітьми. Крім того, у разі забезпечення цих прав повинна бути врахована культурна належність дитини. Необхідно створити особливі умови, що визначатимуть її побут, фізичне та психічне здоров’я, характер, а також спілкування з близькими. На жаль, у

багатьох закладах, де виховуються діти-сироти і діти, позбавлені з різних причин сімейного оточення, панує специфічна сирітська атмосфера.

Аналіз проблеми сирітства свідчить про те, що умови, в яких живуть такі діти, гальмують їхній розумовий розвиток, спотворюють становлення особистості, затримують її соціально-психологічну адаптацію.

Для реального втілення положень, проголошених статтею 20 Конвенції про права дитини, необхідна гуманізація системи сирітських та спеціальних навчально-виховних закладів, їх реформування, запровадження нових альтернативних форм опіки та піклування над дітьми.

В Україні, поряд із такими традиційними формами сімейного піклування про дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, як усиновлення і опіка над дітьми, набуває поширення система дитячих будинків сімейного типу. З 1998 року розпочато роботу щодо створення інституту прийомної сім'ї, а з ухваленням у 2002 році Верховною Радою України Сімейного кодексу відновлюється така форма передачі дітей на виховання у сім'ї, як патронат.

Надаючи важливого значення становищу дітей, їх соціальному захисту, створенню сприятливих умов для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, майбутньої повноцінної життєдіяльності та з метою координації дій, пов'язаних з виконанням Конвенції ООН про права дитини, у 1996 році Указом Президента України було затверджено Національну програму "Діти України".

Незважаючи на те, що спочатку Програма була розрахована на період до 2000 року, вона стала орієнтиром для формування регіональних дій, зокрема стосовно поліпшення становища дітей-сиріт та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими, регіональними, бізнесовими організаціями. Пріоритетними заходами стало створення сприятливих умов для фізичного, психічного, духовного розвитку вихованців інтернатних закладів, зокрема їх соціального захисту.

Держава усіма засобами сприяє правовому і соціальному захисту дітей, забезпеченню належних умов для всебічного розвитку вихованців. Заходи, які здійснюються у рамках Програми, дали змогу законодавчо забезпечити формування нових засад соціального та правового захисту дітей-сиріт, дітей,

позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів та дітей з вадами розвитку.

Соціальна політика нашої держави в галузі дитинства покликана всіляко сприяти пом'якшенню впливу на дітей негативних наслідків соціальних процесів, які відбуваються нині у суспільстві, а також створювати умови для відозмін сучасних і появи нових соціальних інститутів, котрі найбільш повно задовольняли б потреби та інтереси дітей. Створення оптимальних умов для життєдіяльності соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення. Впровадження в Україні гуманістично орієнтованої соціальної політики вимагає переорієнтації державної системи опіки на індивідуальні потреби кожної дитини, позбавленої сімейного оточення, створення оптимальних умов для її виховання і розвитку.

З метою створення умов для повноцінної соціальної адаптації випускників цих закладів необхідно: посилити увагу суддів та прокуратури щодо дотримання законодавства у питаннях захисту майнових та житлових прав дітей-сиріт, внести відповідні зміни до житлового законодавства, забезпечити гарантоване працевлаштування випускників інтернатних закладів, а також вжити інших заходів, спрямованих на підтримку цієї категорії дітей.

Крім того, нагріла необхідність перегляду державної концепції вирішення проблем соціального сирітства. Покращення умов виховання та утримання дітей, позбавлених батьківської опіки, є важливим завданням сьогодення. Щоб запобігти зростанню соціального сирітства, вже сьогодні потрібно розробити перспективний план трансформації системи діючих інтернатних закладів освіти.

Соціально-педагогічна діяльність в інтернатних закладах освіти йде на професійну діяльність, що спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного розвитку дітей, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб. Серед основних напрямків цієї діяльності можна виділити такі: соціальний – одна з головних умов реальності правового статусу особистості у державі. Він містить комплексний аналіз рівня соціально-економічних умов життєдіяльності вихованців, розробку заходів щодо їх матеріально-побутового обслуговування, створення адресної диференційованої системи підтримки на державному та

благодійному рівнях, організацію та впровадження нових форм та видів соціального захисту.

Соціальна допомога – комплекс дій, зарієнтованих на підтримку вихованців інтернатних закладів. Вона передбачає матеріальну допомогу (безплатне забезпечення одягом, взуттям, продуктами харчування, підручниками, іншими речами), соціально-медичну допомогу (реалізація різних форм медичного обслуговування, гарантованих державою, забезпечення індивідуальними засобами корекції, спрямованих на реабілітацію дітей інвалідів), психолого-педагогічну допомогу (виправлення, корегування психолого-педагогічних вад, виявлення та зміна поведінкових та діяльнісних моделей особистості учнів), соціально-правова допомога (здійснення захисту честі та гідності особистості дитини як найвищої цінності, захист прав та інтересів її у суді, а також задоволення законних та обґрунтованих вимог вихованців стосовно порушень їхніх прав, свобод та інтересів).

Опитування вихованців шкіл-інтернатів щодо рівня їх обізнаності про наявність та функції правозахисних, консультативних установ, правову культуру свідчать про недостатню поінформованість. Так, у випадку виникнення якихось проблем після закінчення школи-інтернату більше половини (54%) опитуваних дітей-сиріт розраховують на підтримку з боку вихователів, учителів або адміністрації цього закладу. Дві третини з них (67%) виявились необізнаними у питаннях, які можуть вирішувати опікунські ради, служби у справах неповнолітніх, відділення міліції та суди. Третина (33%) взагалі нічого не знають про існування “телефонів довіри” [2, с.133]. Вочевидь, інтернатні заклади повинні відігравати особливу роль у вирішенні різноманітних проблем своїх вихованців, сприяти забезпеченню прав і відстоювати їхні інтереси.

Соціальний захист дітей – необхідна умова функціонування та життєдіяльності інтернатних закладів освіти, що сприяє інтеграції вихованця в соціум і повинна систематично забезпечуватися кваліфікованими фахівцями в галузі соціально-правових стосунків.

Досвід роботи інтернатних закладів підтвердив їх потребу як установ необхідних для дітей, які потребують державної допомоги в одержанні освіти,

лікувально-реабілітаційного забезпечення, соціального захисту. Про це, зокрема, свідчить склад вихованців шкіл-інтернатів: діти-сироти і ті, які залишилися без піклування батьків, становлять 12,7%, діти з багатодітних сімей – 20,6%, одиноких матерів – 21,4%, лише з одним з батьків – 32,4%, інваліди з дитинства – 7,3% [4, с.27].

Виконуючи Державну національну програму “Освіта”, органи державної виконавчої влади на місцях розробили регіональні програми соціального захисту й державної підтримки дітей, яким необхідно суспільне виховання. Ці програми передбачили збільшення асигнувань у місцевих бюджетах на будівництво, реконструкцію, ремонт навчально-виховних закладів, поліпшення харчування і матеріального забезпечення вихованців, в тому числі, які потребують медичної допомоги. Навіть у період економічної кризи 90-х років XX століття управління освіти Запоріжжя, Житомирщини, Київщини, Харківщини, Прикарпаття й Закарпаття, Буковини й Поділля вишукували кошти для поліпшення умов утримування, виховання й навчання дітей шкіл-інтернатів.

Регіональними програмами “Соціального захисту і підтримки дітей” були передбачені заходи щодо соціального захисту дітей-інвалідів, хворих, дітей-сиріт. З 1995 року розпочалася їх поступова реалізація. Зокрема, у м.Львові відкрито навчально-реабілітаційний центр для дітей з церебральним паралічем, які не можуть самостійно пересуватися. Для цієї ж категорії дітей у м.Києві з 1992 року функціонує школа “Надія”, у Київській області працює Центр психологічної служби – перший в Україні, в Луганській області відкрилися міські центри фізичного розвитку, розширилась мережа постійно діючих психолого-медико-педагогічних консультацій [4, с.27].

Ряд пропозицій стосовно створення подібних закладів було внесено у 1996 році до Національної програми “Діти України”.

Разом з тим значно загострилася проблема працевлаштування випускників інтернатних закладів на ринку праці. Щорічно завершувало навчання 16-17 тисяч випускників, з них 6,5-7,0 тисяч - діти з психофізичними вадами, кожен сьомий – це сирота, або той, що залишився без піклування батьків.

Варіант навчання дітей у ПТУ з подальшим працевлаштуванням на

підприємства в умовах економічної нестабільності не спрацював, оскільки професійні навички і ринкові вимоги не витримували конкуренції на ринку праці. Більше того, влаштування випускників на виробництво не гарантувало їм матеріального забезпечення, необхідного для створення нормальних умов життя.

З метою законодавчого вирішення питання працевлаштування випускників шкіл-інтернатів було внесено доповнення до Закону України “Про зайнятість населення”, зокрема ст. 5 стосовно додаткових гарантій зайнятості для найбільш незахищеної категорії населення. Це дало змогу працевлаштувати до 80% випускників спеціальних шкіл-інтернатів. Але лише половина з них – за набутою в школі або ПТУ спеціальністю, решта – перевчалася. Звідси низька заробітна плата, незадоволення працею призводило до частоті зміни місця роботи.

Продовження навчання у ВНЗ різних рівнів акредитації випускників інтернатних закладів підтримується рядом пільг. Однак невисокий рівень знань, матеріальний стан, робить їх неконкурентноспроможними під час вибору професії. Ті ж діти-сироти, яким вдається без конкурсу вступити до ВНЗ, не маючи матеріальної підтримки з боку батьків, не в змозі навчатися за рахунок державних виплат, а в разі закінчення навчання вони не можуть працевлаштуватися. Існує чимало проблем, пов’язаних із забезпеченням дітей-сиріт, які закінчили навчальні заклади, необхідним фінансуванням, житлом, гарантуванням їм майнових і особистих прав, передбачених законодавством.

Використана література:

1. Покась В. Реабілітаційна педагогіка на порозі XXI століття // Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: Наук.-мет. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 1. – С.38-48.
2. Витоки. Альманах української асоціації А.Макаренка. – Полтава: АСМІ, 2003. – Вип. 1. – 217 с.
3. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). – К.: Логос, 2000. – 87 с.

4. Покась В. Актуальні проблеми соціально-реабілітаційної та корекційної допомоги в спеціальних закладах для дітей з психофізичними вадами // Дефектологія. – 1996. - №1. – С.26-30.

**Регіональний компонент освіти в практиці
дошкільного навчального закладу**

Ольга Попова

м. Кам'янець-Подільський

***Анотація:** в статті розкриваються можливості історико-мистецького середовища міста у впровадженні регіонального компонента освіти.*

Регіональний компонент освіти – це система знань і культурного досвіду дітей, яка відображає особливості культурно-історичного, природничо-географічного, соціально-економічного розвитку регіону й формує цілісне уявлення про соціум і шляхи самовизначення в ньому.

Однією з умов успішного впровадження регіонального компонента в практику дошкільної освіти є розробка ефективних форм, методів, прийомів, засобів реалізації регіонального компонента, які сприяють загальному розвитку дитини, творчому пізнанню довкілля, вихованню поваги й любові до рідного краю.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що регіональний компонент повинен враховувати традиції краєзнавства, природні та історичні особливості регіону, його етнокультурні особливості (К.Д. Ушинський, О.В. Духнович, Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, В.П. Струманський, В.О. Сухомлинський, Є.І. Сявако, М.Г. Стельмахович та ін.).

В освітній практиці існують різні моделі включення регіонального компоненту в навчальний процес: рівномірний розподіл знань про рідний край за навчальними предметами, реалізація їх у змісті базових дисциплін за рахунок виділення додаткових годин, шляхом створення комплексних курсів, які включають всі аспекти регіонального змісту. Серед різноманітних технологій впровадження регіонального компонента в навчальний процес дошкільного навчального закладу нами обрано включення знань краєзнавчого характеру в заняття з розвитку мовлення.

Як свідчать результати нашого дослідження, у дидактичному арсеналі вихователів є значна кількість краєзнавчого матеріалу. Однак у практиці ДНЗ

Кам'янця-Подільського, не зважаючи на багату історію міста, унікальні історичні пам'ятники, добре відому літературну спадщину, недостатньо методичних розробок, ілюстративним матеріалом до яких є краєзнавчий матеріал. Значною мірою недостатня краєзнавча робота з дітьми дошкільного віку зумовлюється відсутністю ґрунтовних знань історії, культури, мистецької спадщини краю педагогом. Тому нами зроблено спробу окреслити коло основних педагогічних, історичних, мистецтвознавчих, літературних джерел, важливих для краєзнавчої роботи вДНЗ.

Так, чимало живописних творів відомих митців можуть вдало ілюструвати розповіді вихователя про минуле і сучасне рідного міста, використовуватися для розвитку зв'язного мовлення дітей. Краєвиди древнього Кам'янця, вежі фортеці, вузькі вулички Старого міста учні можуть упізнати в кадрах всесвітньо відомих кінострічок: «Роксолана», «Богдан Хмельницький» та інших. Місцевими майстрами документального кіно створено ряд фільмів про красу стародавнього Кам'янця, а також серію кіноекскурсій та відеореklam, що також варті використання у навчально-виховному процесі.

Для проведення даного дослідження проаналізовано ряд літературних творів, у яких події відбуваються в Кам'янці-Подільському. Однак зазначимо, що місцеві митці не присвячують своїх творів дітям дошкільного віку.

Проблема дослідження історико-мистецького середовища міста як засобу впровадження регіонального компонента освіти не є вичерпаною і потребує продовження вивчення.

Соціально-правовий захист дитини дошкільного віку, яка виховується в прийомній сім'ї

Леся Прудивус
м.Київ

***Анотація:** узагальнюється досвід прийомних сімей, що існують в Україні, ставиться проблема необхідності піклування з боку держави невеличкими хворими дітьми.*

Кожна дитина має право на проживання в сім'ї. Однак, не завжди це право реалізується в повній мірі. Так, в Україні за останнє десятиріччя збільшилась кількість дітей, які потребують батьківської опіки та піклування. Переважна більшість таких дітей влаштовані в інтернатні заклади. Проте, виховання в цих закладах не може сповна розвинути у дітей навички самостійного життя, вміння будувати стосунки в сім'ї та в колективі, і як наслідок, вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості в цілому. Все це свідчить, що за відсутності біологічної сім'ї, виховання в прийомній сім'ї має бути пріоритетною формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Інститут прийомної сім'ї є новим для нашого українського законодавства. Фактично в Україні цей інститут з'явився з прийняттям 2 березня 1998 року постанови Кабінету Міністрів України № 241 «Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей в Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю» [1]. На виконання цієї постанови в Запорізькій області в Мелітопольському районі було створено 5 прийомних сімей, які взяли на виховання по одній дитині-сироті. На підставі постанови Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 р. № 565 «Про затвердження Положення про прийомну сім'ю» [2] Положення № 241 втратило чинність.

Відповідно до зазначеної Постанови прийомна сім'я - сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, що добровільно за плату взяла на виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування. Діти, уражені ВІЛ-інфекцією, можуть влаштовуватися для виховання та спільного проживання у прийомній сім'ї за наявності відповідних висновків органів опіки та піклування і закладів охорони здоров'я, а їх загальна кількість не повинна перевищувати чотирьох осіб.

В подальшому про прийомну сім'ю на законодавчому рівні було сказано у Законі України від 13 січня 2005 року №234-IV «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [3], у якому переданням до прийомної сім'ї було назване «добровільне прийняття за плату сім'єю або окремою особою, яка не перебуває у шлюбі, із закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, від одного до чотирьох дітей на виховання та для спільного проживання».

Указом Президента України від 11 липня 2005 року №1086/2005 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» [4] намічено різноманітні заходи розв'язання проблеми дитячої безпритульності та бездоглядності, створення належних умов для спеціально-психологічної адаптації дітей, реалізації їх прав на сімейне виховання та здоровий розвиток. Серед них – посилення уваги до дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей.

Згодом Законом № 3497-IV від 23.02.2006 р. «Про внесення змін до Сімейного кодексу України» [5] було доповнено Сімейний кодекс України главою 20-1 «Прийомна сім'я», яка і визначає загальні засади створення прийомної сім'ї.

Діти не можуть бути передані в сім'ю, у якій є особи, що мають розлади фізичного чи психічного здоров'я, спільне проживання з якими мало б негативний вплив на дитину. А також в сім'ю, члени, якої, наприклад, зловживають алкоголем чи наркотичними засобами.

Метою утворення прийомної сім'ї є забезпечення належних умов для зростання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхом влаштування їх у сім'ї на виховання та спільне проживання. Оскільки, прийняття дітей у прийомну сім'ю не є їх усиновленням, то прізвище, ім'я та по батькові дітей не змінюється.

Прийняття на виховання дітей дошкільного віку має певні особливості, які варто враховувати потенційним прийомним батькам.

Розглядаючи побудову взаємостосунків у сім'ї, можна розділити дітей дошкільного віку на кілька вікових груп.

Перша група - маленькі діти у віці від народження до (орієнтовно) 2 років. Практика показує, що, визначаючи нижню вікову межу прийомних дітей із моменту їхньої появи на світ, важко визначитися з верхньою. В цю групу входять діти з нормальним рівнем розвитку до 2 років. Їх характеризує активний фізичний розвиток організму, швидке звикання до оточення, відсутність сильної усвідомленої прихильності до дорослих [6].

До цієї групи входять діти молодшого дошкільного віку, взяті на виховання прийомними батьками з пологового будинку, будинку дитини чи інших медичних закладів. Основу оптимальних взаємовідносин складає підготовка прийомних батьків до обслуговування та догляду таких дітей. Причому, чим раніше приходить дитина у прийомну сім'ю, тим менше проблем, пов'язаних з її адаптацією на налагодженням взаємовідносин [6]. Взаємна адаптація проходить в середньому 3-6 міс після входження дитини в сім'ю.

Другу вікову групу представляють прийомні діти віком 3-4 років. У такому віці процес адаптації прийомних батьків залежить від багатьох факторів: наявності близьких контактів із кровними батьками до появи у прийомній сім'ї, рівня розвитку дитини, стану його психічного та фізичного здоров'я. У цьому віці діти вже більш розвинені: є випадки як нормального розвитку, так і такі, коли прийомна дитина відстає від свої ровесників. Якщо були відсутні необхідні умови для розвитку та соціалізації. Важко входить у сім'ю дитини, яка мала тісні контакти з рідною матір'ю чи бабусею [6].

Вікова група прийомних дітей 5-7 років. Зазвичай діти, які мають значні відхилення у розвитку, до прийомних сімей у такому віці попадають рідко. У такому віці в прийомні сім'ї попадають діти з кризових сімей та інтернатів, які, як правило, раннє дитинство провели в сім'ї, а потім були позбавлені батьківського піклування. Відмінна риса таких дітей – непристосованість до життя у родині. Діти – вихідці з інтернату, не мають багатьох навичок, які з дитинства знайомі

«домашнім» дітям: вони не знайомі з побутовими приладами, не знають, як користуватись сантехнікою, як робити покупки, як приготувати елементарну їжу та багато іншого. Ще одна проблема адаптації дітей 5-7 річного віку – це крадіжки та слабка підготовка до школи (або повна її відсутність) [6].

Рішення про утворення прийомної сім'ї приймається районною, районною у м. Києві та м. Севастополі держадміністрацією, виконавчим комітетом міської ради (міст республіканського значення Автономної Республіки Крим і міст обласного значення) на підставі заяви сім'ї або окремої особи, які виявили бажання утворити прийомну сім'ю, за поданням відповідного висновку служби у справах дітей районної, районної у м. Києві та м. Севастополі держадміністрації, виконавчих комітетів міських рад про можливість утворення прийомної сім'ї за результатами проходження курсу підготовки і рекомендацією відповідного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Зазначена сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, обов'язково інформується про стан здоров'я, фізичний та розумовий розвиток дітей, яких вони бажають взяти на виховання та спільне проживання.

Словосполучення «рішення про створення прийомної сім'ї» сприймається з подивом, адже сім'ю за будь-яким наказом чи розпорядженням створити неможливо. Мова мала б вестися про надання статусу прийомної сім'ї. [7, 372]

Орган, який прийняв рішення про утворення прийомної сім'ї, несе відповідальність за її функціонування відповідно до законодавства.

На підставі рішення про утворення прийомної сім'ї між прийомними батьками та органом, який прийняв рішення про її утворення, укладається договір про влаштування дітей до прийомної сім'ї на виховання та спільне проживання за відповідною формою.

Відповідно до договору прийомні батьки зобов'язуються:

- 1) створити належні умови для всебічного розвитку дітей, одержання ними освіти, підготовки до самостійного життя та праці;
- 2) захищати права та інтереси дітей;
- 3) проводити щороку медичне обстеження дітей та виконувати рекомендації лікарів-спеціалістів;

4) співпрацювати з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у ході здійснення соціального супроводження відповідно до порядку соціального супроводження прийомних сімей;

5) у разі виникнення в прийомній сім'ї несприятливих умов для утримання, виховання і навчання прийомних дітей повідомляти про це місцеву службу у справах дітей;

6) у роботі з дітьми дотримуватись вимог законодавства України про захист інтересів дітей та охорону дитинства;

7) співпрацювати з місцевими службами у справах дітей та соціальними службами, залучати спеціалістів до вирішення проблемних питань;

8) використовувати в повному обсязі та за призначенням державну соціальну допомогу, надану дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, які виховуються в прийомній сім'ї, на забезпечення їх повноцінного харчування, утримання, виховання, розвитку і освіти.

Дія договору припиняється у разі виникнення в прийомній сім'ї несприятливих умов для виховання дітей та спільного проживання (важка хвороба прийомних батьків, зміна їх сімейного стану, відсутність взаєморозуміння батьків з дітьми, конфліктні стосунки дітей), невиконання прийомними батьками обов'язків щодо належного виховання, розвитку та утримання дітей, порушення схеми антиретровірусної терапії дитини, повернення дітей рідним батькам (опікуну, піклувальнику, усиновителю), досягнення дитиною повноліття, досягнення батьками пенсійного віку, за згодою сторін та з інших причин, передбачених договором.

У разі припинення дії договору сім'я позбавляється статусу прийомної, а питання про подальше влаштування дітей вирішується органом опіки і піклування (дітей, уражених ВІЛ-інфекцією - органом опіки і піклування на підставі висновку закладу охорони здоров'я), який вживає вичерпних заходів щодо запобігання поверненню (влаштуванню) дітей в інтернатні заклади.

Контроль за виконанням договору, а також за умовами проживання, виховання прийомних дітей здійснюють місцеві служби у справах неповнолітніх і

органи опіки та піклування районних, районних у містах Києві та Севастополі держадміністрацій, виконавчих комітетів міських рад.

Крім того, і держава в особі уповноважених органів здійснює постійне соціальне супроводження прийомних сімей, що передбачає надання комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та інформаційних послуг, спрямованих на створення належних умов функціонування прийомної сім'ї. Так, заклади охорони здоров'я організовують проходження прийомними дітьми обов'язкового медичного огляду, їх диспансерний нагляд та проведення антиретровірусної терапії дітям, ураженим ВІЛ-інфекцією; органи управління освітою забезпечують право на здобуття освіти прийомними дітьми, у тому числі ураженими ВІЛ-інфекцією, за формою залежно від стану їх здоров'я; органи опіки та піклування забезпечують збереження житла та майна прийомних дітей за місцем його знаходження і здійснюють контроль за його використанням. За прийомними дітьми зберігаються раніше призначені аліменти, пенсія, інші види державної допомоги. Суми коштів, що належать прийомним дітям як пенсія, аліменти, інші види державної допомоги, переходять у розпорядження прийомних батьків і витрачаються ними на утримання прийомних дітей.

Протягом 2009 року було посилено якість створення та функціонування прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу шляхом затвердження нової Програми підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі та нового Порядку взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і служб у справах дітей у процесі встановлення опіки, піклування, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу. Підготовлено 836 кандидатів в прийомні батьки та батьки-вихователі, 1042 кандидати в опікуни та піклувальники [8].

У ході здійснення соціального супроводу сімей в складних життєвих обставинах в 945 сімей дитина залишилась в сім'ї, в 99 сімей повернуто дитину з державних закладів утримання, 222 сім'ям надано допомогу у відновленні житла; у 2306 сім'ях вирішено житлово-побутові проблеми [8].

Дванадцятирічний досвід існування в Україні прийомних сімей підтвердив їх здатність виконати надзвичайно важливу спеціальну функцію – зробити дитину-сироту та дитину, позбавлену батьківського піклування, щасливою, дати їй можливість рости у радості і безпеці. Однак, потребує посиленої уваги з боку держави питання щодо передачі на виховання в прийомні сім'ї невиліковно хворих дітей та дітей з вадами фізичного та розумового розвитку та подальшого соціального супроводу таких сімей. Складність виховання таких дітей, відсутність реальної підтримки та розуміння з боку не лише держави але й суспільства, призводить до того, що більшість з них так і не відчують сімейного тепла та любові.

Використана література:

1. Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей в Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю // [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України 2 бер. 1998 р. № 241. – Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua>.
2. Про затвердження Положення про прийомну сім'ю // [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України 26 квіт. 2002 р. № 565. – Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua>.
3. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування // [Електронний ресурс]: Закон України 13 січ. 2005 року №234-IV. – Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua>.
4. Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей // [Електронний ресурс]: Указ Президента України 11 лип. 2005 року №1086/2005 – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua>
5. Про внесення змін до Сімейного кодексу України // [Електронний ресурс]: Закон України від 23 лют. 2006 року № 3497-IV . – Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua>.
6. Комарова Н. М. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://hklib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe

7. Ромовська З.В. Сімейний кодекс України: Науково-практичний коментар. – К.: Правова єдність, 2009. – 432 с.
8. Звіт про результати роботи в сфері надання соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах // [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/article?art_id=121957&cat_id=121956

Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві

Інна Рогальська

м. Черкаси

Анотація: на засадах проведеного експерименту констатується низький рівень соціалізації дітей. Обґрунтовується необхідність проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція України в світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру. Закладена в сучасних державних документах (Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Законі “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти) методологія освіти надає пріоритет соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості, і, відповідно, апелює до сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти. Потреби суспільства у самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб’єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки внаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду звичних настанов у соціалізації та вихованні дітей та молоді. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є процесом становлення дитячої особистості у її взаємодії з соціальним світом, на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв’язків, освоєння соціокультурного досвіду через її суб’єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу. Результати дослідження, що засвідчили недостатнє програмно-методичне забезпечення педагогічно виваженої соціалізації дітей дошкільного віку, і кількісні дані констатувального експерименту, що підтвердили низький рівень соціалізації дітей, зумовили необхідність

проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

Педагогічне проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини-дошкільника трактується як попереднє конструювання програми діяльності до взаємодіючих компонентів супроводу процесу соціалізації, що відображають логічну послідовність і адекватне відтворення у реальній освітній практиці педагогічної діяльності через забезпечення організованої взаємодії у системі “дитина-соціум”, “дитина-дорослий” і “дитина-дитина”. Система соціально-педагогічного супроводу соціалізації передбачає рух разом із дитиною, поруч із нею, тому акцент ставиться не на вплив, а на створення соціального простору дитинства, який пропонуємо розглядати як простір життєдайності дитини, як соціокультурний феномен, який задає процес соціалізації особистості дитини. Соціальний простір дитинства поділяємо на певні сфери, виділяючи такі їх складові: природне та предметне довкілля; суспільне довкілля, до якого ми відносимо світ дорослих та світ дітей; культурологічний епіцентр змісту дошкільної освіти; цілісна картина світу, що відображена у дитячій субкультурі. За його наявності дитина вибудовує свої стосунки зі світом людей та власного „Я” і опановує продуктивні способи соціальної взаємодії, що дозволяє їй засвоювати позиції об’єкта і суб’єкта соціалізації та виявляти себе суб’єктом власної життєтворчості. Ми обґрунтовуємо проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, що має певні компоненти (напрями), які взаємопов’язані між собою і розкривають наперед послідовність і практичне забезпечення, а також зміст діяльності та її результат за кожним напрямом системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості. Відтак, проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації становить послідовну зміну таких його напрямів: 1) виявлення проблем у соціалізації дітей дошкільного віку; 2) розробка концепції соціалізації особистості у дошкільному дитинстві; 3) створення програми соціально-особистісного розвитку дітей “Дошколярик у суспільному довкіллі” з метою програмно-методичного забезпечення соціалізації особистості в дошкільному дитинстві; 4) планування системи соціально-педагогічного

супроводу соціалізації на основі розробки змісту, методів та форм взаємодії суб'єктів супроводу, які забезпечують його ефективність; 5) організація поетапної міжособистісної взаємодії між фахівцями дошкільної установи, дітьми та батьками, що вимагає організації спільної діяльності суб'єктів супроводу та їхньої партнерської погоджувальної роботи у його перебігу; 6) функціонування дошкільного закладу як відкритої соціуму соціально-педагогічної системи; 7) аналіз результатів впровадження системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації. З урахуванням накопиченого теоретичного багажу авторська позиція зводиться до того, що соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості розглядається як процес особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує, спрямованим на актуалізацію соціального потенціалу дитини, що уможливорює педагогічно виважену соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві.

Соціально-педагогічний супровід соціалізації дитини-дошкільника відображає професійну інтерпретацію педагогом соціальної ситуації розвитку дитини, перетворення її в чинник соціально-особистісного становлення. Встановлено, що: 1) він є процесом планомірним і вимагає добору відповідних форм, засобів, прийомів гармонізації індивідуального і соціального розвитку дитини; 2) розгорнутим у просторі і часі, що опирається на вивчення особистості в процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації і враховує динаміку її соціального розвитку; 3) постійним, що заперечує епізодичність, фрагментарність, хаотичність під час роботи щодо вирішення завдань соціалізації; 4) послідовним, що передбачає дотримання логічних зв'язків у процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації; 5) рухливим, що враховує варіативність технологій супроводу; 6) превентивним, що спрямований на досягнення сталої відповідальної поведінки дитини у соціальному довір'ї, сформованість імунітету проти негативних впливів соціального середовища; 7) адаптованим до умов діяльності конкретного дошкільного закладу та основних виховних завдань дошкільної освіти, що враховує соціальну ситуацію розвитку дитини, її суб'єктивний світ, мікросоціальне оточення її життєдіяльності та дозволяє забезпечувати педагогічно виважену соціалізацію особистості. Розуміння

соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві синтезується навколо таких принципів: принципу пріоритету інтересів дитини, принципу балансу як оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації в їх єдності та відмінності, принципу опертя на позитивне, принципу соціальної відповідності, принципу комплексного підходу і принципів діадичної взаємодії та відкритості супроводу. Отже, процес соціалізації особистості у дошкільному дитинстві не лише потребує врахування її особливостей і специфіки на етапі дошкільного дитинства, але й завдяки запровадженню системи соціально-педагогічного супроводу може бути гармонійним та педагогічно виваженим.

CONTEMPORARY PRE-SCHOOL EDUCATION IN LITHUANIA: EXPECTATIONS AND PROBLEMS

Aldona Mazolevskienė, Vitolda Sofija Glebuviienė, Ona Monkevičienė, Kristina Stankevičienė

Vilnius Pedagogical University

Department of Childhood Studies

Over the last 20 years Lithuanian pre-school education has undergone changes conditioned by a change in the attitude to a child and childhood (a transition from child's education to the culture of child's self-education) and by a change in the approach to the role of family (family is perceived as the main educator of a child). Pre-school education has been also influenced by decentralisation tendencies: there has occurred a transition from national child's education programmes to education programmes developed by education institutions. The expansion of the private pre-school education network has been also promoted.

Striving for a bigger variety of education services provided to a child and his/her family to meet different parents' needs: one year of pre-primary education has been introduced, infant groups are established and institutional education services to a child and family are provided.

Attempts are made to increase assessability of education services to a child and his/her family. For example, multifunctional centres have been established in rural areas with pre-school and pre-primary (self-)education groups functioning within them, such groups are also founded in country schools. Mobile groups providing services to a child and his/her family in rural areas are set up under pedagogical psychological centres.

The teachers of the Department of Childhood Studies of the Faculty of Educational Science at Vilnius Pedagogical University conducted a number of researches aimed to identify society's expectations regarding pre-school education and problems to be solved.

The goal of the research was to evaluate current changes in pre-school education, society's expectations about it and problems to be solved.

The research methods: interviews with pre-school education service providers;

The sample of the research: parents and caregivers (from various social groups: social exclusion, poverty and well-off families; from families of various composition and structures; of different languages and cultures; urban-rural families; with different education background and of different professions, etc.). The sample: 1000 respondents. Providers of pre-school education and related services, authorities of institutions. The sample: 500 respondents. Pre-school educators. The sample: 221 respondents.

CONCLUSIONS

1. Change in the attitude to a child and his/her education, enhancement of family role in child's (self-)education, decentralisation processes of child's education have resulted in an increase in the variety of establishers of pre-school education institutions, types of institutions and groups as well as services provided there. On the other hand, the growth in above-mentioned variety is slow due to judicial and financial problems and the accessibility of education and training services to a child is not guaranteed.

2. Pre-school education programme models have changed from academic to child-oriented approach and education has become decentralised. This has contributed to an increased variety in the structure of programmes and to identification of priority spheres in children education. On the other hand, programmes created by education institutions hardly reflect modern methodological children education systems and priorities fail to meet parents' expectations.

Literature

1. *Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa.* (2003). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
2. *Early childhood and family policy.* (2002). Series No.3, UNESCO.
3. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybė. Mokslinio tyrimo ataskaita* (2009). Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas.
4. *Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams.* (1993). Vilnius: Leidybos centras.
5. *Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai.* (2008). http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf
6. Kelly A.V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice.* London: Sage Publication.
7. Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija. (1989) // *Tautinė mokykla I. Mokyklų tipų koncepcijų projektai.* Kaunas, Šviesa, p. 57-60.
8. *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti.* (2006). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
9. Priešmokyklinio ugdymo koncepcija. (2000). *Information publication.* No. 12 (107).
10. *Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas. Methodological recommendations.* (2004). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
11. Priešmokyklinis ugdymas. Ugdymo(si) standartas. (2003). *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras..
12. *Švietimo gairės. 2003-2012 metai. Projektas.* (2002). – Vilnius.
13. *Vaikų darželių programa Vėrinėlis.* (1993). Vilnius: Leidybos centras.