

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО ЧАС У ДОШКІЛЬНИКІВ

Успішне здійснення реформи дошкільного виховання, вирішення завдань, поставлених у нормативно-державних програмах, документах (Закон України “Про дошкільну освіту” № 2628-111 від 11.07.2011 р.; Наказ МОН “Про впровадження програми розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” № 1111 від 23.11.2010 р.), можливе за умови усунення внутрішніх і зовнішніх суперечностей між завданнями сучасного освітньо-виховного процесу і науковими основами їх забезпечення в галузі дошкільної освіти. Сьогодні значно змінюється вектор навчання і виховання дітей дошкільного віку, уточнюються орієнтири та критерії формування уявлень про зовнішній навколишній світ, до яких належать знання про час.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність використання в системі знаково-символічних, лінійних, циклічних, матеріально-об’ємних моделей, які суттєво впливають на формування знань про час у дошкільників; навести переваги системного використання моделей у навчанні дошкільників.

Деякими науковцями зроблено систематизацію знань (В.Й. Логінова) на підставі відповідних принципів їх відбору (М.М. Поддяков, П.Г. Саморукова) та ієрархізації (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов). Ряд дослідників (Л.Г. Елькін, Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська, С.Л. Рубінштейн) вважають за необхідне розкривати дітям знання суттєвого, загального, що характеризує час. Експериментально вивчено пізнавальні можливості дошкільників про засвоєння знань про час (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман), чому сприяють матеріальні й знаково-символічні моделі, які можуть бути носіями групи істотних ознак часу, слугувати засобами пізнання часових процесів для дітей (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, М.М. Поддяков).

Історія дошкільної педагогіки свідчить, що основні зусилля дослідників були спрямовані на відбір, систематизацію понять про навколишній світ (О.П. Усова) [38]. Встановлена міра глибини і повноти їх змісту, необхідних дошкільникам. Виникли принципи відбору і систематизації (В.Й. Логінова, М.М. Поддяков, П.Г. Саморукова) [31]. Введено ієрархізацію знань як ознаку системності (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) [10; 45]. У дошкільну педагогіку введено такі поняття, як: “принципи відбору, побудови програми знань, умінь, навичок”, “організація процесу навчання”, “засвоєння елементів навчальної діяльності дітьми дошкільного віку”. У зв’язку з цим досліджується проблема адекватності застосовуваних у дошкільних закладах дидактичних методів, засобів, форм змісту, цілям і перспективам розвитку дошкільної освіти. Вихователі постійно звертають увагу дослідників на “спонтанно-реактивний” характер навчання дошкільнят. Знання дитини про час формуються тими цілями, які висуваються її власною емоційною сферою та сферою активності [1]. Виникає складна проблема взаємодії дозрівання, розвитку й навчання дитини, яку не можна

успішно вирішити в рамках існуючої сучасності. З іншого боку, дитина дошкільного віку має достатні пізнавальні можливості, щоб засвоїти початкові поняття про час (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман) [5; 22; 23], отже, потенціал навчання з використанням наочних засобів (тобто моделей), дидактичних ігор, практичних завдань і вправ ще потребує осмислення.

Знання про час, про часові циклічні зміни, які спостерігає дитина у своєму житті, є необхідною умовою успішного навчання у початковій школі. Однак для цього дитячий практичний досвід є недостатнім. Багаторічна практика дошкільного навчання це підтверджує.

Низький рівень засвоєння знань про час, очевидно, пояснюється тим, що не до кінця розкрито змістовну характеристику останнього та відсутня доступна наочність. Не врахована сукупність таких умов, як взаємодія дозрівання, розвитку і навчання дитини. Якщо діти дошкільного віку зрозуміють змістову циклічність і лінійність часу, то це дасть змогу їм більш усвідомлено користуватися часовою термінологією у повсякденному житті, правильно планувати свої дитячі справи у часі, глибше розуміти навчальний матеріал, що містить часові категорії.

Відсутність наочних форм про час призводить до того, що плинність, необоротність часу, тобто основні його властивості залишаються поза свідомістю дитини і довго тримають дошкільників у полоні “еґоцентричного розуміння часу” (Л.Ф. Обухова) [26]. Ілюстрації, фотографії, картини, малюнки як наочні засоби навчання не можуть повною мірою відобразити об’єктивні властивості часу, оскільки характеризуються статичністю, дискретністю і суб’єктивізмом. Випадкові характеристики й ознаки окремих сприймань теж значно знижують якісний рівень знань про час у дошкільників 5–7 років. Недостатньо ієрархізовані знання про час, які не відображають суттєві змістовні характеристики того чи іншого поняття (“доба”, “тиждень”, “пори року”), не поліпшують умови розвитку дитини. Це не задовольняє практику дошкільного виховання. Діти не можуть правильно співвідносити різні відрізки часу, які включають у реальні життєві ситуації, а при розв’язанні арифметичних задач орієнтуються на їх числове вираження, а не на співвідношення часових мір (К.В. Назаренко) [23]. Слова, що характеризують певні інтервали часу, не ввійшли до їх активного словника. Уявлення про те, чому день змінює ніч і чергуються пори року, є примітивними й базуються на казкових описах явищ природи. У дошкільному віці думка дитини стрімко прагне проникнути в течію часу, зрозуміти на рівні наочних моделей необоротність часових процесів. Ці прагнення спонукають до перегляду численних телепередач, спілкування з дорослими, батьками, вихователями, які постійно використовують термінологію, яка пов’язана з часом. Дитина постійно відчуває, що всі справи, почуття, думки людей мають “векторну природу часу”, тобто немає практично жодного висловлювання, що не пов’язано з минулим або майбутнім людини. Дитина відчуває важливість часу та його роль у житті кожної людини. Коли дошкільник хоче висловити плани на майбутній час, то він використо-

вує число та пов'язує його з майбутнім часом: “Я скоро до вас прийду, може 10 або 20 (числа)”.

Вивчення наукової літератури з питань розвитку дитини (С.О. Ладивір, В.О. Онищук, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін) дало змогу охарактеризувати знання про час з погляду обсягу, якості та рівнів їх сформованості у дитини [27; 29; 34; 36]. Формування знань у дітей дошкільного віку про час є складним процесом, який містить у собі такі компоненти, як сприйняття, усвідомленість, застосування часових знань у різних видах дитячої діяльності.

Ряд дослідників (Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська, С.Л. Рубінштейн, Л.Г. Елькін) вважають за необхідне розкривати дітям знання суттєвого, загального, що характеризує час [18; 19; 33; 44]. Цілеспрямоване й організоване формування знань про час у дошкільників 5–7 років на основі визначених форм, методів і наочних засобів навчання дає змогу успішно вирішити проблему, про що свідчать праці вчених (М.О. Данилов, О.В. Запорожець, Т.О. Маркова, О.П. Усова) [11; 15; 20; 38].

Матеріальні й знаково-символічні моделі в загальногносеологічному плані можуть бути носіями групи істотних ознак часу, слугувати засобами пізнання часових процесів, які можуть бути доступні дошкільникам старшого дошкільного віку (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, М.М. Поддьяков) [4; 10; 31], про що свідчить використання окремих моделей для орієнтування в часі (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман) [5; 22; 32].

Розуміючи значущість часових уявлень як першооснови для засвоєння знань про час дошкільниками у різних вікових групах, дослідники моделюють наочні засоби навчання.

До наочно-дієвого способу пізнання належить метод моделювання. Він робить наочними, приховані від безпосереднього відчуття, властивості, зв'язки, відносини. Моделювання ввійшло в дошкільну дидактику завдяки дослідженням Л.А. Венгера, Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, М.М. Поддьякова і спирається на моделюючий характер дитячої діяльності (Г.В. Лернер, В.Г. Нечаєва, І.С. Якиманська) [17]. Сучасні дослідження (А.М. Давидчук, В.І. Логінова, Л.О. Парамонова та ін.) свідчать про зростаючий інтерес до моделей та їх використання в різних видах діяльності дошкільників [30].

Дошкільна педагогіка дотримується філософського визначення моделі, яка здатна замінити об'єкт пізнання і давати нову інформацію про цей об'єкт (В.О. Штофф) [42]. Порівняльний аналіз наукових (О.І. Уйюмов) [37] і навчальних моделей (Л.М. Фрідман) [39] підтверджує, що останні є носіями головних ознак перших. Отже, умови відображення, репрезентації й екстраполяції можуть поширюватися на моделі про час, які використовують у роботі з дошкільниками.

Предметні та графічні моделі мають відповідні характеристики, але свій зміст вкладається в предметно-схематичні, знакові, логіко-математичні моделі в дошкільній педагогіці. Н.Г. Салміна зазначає, що використання в навчанні схем і знакових формул як моделей – питання дискусійне, оскі-

льки не виконується умова екстраполяції, тобто здобуття нової інформації про об'єкт, який вивчається [35].

У дошкільній педагогіці розроблені та застосовуються моделі для формування природознавчих (С.І. Ніколаєва) [25], математикознавчих (К.В. Назаренко) [23], мовознавчих (Л.Є. Журова, Д.Б. Ельконін) [13; 45], конструкторознавчих (Л.О. Парамонова) [30] знань дошкільників.

Широке використання моделей пояснюється тим, що вони відображають елементи закономірностей оточуючого світу, несуть у собі найсуттєвіші ознаки будь-яких процесів, характеризують приховані сторони ситуації чи явища й можуть пов'язувати між собою розумове та почуттєве пізнання (В. Оконь) [6; 9; 12; 28; 40]. На їх основі “може бути організована пошукова діяльність дітей” (А.М. Богуш) [2] і забезпечується “поступовий перехід від наочних уявлень і понять, від реальних і окремих думок до думки абстрагованої” (М.О. Данилов) [11].

Дослідники К.В. Назаренко [22], Т.Д. Ріхтерман [32], Р.І. Чуднова [41] на підставі використання моделей зробили висновок про те, що вони є зв'язувальним ланцюгом між почуттєвим і раціональним пізнанням часу у дошкільників. Дошкільники одержують доступ до характеристик часу, які безпосередньо не сприймаються. Лінійні й кругові змодельовані цикли тільки частково відображають властивості часу. Моделі, які вже використовуються у дошкільній педагогіці, не до кінця враховують умови екстраполяції, тобто отримання нового знання про час. Використання моделей, які відображають суттєві характеристики часу, у дидактичних іграх, дидактичних вправах, практичних завданнях за умови їх відображення, презентації й екстраполяції можуть вплинути на якісне формування знань дітей дошкільного віку 5–7 років.

Дитина відокремлює істотне, головне від неістотного, другорядного, вона об'єднує, групує, узагальнює виділені ознаки, властивості, відношення об'єктів і завдяки цьому доходить до глибшого їх розуміння. Система моделей дає змогу розкривати загальне в поодинокому, пізнати сутність часу. Поглиблений аналіз і синтез об'єктів, які пов'язані із часом, абстрагування і узагальнення деяких істотних властивостей часу відбувається під впливом потреб дитини дошкільного віку.

Аналіз наукової проблеми розкриває основні причини про формальність та неузгодженість знань у дітей дошкільного віку. Так, наприклад, планування у середніх, старших, підготовчих до школи групах, аналіз конспектів занять, бесіди з вихователями дошкільних груп висвітлюють той факт, що сам підхід відбору знань, підбір наочного матеріалу (картки, ілюстрації, картинки) та головного методу навчання (оповідання вихователя) впливає на формування одиничних уявлень, в основі яких лежить “суміш” другорядних та першорядних ознак часу. Практичне планування роботи висвітлює вузькосенсуалістичні й натуралістичні концепції формування знань, що мають безкінечно широкий варіаційний ряд другорядних елементів. Це плутає дитину, гальмує своєчасне розуміння суттєвих ознак часу на прикладі доби, тижня, пори року з використанням системи моделей.

Конкретизація та систематизація знань про час базуються на помилковій наочно-чуттєвій основі, а такі засоби, як фотографії, ілюстрації, картини і вербальні методи навчання не достатньо впливають на формування повних, усвідомлених і взаємопов'язаних знань про час. На наш погляд, необхідно актуалізувати діяльнісний, моделювальний та особистісно орієнтований підходи в організації діяльності дітей, які будуть пов'язані з формуванням знань про час. Необхідно використовувати інші чуттєві наочні опори, які відображають характерні й головні властивості часу. Бракує системи дидактичних ігор, вправ, у меті й ігрових завданнях яких розкриті часові явища, знання про добу та її частини, про дні тижня тощо.

Отже, нами встановлено, що відсутність системи використання моделей за відповідними цілями, відсутність обґрунтованих шляхів їх використання у формуванні знань про час у дошкільників 5–7 років стримує вирішення цієї наукової проблеми.

Ми сформулювали завдання для вирішення проблеми, зокрема перевірити в експерименті залежність сформованості знань дітей дошкільного віку від логіки і послідовності використання моделей, які забезпечують усвідомлення знань про час. А це означає, що можна використовувати моделі у відповідній послідовності, які відображають *індуктивний шлях* формування знань про час (від окремого до загального), *дедуктивний шлях* формування знань про час (від загального до окремого) та *змішаний (традиційний)* у середніх, старших і підготовчих до школи групах.

Індуктивний шлях формування знань про час у дітей дошкільного віку характеризується рядом конкретних спостережень у природі в різний час доби, розглядом конкретних ситуацій, а саме: робота людей вранці, ввечері, протягом року (на підставі використання картинок, ілюстрацій, фотографій) з подальшим узагальненням отриманих знань на знаково-символічних лінійних, циклічних та матеріальних об'ємних моделях.

Індуктивний шлях формування знань перебуває в контексті з розумово-емпіричною теорією мислення, яка виходить з того, що формування знань про час базується на безпосередньо сприйнятих природних явищах з їх узагальненням на картинках та ілюстраціях. Пізнання починається з почуттєвого споглядання природи, оточуючої дійсності, а згодом виходить за межі почуттєвого уявлення на підставі застосування й використання ілюстративного матеріалу, який поступово змінюється на знаково-символічні та матеріальні моделі.

Дедуктивний шлях формування знань про час у дошкільників характеризується тим, що одразу здійснюється підхід від суттєвих і загальних ознак до їх окремого сприймання. Експериментатор починає одразу працювати з моделями, такими як: знаково-символічні лінійні, циклічні, матеріальні, об'ємні. Варіювання окремих особливостей (ранок сонячний, ранок літній або ранок зимовий) узагальнюються на рівні поняття "ранок", дається визначений інваріант через відповідну модель. Так, наприклад, в авторській дидактичній грі "Частини доби" ігровим матеріалом є чотири кольорові моделі, які поступово замінюють ілюстраціями. Визначити сут-

теве знання – виявити для дитини закономірність, яка має в оточуючому світі свою наочність. Моделі пов'язують особливі й одиничні часові явища та їх узагальнюють. Моделі як предметно-чуттєва основа, на відміну від інших наочних засобів навчання (ілюстрації, картинки), характеризують головні ознаки часу. Матеріальні та знаково-символічні моделі систематично використовуються в організації діяльності дітей, у рухливих, дидактичних іграх, в організації практичної самостійної діяльності. Індивідуальний досвід, накопичений кожною дитиною, реорганізується.

Змішаний (традиційний) шлях формування знань про час у дітей дошкільного віку – традиційна методика, яка широко використовується у дошкільних навчальних закладах.

У формуванні знань про час у дошкільників 5–7 років значну роль відіграють діяльнісний та моделювальний підходи. Доступність моделювання для дошкільників пояснюється тим, що дитина рано оволодіває вміннями замінити об'єкти у грі на моделі, використовує їх у різних видах діяльності.

За допомогою моделей знання про час у дошкільників відображені як єдність чуттєво-наочного й абстрактно-розумового. Аналіз використаної системи моделей показує, що вони відповідають науковим умовам їх створення, а саме: наочному відображенню, репрезентації, екстраполяції знань про час. Ефективність моделей значно зросла на основі постійного і послідовного їх використання в контексті системи таксономічних цілей з формування знань про час у дошкільників 5–7 років.

Ефективність знань про час у дошкільників підвищена за рахунок використання системи моделей лінійних, кругових, об'ємних, які відображають ієрархію часових знань, їх взаємозв'язок. Новостворені об'ємні моделі часу мали ті переваги, якими не характеризувалися раніше відомі моделі:

- вдало поєдналися переваги кругової і лінійної форм (від кругової взято цикл, а від лінійної – лінійно-ритмічну зміну циклів);
- наочно відображено і репрезентативно подано динаміку реального часового моменту, за яким може спостерігати дитина;
- за законами діалектики розкрито зміну доби на іншу, зміну тижня на інший, зміну одного року на інший, на декілька років, що дало змогу дошкільникам зрозуміти плинні часові зміни та усвідомлено орієнтуватися в часі.

За результатами формувального експерименту можна зробити висновки, що дедуктивний шлях формування знань про час у дітей 5–7 років забезпечує у середній, старшій, підготовчій до школи групах високі показники та реконструктивний рівень знань про час. Це пов'язано із системним використанням знаково-символічних лінійних, циклових та матеріальних об'ємних моделей, які відображають суттєві характеристики доби, тижня і пори року та впливають на ієрархічність сформованих знань, які мають ознаки системності.

Індуктивний шлях формування знань про час забезпечує результати у середній і старшій групах та недостатньо впливає на результати формування знань про час у групі сьомого року життя. Порівнюючи дедуктивний шлях формування знань про час та індуктивний шлях, отримуємо результати на користь першого у всіх других експериментальних групах.

Виходячи з вищезазначеного, а також отриманих експериментальних результатів формувального етапу педагогічного дослідження та порівнюючи з результатами констатувального етапу педагогічного дослідження, можна рекомендувати вихователям дошкільних навчальних закладів при організації педагогічного процесу таке.

Плануючи навчальні заходи з дітьми п'ятого, шостого, сьомого років життя, які спрямовані на формування знань про час, необхідно враховувати цілі, завдання, підбір дидактичних ігор, вправ та систему моделей. Особливу увагу необхідно приділити лінійним, циклічним та об'ємним моделям та використовувати їх постійно в системі. Ілюстрації, фотографії, картинки, як наочні засоби, є допоміжним матеріалом, але не основним, тому до них слід звертатися на завершальних етапах роботи. Необхідно використовувати систему дидактичних вправ, практичних завдань, які спеціально розроблені для ієрархізації знань про час на підставі використання системи моделей. У цьому віці ієрархічність знань про час легко формується, якщо на перший план висунуті тільки головні та суттєві ознаки часу на прикладі "добі", "тижня", "пори року". Такі суттєві характеристики часу, як плинність, лінійність, необоротність, рухливість, краще відображає система моделей, яка абстрагується від незначних та другорядних ознак, що наповнюють кожную частину доби, тижня, року і яку проживає дитина. А такому підходу сприяє дедуктивний шлях формування знань про час у дітей 5–7 років.

Це дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми формування знань про час, оскільки на їх якість впливають індивідуальні пізнавальні здібності дітей, творча активність та кваліфікація вихователів, а також створення відповідних педагогічних умов. Вважається доцільним вивчення динаміки усвідомленості та взаємопов'язаності знань про час у групах з різним віковим складом.

Висновки. Знання про час, про часові циклічні зміни, які спостерігає дитина у своєму житті, є необхідною умовою успішного навчання у початковій школі. За допомогою розглянутих моделей знання про час у дошкільників відображаються як єдність чуттєво-наочного й абстрактно-розумового у їх свідомості. Аналіз системи знаково-символічних, матеріально-об'ємних, лінійних, циклічних моделей показав, що вони відповідають науковим умовам їх створення, а саме: наочному відображенню, репрезентації, екстраполяції сутності часу, є носіями групи істотних ознак часу, слугують засобами пізнання часових процесів, доступних дошкільникам.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука. – 1990. – С. 114–129.
2. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе / А.М. Богуш. – К. : Рад. школа, 1984. – 176 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
4. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
5. Веракса Н. Формирование единых временно-пространственных представлений / Н. Веракса // Дошк. воспитание. – 1976. – № 5. – С. 48–50.
6. Вудроу Г. Восприятие времени / Г. Вудроу // Экспериментальная психология. – М. : Иностранная литература, 1963. – Т. 2. – С. 859–875.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. – 263 с.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Педагогика, 1976. – 334 с.
9. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. – М., 1994. – 176 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
11. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1960. – 288 с.
12. Дмитриев А.С. Ориентировка человека во времени (осознанная оценка коротких интервалов времени) / А.С. Дмитриев // Успехи физиологических наук, 1980. – Т. 1. – № 4. – С. 47–62.
13. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду / Л.Е. Журова. – М. : Педагогика, 1978.
14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
15. Запорожец А.В. Формирование восприятия у дошкольников / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1968.
16. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
17. Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования / И.Я. Лернер // Сов. Педагогика. – 1991. – № 11. – С. 15–21.
18. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
19. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – 256 с.
20. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А. Маркова. – М. : Просвещение, 1991.
21. Менчинская Н.А. Вопросы обучения и воспитания / Н.А. Менчинская // Сов. Педагогика. – 1979. – № 9. – С. 34–41.
22. Назаренко К.В. Обучение детей определению времени на часах / К.В. Назаренко // Дошк. воспитание. – 1976. – № 5. – С. 46–48.
23. Назаренко К.В. Формування у дошкільників початкових знань про час та його вимірювання / К.В. Назаренко // Дошк. виховання. – 1971. – № 10. – С. 9–14.
24. Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3–7 лет (по материалам математики) / Н.И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1983. – 112 с.
25. Николаева С. Использование моделей при ознакомлении с природой / С. Николаева // Дошк. воспитание. – 1982. – № 4. – С. 32–34.
26. Обухова Л.Ф. Эгоцентрическая речь / Л.Ф. Обухова // Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М., 1983.
27. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – К. : Рад. шк., 1986. – 150 с.
28. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. школа. – 1990. – 382 с.
29. Онишук В.А. Урок в современной школе / В.А. Онишук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
30. Парамонова Л. Проблема формирования обобщенных способов действий / Л. Парамонова, О. Сафонова // Дошк. воспитание. – 1985. – № 9. – С. 48.
31. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Подьяков. – М. : Педагогика, 1977.
32. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей. – М., 1991. – 214 с.
33. Рубинштейн С.И. Основы общей психологии в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 448 с.
34. Савченко О.Я. Реформування змісту початкової освіти / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 2–7.
35. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : МГУ, 1981. – 136 с.
36. Скаткин М.Н. Прогнозирование развития школы и педагогической науки / М.Н. Скаткин, Г.В. Воробьев // Сов. Педагогика. – 1975. – № 10. – С. 60–80.

37. Уйюмов О.И. Логические основы метода моделирования / О.И. Уйюмов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
38. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова ; [под ред. А.В. Запорожца]. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение. – 1981. – 176 с.
39. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1983. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”, № 6).
40. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 462 с.
41. Чуднова Р. Обучение детей ориентировке во времени / Р. Чуднова // Дошк. воспитание. – 1979. – № 1. – С. 24–29.
42. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.
43. Щербакова Е.И. Методика обучения математике детей дошкольного возраста / Е.И. Щербакова. – К. : Вища школа. – 1985. – 247 с.
44. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 311 с.
45. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978.

ХАУСТОВА О.В.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДУХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

Умовою подолання духовної кризи суспільства є підвищення якості освіти як основи духовного, соціального й економічного розвитку країни. Визначальною передумовою трансформацій у системі загальної та середньої освіти є компетентність вчителя в основних сферах його діяльності, до яких відносять, крім навчання та розвитку особистості дитини, духовне і моральне виховання й самовиховання. У цьому контексті актуальним завданням післядипломної педагогічної освіти є формування духовної компетентності вчителя як чинника впливу на духовну сферу дитини й суспільства в цілому.

Сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів розвивають у своїх працях Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Л. Карамушка, А. Маркова, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені праці В. Адольфа, Т. Браже, Д. Бритела, С. Будака, М. Кабардова, Р. Квасниці, В. Ландшеер, О. Шиян та ін.

Питання духовної компетентності є менш визначеним. Сутність духовності й духовного розвитку особистості розкривають І. Гобзова, І. Зязюн, О. Колісник, Д. Леонтьєв, В. Москалець, В. Мурашов, О. Омельченко, Е. Помиткін, Г. Шевченко та ін. Духовний потенціал і духовну культуру особистості характеризують В. Вербець, О. Горожанкіна, О. Олексюк, Е. Помиткін, С. Черніков та ін. Концепцію духовної компетентності розроблено В. Волковою. Однак, недостатньо дослідженою залишається сутність духовної компетентності, її взаємозв'язки з іншими педагогічними феноменами.

Метою статті є визначення сутності духовної компетентності вчителя та її зв'язку з його духовним потенціалом.