МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

В. А. ЛЯПУНОВА

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Монографія

Мелітополь
2016

УДК 378.015.311:316.647.5
ББК 74.58
Л 97

Рекомендовано до друку вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № від 2016 року)

Рецензенти:

Л. І. Казанцева – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету;

Н. В. Лисенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

В. С. Маслов – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Л 97 **Ляпунова В. А.**
Підготовка вихователів до формування толерантності дітей старшого дошкільного віку: Монографія. – Мелітополь: Вид, 2016. – с.363

ISBN

Монографію присвячено одній з проблем професійної підготовки фахівців дошкільної освіти – поглибленню компетентності вихователів у питанні формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. Розглянуто психологічні передумови й вікові можливості засвоєння толерантних цінностей дітьми дошкільного віку, а також методику їх формування в дошкільних закладах. Проаналізовано вітчизняний і світовий досвід підготовки педагогів до формування толерантності у дітей. Запропоновано систему професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку й надано рекомендації щодо реалізації її у вищих навчальних закладах.

Монографію адресовано викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, студентам, фахівцям дошкільної освіти.

УДК 378.015.311:316.647.5
ББК 74.58

ISBN

Ляпунова В. А., 2016

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. МЕТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

1. 1. Толерантність як соціокультурний і педагогічний феномен

1. 2. Становлення й розвиток феномену толерантності в історико-педагогічному контексті

1. 3. Якісні характеристики толерантності

1. 3. 1. Структура й види толерантності

1. 3. 2. Принципи формування та рівні прояву толерантності особистості

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2. 1. Вікові особливості формування толерантності у дітей дошкільного віку (психологічний і соціокультурний аспекти)

2. 2. Компоненти існуючої системи формування толерантності у дітей дошкільного віку

2. 3. Вітчизняний і зарубіжний досвід формування толерантності у дітей дошкільного віку

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3. 1 Теоретичні засади компетентнісної професійної підготовки вихователя дошкільного закладу

3. 2. Роль і місце толерантності в структурі професійної компетентності вихователя

3. 3. Стан підготовки фахівців дошкільної освіти до формування толерантності у дітей в теорії і практиці

Висновки до розділу 3

РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

4. 1. Концепція підготовки майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку

4. 2. Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

4. 3. Педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

4. 4. Зміст професійної програми, що сприяє підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

4. 5. Форми й методи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

4. 6. Методика формування компетентності майбутніх вихователів у формуванні толерантності дітей дошкільного віку

Висновки до розділу 4

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

На початку XXI століття проблема толерантності набула особливої актуальності в зв'язку з процесом глобалізації, що зіштовхує релігійні, національні та етнічні ідентичності різних культур і народів. Формування громадянського суспільства неможливо без відповідного усвідомлення фундаментальних цінностей демократії. Однією з основних таких цінностей є цінність толерантності. Проблема толерантності сьогодні – одна з центральних проблем як глобального, так і національного порядку.

Інтеграція вітчизняної освіти в міжнародний простір, що об'єктивно зумовлена глобалізаційними процесами, передбачає гармонізацію освітніх систем для розширення відповідності й сумісності інтересів усіх учасників освітнього процесу на основі збереження розмаїття інших культурних традицій і поваги до них, уміння гармонізувати «своє» та «чуже» в культурі й способі життя.

Пошук шляхів і механізмів гуманної глобалізації передбачає насамперед формування ідеології гуманізму й реалізацію принципів глобальної етики. Їх зміст охоплює прихильність до культури ненасильства й повагу до життя, солідарність і справедливий економічний порядок, альтруїзм, співчуття, відповідальність, терпимість і толерантність, прагнення до нового й увагу до сучасного й минулого людини. Глобалізація стимулює процеси етнічної і культурної ідентифікації, відродження національної й релігійної свідомості. Феномен взаємного проникнення, гармонійної взаємодії, взаємного засвоєння культурних цінностей є нині одним з найважливіших і найактуальніших. Толерантність слугує своєрідним мостом, що з'єднує індивідуальне й загальне, відмінне й подібне. Без утвердження толерантності як однієї з цінностей у масовій свідомості неможливо існування суспільства в період глобалізації.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні є природною для перехідного періоду переоцінки цінностей. Надзвичайно важливо

запобігти тотальній дискредитації їх і вчасно переосмислити великий культурний досвід відповідно до нових потреб людини й суспільства. Таку критично-продуктивну роботу має здійснити насамперед теоретична й практична педагогіка для доцільної модернізації системи освіти й виховання. Адже саме в ній закладаються основи свідомості, логіки мислення й морально-етичних імперативів розвитку людини, а отже, і всього суспільства.

Таким чином, освіту передусім слід розглядати як сферу людинотворення, проектування майбутнього людини, як інститут її соціалізації, інтелектуалізації й розвитку, уведення її в сакрально-духовний вимір, а також як механізм гармонізації суспільної свідомості й здатності до сприйняття цивілізаційних змін.

Модернізація сучасної освіти є закономірною потребою, пов'язаною з необхідністю зміни освітньої моделі, що сьогодні функціонує. З огляду на нові історичні умови, удосконалення в будь-якій сфері, зокрема й у сфері освіти, починається з продукування нових філософських ідей, формування прообразів нової культури. Разом з тим, варто зауважити, що нові ідеї спочатку формуються в процесі навчання й виховання, а вже потім поширюються серед суспільного загалу. Сучасний освітньо-виховний процес завдяки своєму змісту має забезпечити перетворення основних цінностей життя й культури на власні цінності юної особистості. Однією з таких гуманістичних цінностей передусім є толерантність.

На основі наукових праць вітчизняних (А. Асмолов, Г. Бардієр. С. Братченко, Б. Гершунський, А. Зімбулі, В. Лекторський, В. Маралов, В. Тишков та ін.) і зарубіжних дослідників (A. Adler, G. Allport, М. Бубер, К. Роджерс, A. Ellis та ін.) ми визначили історичні аспекти зародження ідей толерантності як соціальної цінності й основні тенденції, що сприяли впровадженню цих ідей. Праці психологів, зокрема С. Бондиревої, Р. Валітової, Б. Вульфова, В. Лекторського, М. Мчедлова, Г. Олпорта, Ю. Поваренкова, А. Реана та інших, дали змогу схарактеризувати основні

виміри толерантності, її види й рівні вияву. Теоретичному осмисленню проблеми толерантності як актуальної цінності сучасного суспільного розвитку в аспекті глобалізації сприяли дослідження В. Андрющенка, Л. Головатої, В. Гриви, В. Воронкової, В. Тишкова, Т. Чекмарьової, М. Хом'якова та ін.

Праці П. Гнатенка, В. Пісоцького, І. Сінельник та інших сприяли розумінню історичних особливостей становлення й поширення ідей толерантності в Україні. Особливості формування толерантності в учнів різних вікових категорій вивчалися в роботах Н. Капустіної, А. Козлової, П. Комогорова, І. Крутової, О. Крушельницької, А. Погодіної та ін. Формування толерантності як професійної якості педагогів досліджували такі науковці, як Л. Безотечество, Т. Варенко, А. Горянська, Т. Завгородня, О. Зарівна, Д. Зинов'єв, І. Кривошапка, Н. Кудзієва, Ю. Тодорцева та ін. Підготовка вчителів до формування толерантності в учнів стала предметом вивчення Н. Бирко, І. Залєсової, А. Калітової, О. Орловської.

Сьогодні, коли перед національною системою освіти постає завдання виховання в підростаючого покоління толерантності як актуальної цінності сучасного суспільного розвитку, дослідники-теоретики й фахівці-практики, які переймаються питанням підвищення результативності формування толерантності в суспільстві, вбачають нереалізований потенціал саме в дошкільному віці як найбільш сенситивному для засвоєння морально-етичних цінностей суспільного буття.

У дошкільній педагогіці проблема морального виховання стала предметом досліджень З. Амет-Усти, А. Богуш, Л. Венгера, О. Виноградової, Н. Гавриш, Є. Герасимової, Т. Поніманської, Н. Скрипник та ін. Психологічні особливості дітей дошкільного віку, які є передумовою засвоєння моральних цінностей, вивчалися Л. Венгером, Л. Виготським, Д. Ельконіним, О. Запорожцем, Е. Кудрявцевою, О. Леонтьєвим, М. Лісіною, В. Мухіною, Б. Поддяковим та ін. Можливості формування толерантності в дітей дошкільного віку були досліджені й розкриті в роботах Н. Авраменко,

Н. Іванової, Є. Ільїнської, О. Конишевої, О. Овсянникової, К. Ремарчук, Т. Фадєєвої, С. Фадєєва та ін.

Реалізація означеного завдання вимагає використання нових методів підготовки висококомпетентного педагога, покликаного втілювати в життя основи якісних змін вітчизняної системи освіти. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки студентів – майбутніх високопрофесійних вихователів дітей дошкільного віку, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання й підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Саме тому основне завдання вищих педагогічних навчальних закладів – підготувати студентів до майбутньої навчально-виховної діяльності. Така підготовка передбачає опанування необхідних базових знань з певної кваліфікації й набуття студентами необхідних професійних умінь і навичок, а також особистісних якостей. У зв'язку з цим зростають вимоги до освітньої та професійної підготовки молодого педагога.

Проте серед педагогічних праць немає таких, у яких би науково обґрунтовувалася система професійної підготовки у вишах майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей дошкільного віку й визначалися б принципи, умови, форми й методи ефективного набуття студентами компетентності в цьому питанні.

Ознайомлення з результатами теоретичних досліджень науковців і станом практичної роботи вищих навчальних закладів дало змогу виявити низку суперечностей: між потребою суспільства загалом і дошкільної освіти зокрема в переорієнтації сучасної системи освіти на загальнолюдські та демократичні цінності й браком підготовлених до виконання цього завдання компетентних фахівців; між потребою в підготовці студентів до формування толерантності в дітей дошкільного віку як до загальнолюдської та демократичної цінності й браком відповідної розробленої системи у вищих навчальних закладах. Усе це зумовлює

необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем педагогічної праці й підготовки до неї.

Дослідження виконувалося в рамках дослідно-експериментальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Створення навчально-методичних засад формування у дітей навичок міжкультурної комунікації» (наказ МОН України від 05. 12. 2014 р. № 1447) та відповідно до науково-дослідної теми кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Теоретико-методологічні засади формування толерантності у дітей та молоді» (№ 0115U001735).

РОЗДІЛ 1
МЕТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

1. 1. Толерантність як соціокультурний і педагогічний феномен

Поняття «толерантність» сьогодні є предметом вивчення багатьох наук – філософії, етики, політології, медицини, педагогіки, психології тощо. Найширше воно презентовано в гуманітарній галузі знань, як у сфері суспільних відносин. Дослідженню природи й сутності толерантності присвячено багато робіт як вітчизняних (А. Асмолов, С. Бондирева, С. Борисенко, Р. Валітова, Б. Вульфов, А. Гусейнов, І. Кон, В. Лекторський, М. Мчедлов, В. Ситаров, Л. Скворцова, Г. Солдатова, В. Тишкова та ін.) так і зарубіжних (A. Adler, G. Allport, М. Бубер, К. Роджерс, A. Ellis та ін.) філософів, представників медицини та психології, релігії та освіти тощо.

У європейських мовах поняття «толерантність» має різні лінгвістичні відтінки.

Так, зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел) «толерантність» (від лат. tolerantia – терпіння) визначається, по-перше, як здатність організму переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів, по-друге, як поблажливість, терпимість до чиїхось думок, поглядів, вірувань тощо [71, с. 1254].

Дослідження матеріалів синонімічних [Бурячок, Караванський], [Онлайн-словник української мови] і асоціативного [Мартінек 2007] словників української мови дало змогу встановити, що в жодному з них не зафіксовано синоніми й асоціативні ряди до лексеми толерантність.

Натомість Л. Юдко, аналізуючи семантичне значення концепту толерантність у європейських лінгвокультурах, наводить такий ряд тотожних слів: терпимість, терпіння, стриманість, поблажливість, виваженість, спокійність, поступливість, урівноваженість, взаєморозуміння, безконфліктність, витримка, плюралізм, компроміс, консенсус, поступка,

взаємоповага, повага, увічливість, розуміння, альтруїзм, уважність, співчуття, щирість, доброта, вихованість, доброзичливість, порядність, адекватність, людяність, вибачливість, милосердя, чутливість, стійкість, рівновага, ліберальність, адаптація, примирення, лояльність, помірність [453].

У «Російському асоціативному словнику» [Русский ассоциативний словарь] наводяться такі синоніми-асоціації до лексеми толерантність: терпимость, либерализм, либеральность, терпение, мягкость, невзыскательность, нетребовательность, снисходительность, снисхождение, деликатность, долготерпение, многотерпеливость, беспритязательность, видержка [364].

Німецький он-лайн-словник синонімів [463] містить такі синоніми: терпимість, широта натури, обережність, терпіння, милість, великодушність, ліберальність, поблажливість, увага, розуміння, право вільного пересування й проживання, великодушне ставлення, довготерпіння, м'якість, бережливе ставлення, толерантність, миролюбність, спокійність, холоднокровність, необурливість, урівноваженість, уважне ставлення, повага, дотримання правил, узяття до уваги, чуйність, повага, турботливе ставлення, вияв співчуття, благородство, великодушність, щедрість, прощення, відпускання гріхів, люб'язність, обережність, вибачення, витримка, смиренність.

В онлайн-словнику англійської мови [469] наводяться такі лексеми: неупередженість, ліберальність, дозвіл, варіація, великодушність, милосердя, покірливість, витривалість, терплячість, терпіння, помірність, довготерпіння, терпимість, потурання, помилування, милосердя, поблажливість, м'якість, покірність, лагідність, доброта, сердечність, щедрість, великодушність, доброзичливість, прихильність, співчуття, благодійність, милість, повага, шанобливе ставлення, заступництво, опікування.

Отже, можемо твердити, що синонімічна парадигма концепту толерантність є досить багатогранною, особливо в німецькій і англійській лінгвокультурах, а в українській і російській – потужно розвивається.

Поняття толерантність походить від латинського терміна «tolerantia», який вживався вже філософами античності, але тривалий час мав пасивний смисл «страждання». Згідно зі словником Ларусса, слово «tolerance» уперше згадується в 1361 році [464]. На різних історичних етапах значення цього слова змінювалося, набуваючи нових (додаткових) смислових відтінків.

У XV столітті його використовували також у значенні витривалості, здатності терпіти біль. У XVI столітті з'являються значення «дозвіл», «стриманість», «помірність». У другій половині XVI століття поняття «толерантність» поширюється в Німеччині на позначення дозволу, поступки в питанні про релігійну свободу (toleranz), а також у Нідерландах (tolerantie). У XVII столітті термін вживається й у розумінні відправлення іншого релігійного культу. З цього часу слово «tolerance» використовують у зв'язку з ідеєю віротерпимості.

Однак з часом ідея терпимості зазнала змін і толерантність припинила асоціюватися лише з проблемою релігійної терпимості й терпіння. Виникає нове смислове значення терпимості – толерантність в етнічних і міжнаціональних відносинах: визнання людей, які відрізняються від нас, і поважне ставлення до них; визнання груп, до яких вони належать; визнання відкритої ідейної течії тощо.

У сучасній довідковій літературі термін «толерантність» трактується досить широко. Так, «Філософський енциклопедичний словник» наводить таке визначення толерантності: «Толерантність (від лат. tolerantia – терпимість) – термін, яким позначається доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних і групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)» [420].

«Соціологічний енциклопедичний словник» подає два значення терміна «толерантність»: 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори, у разі зниження чутливості до їхньої дії [392.].

За «Оксфордським політичним словником», толерантність – це «готовність не втручатися в погляди, настрої та дії інших, незважаючи на брак симпатії до них або неприязнь до них» [208, с. 692].

«Український педагогічний словник» визначає толерантність як терпимість до чужих думок і вірувань [103, с. 332]. На думку філософа В. Пісоцького, толерантність – один з провідних елементів моральної культури людства, що є важливою умовою виживання й подальшого розвитку світоглядної цивілізації і гарантує свободу й автономність особистості, право на захист людської гідності, повагу до іншого світогляду та способу життя. Це багаторівневе комунікативне явище, яке сприяє взаєморозумінню, довірі, активізує міжгрупову й міжособистісну взаємодію. Толерантність – морально-правовий механізм регуляції поведінки людей, тому важливим є її взаємозв'язок з особистою духовною свободою, соціальною справедливістю, рівністю, почуттям власної гідності – основними демократичними й гуманістичними цінностями сучасної культури [310, с. 44].

У філософському й соціально-філософському вимірах найчастіше розглядають категорію «терпимість», що має найбільш широке й неоднозначне визначення; при цьому підкреслюються її різні специфічні аспекти як необхідної й позитивної сутності:

– для філософської антропології – це екзистенційний стан людини;

– для соціально-філософського знання – витік соціальної активності людини, тобто його соціальний характер, який є досить складним утворенням: знання, настанови, прагнення, орієнтири, норми, правила, моделі поведінки, стилі, що визначають взаємини людини з іншими людьми й соціальними групами.

Однак філософське поняття терпимості пов'язане з релігійним, або виходить з нього. У вітчизняній і зарубіжній науці розвиваються декілька підходів до визначення проблеми толерантності:

– поняття толерантності психофізіологічне й означає послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу;

– толерантність розглядається як психологічна стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася в результаті зниження чутливості до їх повторюваного впливу;

– феномен толерантності досліджується з трьох позицій: у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей, а також у праксеології, розглядаючи спілкування як діяльність;

– з позиції екзистенційно-гуманістичного підходу, толерантність – це прояв свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності в побудові певних відносин;

– з погляду диверсифікаційного підходу, психологічний зміст толерантності не може бути зведеним до окремої властивості, характеристики – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен;

– згідно з фасилітативним підходом, толерантність не може бути результатом лише зовнішніх впливів: толерантність не стільки формується, скільки розвивається; допомога в становленні толерантності – це створення умов для її розвитку;

– діалогічний підхід визначає толерантність як особливий спосіб взаємин і міжособистісної взаємодії, спілкування з іншим як міжособистісний діалог;

– толерантність як соціальну категорію розглядали А. Асмолов, Г. Солдатова. Це поняття розкривається через повагу й визнання рівноправності, відмову від домінування й насильства, визнання багатовимірності й розмаїття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього розмаїття до однаковості або до переважання якогось одного погляду [19, с. 40].

Для розуміння мети формування толерантності в підростаючого покоління важливо розглянути ідеї та підходи, презентовані у філософії освіти. «Освіта ... стає порівнюваною з такими сферами, як наука і релігія ... і зможе взяти на себе функцію їхньої інтеграції» в «єдину цілісну систему світорозуміння, культури ... в єдину систему творення все більш досконалого Світу. ... Світу внутрішньолюдського, індивідуально-духовного. Того внутрішнього світу, який зумовлює, зрештою, головне – усвідомлення кожною Людиною всієї міри абсолютного щастя буття» [93, с. 496-498]. Терпимість, терплячість, толерантність для освітньої політики XXI ст. визнаються (А. Асмолов, С. Братченко, Б. Гершунский, А. Кондаков, Д. Леонтьєв та ін.) як:

• основа системи, що зумовлює стратегічні пріоритети багатопланової освітньої діяльності в XXI столітті;

• ментальна сумісність людей і цивілізацій.

У філософській етиці толерантність є категорією моральною, з моральною основою:

• «ціннісний критерій терпимості базується на тому, що необхідним елементом її є совість» [181, с. 18];

• терпимість є моральною якістю (В. Маралов) [260];

• моральність виявляється в співчутті, у стриманості, у визнанні права на існування інших смаків, поглядів, звичаїв, звичок, стилів навіть у ситуації негативного первинного реагування на морально важливі для себе події (позиція А. Зімбулі, В. Золотухіна, А. Петрицького) [154; 164];

• етика смиренності: «є безмежна відповідальність за все живе» [437, с. 38];

• толерантність як «свободу від догматизму» [454, с. 63] завжди високо цінував З. Фрейд, хоча надалі сформулював свою догму;

• етичне вчення А. Швейцера є «безцінним внеском у розробку проблеми терпимості» [181, с. 17]. Його «етика благоговіння перед життям» [441, с. 90] – це любов до життя, «самопожертва ... співучасть

у прагненні», що забезпечує людині глибоке осягнення життя й гармонізацію з природою.

В етико-політичному аспекті толерантність розглядають як сильну, об'єктивну, позитивну моральну якість суспільства й визнають як важливу особистісну характеристику людини демократичного суспільства [437].

Вітчизняні й зарубіжні дослідники (С. Баднер, М. Жамкочян, Т. Кеан, А. Кондаков, О. Кравцова, Дж. Кеддел, В. Магун, М. Магура, С. Рижова, Г. Солдатова, К. Тейлор, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова та ін.) здебільшого прагнуть аналізувати етнічне життя особистості, зокрема такі явища, як «етнічна ідентифікація», «етнічна толерантність» і «етнічні стереотипи» [133, с. 296]. Дослідники підкреслюють, що саме суб'єктивний досвід людини, набутий нею через культуру свого етносу, у ситуаціях міжетнічної взаємодії є одним з базисних конструктів змістовної моделі образу світу. Цей досвід і віддзеркалюється в явищі «етнічна толерантність».

Уперше порушив питання про толерантність у контексті проблеми міжнаціональних відносин В. Тишков, наголошуючи на необхідності «міжнаціональної толерантності». За його визначенням, толерантність – це й особистісна, і громадська характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що соціальне середовище багатовимірне, отже, погляди на цей світ різні й не можуть і не повинні зводитися до одноманітності. На думку науковця, толерантність виражається:

– на психологічному рівні (як внутрішня настанова й ставлення особистості й колективу); толерантність – добровільний індивідуальний вибір, що відбувається завдяки виховній інформації й особистому життєвому досвіду;

– на політичному рівні (як дія або здійснена норма); толерантність – активна позиція навмисного невтручання; виробляється як добровільна згода на взаємну терпимість різних суб'єктів суперечки, незгоди.

На думку А. Петрицького, А. Зімбулі, Ю. Іщенко, В. Золотухіна, С. Головіна, А. Асмолова і Г. Солдатової, терпимість є складником толерантності, яка, своєю чергою, уважається більш «широким» поняттям.

Протилежну позицію висловлює А. Реан, розглядаючи взаємозв'язок понять «терпимість» і «толерантність». Він вважає, що поняття толерантності психофізіологічне й означає послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу. На думку А. Реана, поняття «терпимість» охоплює поняття «толерантність» і є більш загальним. Терпимість розуміють як властивість особистості, що пов'язана зі ставленням до різних думок, неупередженістю в оцінці людей і подій [340, с. 268].

У структурі загального феномену терпимості А. Реан виділяє два види, пов'язані з різними механізмами терпимості [340, с. 270]:

1) сенсуальна терпимість особистості зумовлена стійкістю особистості до впливів середовища й пов'язана з послабленням реагування на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості, це «терпимість-черствість, терпимість-стіна»;

2) диспозиційна терпимість особистості характеризується схильністю, готовністю особистості до терпимої реакції на середовище. Вона базується на певних настановах особистості, сукупності її ставлень до дійсності, це «терпимість-позиція, терпимість-настанова, терпимість-світовідчуття».

На думку А. Петровського та В. Юрчука, толерантність можна розглядати як психологічну стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася внаслідок зниження чутливості до їх повторюваного впливу [456, с. 708].

Терпимість Ю. Іщенко розглядає як «практичну норму спілкування» [167, с. 129]. Він визнає терпимість загальнолюдською цінністю, значення якої зростає з рівнем самовизначення особистості, а її актуалізація відбувається в переломні моменти життя.

На думку В. Тишкова, толерантність пов'язана з самовизначенням особистості, її цілісністю в діяльності й спілкуванні. Як особистісна й суспільна характеристика, вона припускає «усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними» і виражається на двох основних рівнях – «психологічному – як внутрішня настанова й відносини особистості й колективу, й політичному – як дія або дотримана через закон і традицію суспільна норма» [404, с. 23]. У праці «Про толерантність» В. Тишков робить спробу визначити суб'єкта толерантності, для якого вона «не вроджена групова або індивідуальна властивість, а постійне й спрямоване зусилля на конструювання й дотримання певних особистісних і суспільних цінностей і норм поведінки», які вона в собі культивує як самообмеження [404, с. 24].

Аналізуючи сутність поняття «толерантність», В. Золотухін у роботі «Дві концепції толерантності» вбачає філософський зміст толерантності у визнанні й урахуванні багатовимірності суспільного буття. Толерантність, на його думку, є, з одного боку, моральним принципом, що регулює діяльність людини й формує особливий тип світогляду, а з іншого – практичним інструментом, що дає змогу ефективно (успішно) розв'язувати протиріччя й конфлікти [163, с. 24].

Толерантність, на думку Е. Магомедової [255, с. 20], необхідно розглядати на двох рівнях людської свідомості: на раціонально-логічному та емоційно-чуттєвому. Щоб бути терпимим до Іншого, розуміти його, потрібно не стільки знання про те, як треба вчинити, скільки відчуття цього. З огляду на це, толерантність – це завжди особистісно-відчутий вчинок. Такий стан людського духу В. Соловйов називає духовністю [390, с. 160]. Таке припущення підтверджується висновками про те, що толерантність на емоційно-почуттєвому рівні якнайтісніше пов'язана з моральністю. Крім цього, на емоційно-почуттєвому рівні толерантність позаісторична, оскільки закріплена в багатьох культурно-історичних традиціях народів. Справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка

може не завжди збігатися зі свободою зовнішньою (політичною, економічною).

Вітчизняні дослідники підкреслюють ціннісну природу толерантності та її зв'язок з моральним розвитком людини. З таких позицій толерантність розглядає С. Шалютін, характеризуючи її як загальнолюдську цінність, що «необхідна одвіку й збережеться до останніх днів» [443, с. 47]. Серед загальнолюдських цінностей науковець виділяє елементарні цінності (заборона на вбивство, людоїдство, расова, релігійна, національна й соціальна ненависть, розв'язання конфліктів насильницьким шляхом) й такі, що формуються «над ними», до яких насамперед належить терпимість, тобто толерантність.

Аналіз джерел за темою дослідження свідчить про множинність понять на позначення толерантності: терпимість, терпіння, терплячість, смиренність, миролюбність, поблажливість, витривалість та ін., які складають або підміняють загальний зміст та ідею толерантності.

Проблема толерантності вивчається за такими фундаментальними напрямками: гносеологічним, аксіологічним, онтологічним, психологічним, соціологічним тощо.

Зв'язок толерантності з плюралізмом розглядається в дослідженнях таких сучасних учених, як В. Золотухін, В. Лекторський, В. Тишков, В. Шалін. Як прихильники цивілізаційного підходу автори вважають, що відмінності не розчиняються в загальній ідентичності, а зберігають свою самобутність і плюралізм.

Гносеологічний підхід до вивчення феномену толерантності передбачає використання багатого потенціалу теорії пізнання для з'ясування самої суті толерантності. А. Капто, який використовує цей підхід у своїх дослідженнях, зауважує, що на зміст поняття впливають історичні й політичні традиції, культурна своєрідність, сучасний стан соціуму. Досліджуючи зміст поняття «толерантність» у межах цього підходу, можна співвіднести його з іншими поняттями, зокрема з ненасильством. Толерантність за своїм змістом значно

ширша за ненасильство. Завданням толерантності стає не просто подолання конфлікту, а і його запобігання шляхом формування в суспільній та індивідуальній свідомості настанов на співпрацю, що передбачає взаємну повагу, урахування інтересів максимальної кількості сторін взаємодії.

Толерантність в епістемічному аспекті припускає можливість іншого, визнання за іншим права на володіння істиною. Філософія толерантності допускає множинність істин, що відповідає множинності поглядів на життя в суспільстві. Важливим у розумінні толерантності є те, що Р. Валітова визначає як «відмову від привілеїв першої особи». Інтолерантність у будь-якому разі пов'язана з беззастережною вірою в помилковість суджень «іншого» й істинність суджень власних.

З часом поняття «толерантність» перестали використовувати в значенні «пасивність і страждання» («tolerantia» з «patientia»), що було характерно для середньовіччя. У сучасній філософії переважає думка про те, що толерантність не пасивна, а активна. Вона не означає відмову від власних поглядів і переконань. Толерантність свідчить про відкритість учасників діалогу, про їх «взаємопроникність». Активна толерантність припускає духовну відкритість, визнання толерує позиції в майбутньому. Толерантність – не пасивне, неприродне підкорення думок, поглядів і дій інших; не покірне терпіння, а активна моральна позиція й психологічна готовність до терпимості в ім'я взаєморозуміння.

Толерантність необхідна в певних ситуаціях, які несуть у собі загрозу соціальній ідентичності, зіткнення несумісних інтересів, потреб, цінностей, тобто є конфліктними за своєю природою. Отже, сутність толерантності в тому, що протиріччя (антагонізм), оцінність, неприйняття, заперечення й негативні емоції перетворюються на повагу, прийняття, розуміння.

Представники біхевіорального підходу розглядають толерантність насамперед як особливу поведінку людини. З позиції когнітивного підходу толерантність базується на знаннях і раціональних доводах. З екзистенційно-гуманістичного погляду, повноцінна, зріла толерантність неодмінно

усвідомлена, осмислена й відповідальна. Така толерантність, на думку С. Братченка [60, с. 33], не зводиться до автоматизмів, до простих стереотипних дій – це цінність і життєва позиція, реалізація якої в кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб'єкта толерантності пошуку цього сенсу й відповідального рішення. З огляду на це, як уважає А. Асмолов [18, с. 7], толерантність розуміють не як непорушне правило або готовий рецепт, і тим більше не як примусову вимогу під загрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людиною «ціннісного толерантного ставлення до життя».

Аналіз зарубіжних і вітчизняних робіт, присвячених проблемі толерантності, свідчить, що поняття «толерантність» не має однозначного трактування, а тому до нього слід застосовувати диверсифікаційний підхід. Спираючись на цей підхід, І. Петтай визначає певну динаміку в розвитку толерантності й виділяє кілька фаз у її становленні [28, с. 6–10.]. При цьому не можна однозначно твердити, що більш високий рівень толерантності завжди кращий. Поділяючи думку М. Уолцера [414] про межі толерантності, підкреслимо, що надмірне, неадекватне обставинам підвищення рівня толерантності може призвести до послаблення опірності й збільшення вразливості людини, до зниження її диференціальної чутливості, а також до виникнення загроз для індивідуальності, ідентичності тощо.

Ще один аспект диверсифікації, на думку С. Братченка, – багатоаспектність і неоднорідність психологічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо здійснити повний опис толерантності, покладаючись на одне поняття, тільки в одному вимірі, тому науковець пропонує використовувати тріаду компонентів – когнітивний, емоційний і поведінковий [61].

Л. Рюмшина вважає, що в процесі вивчення толерантності як стійкої позиції в контексті «ціннісно-смислового підходу, проблема ця постає як проблема особистісних настанов, цінностей і смислів, бо саме вони формують, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття

й переживання, а з іншого – стають мотиваційно-регулювальними корелянтами, визначаючи реальну поведінку особистості» [365]. Саме тому, на думку дослідниці, не можна обмежитися названими трьома вимірами толерантності: необхідно додати ще один (найважливіший!) компонент, який може умовно бути названий «особистісним компонентом» або, точніше, – особистісним виміром толерантності.

Відповідно до екзистенційно-гуманістичного підходу, між ставленням людини до себе й ставленням її до інших є якнайтісніший взаємозв'язок (К. Роджерс, Дж. Бюджентал та ін.). Інша традиція, у якій толерантність розглядається як особистісне начало, була закладена у відомій концепції «авторитарної особистості» Т. Адорно [6] і в пов'язаних з нею теорії Е. Фромма [428], дослідженні забобонів М. Хоркхаймера, підході М. Рокича до догматизму, концепції «одновимірної людини» Г. Маркузе. У роботах цього напряму, зокрема, було показано зв'язок авторитарності з «інтолерантністю до невизначеності», яка може бути важливим індикатором нетерпимості на особистісному рівні. Отже, основними вимірами міжособистісної толерантності в запропонованому підході є особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий, вербальний.

Діалогічний підхід до аналізу проблеми толерантності найбільш яскраво відображає всі основні її аспекти як з позиції вивчення, так і з позиції розвитку й навчання. У цьому вимірі головне, як зазначає С. Братченко, «внутрішньоособистісна умова» толерантності – це розуміння природності й неминучості відмінностей між людьми й готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми й до використання ненасильницьких форм взаємодії, тобто готовність і здатність до діалогу [59, с. 207].

Міжособистісна толерантність у концепції діалогу може бути розкрита й досліджена також за допомогою такого конструкту як «комунікативні права особистості», який відображає систему психолого-правових підстав спілкування, визначаючи межі свободи співрозмовників так, щоб

забезпечити їхню взаємодію на основі взаємного визнання й ненасильства [там само]. Головними, базовими комунікативними правами особистості (КПО) є: право на власну систему цінностей, право на гідність і її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співрозмовника, право на свій погляд тощо. Ці права можуть розглядатися і як операціоналізація комунікативної толерантності, як фіксація конкретних зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування й співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (як своїх, так і співрозмовника) і дотримання їх у реальному спілкуванні можуть слугувати важливими критеріями міжособистісної толерантності.

Багато складників толерантності, на думку дослідників, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо. Саме тому в психолого-педагогічних розробках здебільшого надається перевага саме формувальним підходам (Комогоров, 2000; Скрябіна, 2000). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань або поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічної тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, в основі якого – зосередження уваги не на досягненні спільних для всіх «заданих результатів», а на створенні умов, що сприяють формуванню толерантності.

Розробкою психологічних механізмів формування толерантності (під механізмом розуміється послідовність станів, процесів, що визначають собою яку-небудь дію, явище) займалися Л. Іванова, Е. Клепцова, О. Скрябіна, О. Іоніна. Узагальнивши виділені різними авторами механізми формування толерантності, найважливішими серед них можна визнати такі:

1. Прийняття – включення іншого в індивідуальний простір особистості завдяки розумінню, емпатії, асертивності.

2. Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес неусвідомлюваного ототожнення суб’єкта з самим собою та з іншим суб’єктом або групою. Цей

процес спочатку є нейтральним, але згодом може мати позитивні чи негативні наслідки, залежно від того, хто є об'єктом ідентифікації.

3. Самоконтроль як вольовий механізм толерантності являє собою позитивні, емоційно стійкі відносини в спільній діяльності та спілкуванні між індивідами.

Основним принципом роботи такого механізму впливу є принцип діяльності. Складниками ж цього механізму можна визнати такі елементи:

1) Норми, правила, цінності, ідеали, які утворюють вихідний блок аферентації, інакше кажучи, джерело руху механізму (презентовані в мотивах, настановах, цінностях, стереотипах соціальної групи та індивіда).

2) Власне діяльність, у ході якої реалізуються певні нормативно-ціннісні одиниці, задовольняються потреби, досягаються цілі, а також відбувається закріплення або перетворення старих і нових, набутих, нормативно-ціннісних одиниць.

3) Перегляд, корекція вихідних одиниць, зумовлені змінами як в об'єкті, так і в суб'єкті діяльності.

Такий підхід дає змогу розглядати загальні механізми виникнення певної поведінки людини як результат взаємодії культури суспільства, субкультури окремих соціальних спільнот і нахилів та здібностей самого індивіда. Тим самим соціальна поведінка, з одного боку, об'єктивно зумовлена характеристиками середовища, а з іншого – суб'єктивно детермінована потребами, цінностями та інтересами конкретного соціального суб'єкта.

Ядром морального механізму детермінації толерантності є цінності. Цінність, ціннісні орієнтації – це складний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості і є складником системи відносин останньої, визначаючи загальний підхід людини до світу, до себе й задаючи напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Детермінізм у моралі тісно пов'язаний з поняттями свободи й необхідності в людській поведінці. Зворотним боком свободи є відповідальність, яку особистість виявляє, здійснюючи моральний вибір.

Іншою проблемою визначення поняття толерантності є аналіз його меж, тобто визначення його обсягу та змісту, тієї частини дійсності, відображенням якої воно є. Питання про межі толерантності порушується багатьма дослідниками цієї проблеми. Наприклад, Платон сформулював «парадокс терпимості»: необмежена терпимість повинна призвести до зникнення терпимості. Якщо бути безмежно терпимими до нетерпимих і не бути готовими захищати терпиме суспільство від нетерпимих, то толерантні будуть знищені [429, с. 183]. З цього приводу К. Поппер зауважував, що «в ім'я терпимості слід проголосити право не бути терпимим до нетерпимих. Ми повинні оголосити поза законом усі рухи, які сповідують нетерпимість, і визнати підбурювання до нетерпимості й гоніння таким же злочином, як і підбурювання до вбивства, викрадення дітей або відродження работоргівлі» [327, с. 146]. В. Тишков твердить, що толерантність – це не вседозволеність і всепрощення, вона містить у собі й активну дію щодо прояву крайніх форм інтолерантності [403, с. 259]. Деякі дослідники, зокрема Г. Солдатова, проблему меж толерантності пов'язують з конформізмом, байдужістю. Терпимість і байдужість – це взаємовиключні поняття, оскільки терпимість означає активне визнання позиції іншого, іншої точки зору, яку має опонент. При цьому індивід не згоден з іншою думкою, але визнає її право на існування. Толерантність не можна ототожнювати з індиферентністю, зводити до необхідності подолання почуття неприйняття іншого, оскільки тоді не враховуються такі важливі складники спілкування, як чуйність і увага до партнера, прояв емпатії, доброзичливість до тих, хто тебе оточує. Толерантність не пасивна, вона активна.

Велике значення для визначення природи толерантності мають дослідження Р. Оллпорта, у яких він схарактеризував толерантну

та інтолерантну особистість за цілим рядом параметрів. Дослідник визначив такі характерні риси толерантної людини:

– знання самої себе, під яким розуміється, що толерантна людина знає власні переваги й недоліки, не звинувачує оточення у своїх (негараздах);

– захищеність, що передбачає відчуття безпеки й упевненість у тому, що з загрозами можна впоратися;

– відповідальність, наявність якої формує таку людину, що не перекладає свої обов'язки на інших;

– зменшення потреби у визначеності, що передбачає формування людини, яка, визнаючи багатоманітність світу, не ділить те, що відбувається, на біле й чорне, відчуває менший дискомфорт у разі невизначеності й готова вислухати будь-які думки;

– орієнтованість на себе, яка вказує на те, що така особистість менше залежить від зовнішніх інститутів і практично не схильна до підпорядкування авторитетам; їй властиве прагнення до особистої незалежності, прагнення до свободи й демократії;

– менша схильність до порядку, менша орієнтованість на порядок загалом і на соціальний порядок зокрема;

– здатність до емпатії, яка вказує на те, що толерантна людина володіє високим ступенем соціальної чутливості й більш спроможна адекватно оцінювати людей;

– почуття гумору, яке свідчить про здатність посміятися не лише над іншими, а й над собою та своїми недоліками [287].

Отже, для перших дослідників толерантності було важливо з'ясувати сутність і функціональне навантаження цього явища та його антипода.

Найрізноманітніші ситуації, обставини породжують сьогодні в нашому суспільстві різні форми інтолерантності. Тому виховання толерантності слід розглядати як невідкладне завдання, якщо ми хочемо зберегти людину й «людське в людині».

С. Щеколдіна зазначає, що «з розвитком розуміння особистістю навколишньої дійсності об'єктом глибокого розуміння стає людина, її внутрішній світ. Це зумовлює інтерес до себе та власного життя, до своїх особистісних якостей, а також потребу порівнювати себе з іншими. Толерантність особистості сприяє формуванню реального уявлення про себе й оточення» [448, с. 56].

Людині з високим рівнем толерантності притаманний певний комплекс поведінки, що характеризується зниженою агресивністю. Вона менш конфліктна. Переважає тенденція до продуктивного ведення й розв'язання конфліктів. Одночасно людина набуває позитивного ставлення до життя, що збільшує її стресостійкість і загальний життєвий тонус.

Ознакою толерантної особистості також можна вважати вміння виходити з конфліктних ситуацій шляхом переговорів. Уважається, що володіння великою кількістю способів розв'язання конфліктів сприяє найбільш продуктивній толерантній взаємодії.

Проблема інтолерантності, на відміну від проблеми толерантності, вивчається, як правило, тільки в антропологічному аспекті. Засновник психоаналізу З. Фрейд виділяв у структурі особистості **Ід** як сферу несвідомих потягів, що не знає цінностей, не знає добра і зла, не знає моралі. **Его** розуміється як частина психічного апарату, яка контактує із зовнішньою реальністю. **Супер-его** слугує суддею або цензором діяльності й думок **Его** – сховища моральних настанов і норм поведінки. Фрейд вказує на три функції **Супер-его**: совість, самоспостереження й формування ідеалів. **Его** та **Супер-его** частково несвідомі [425]. Учений уважав, що розвитком і поведінкою особистості керують дві енергії лібідо (енергія життя, любові) та енергія мартідо (енергія агресивного інстинкту, смерті, руйнування). Мартідо, за своєю природою, має деструктивний характер. Отже, ворожість є вродженою, і культура покликана заглушати, придушувати цей інстинкт, унаслідок чого виникає неминучий конфлікт між особистістю

й суспільством, що призводить до руйнування самої особистості або іншої особистості.

Обґрунтування ідеї наявності в індивіда опозиційного інстинкту, який виражається в запереченні Іншого або в боротьбі з Іншим, здійснив Г. Зіммель. Така позиція зумовлена певною налаштованістю душі на недовіру, відразу, ненависть до Іншого, що усвідомлюються як потреба у ворожості.

Поряд з опозиційним інстинктом в індивіда є також інстинкт прихильності до Іншого, який обумовлює зародки налаштованості душі на симпатію. Під впливом соціальних умов ці «зародки» перетворюються на потребу в любові. Ворожість, на думку Г. Зіммеля, є набагато вищою в людей, пов'язаних родинними стосунками, через наявність у них лише небагатьох відмінностей, а тому, коли виникають навіть незначні суперечності, вони зумовлюють найсильніший антагонізм [155, с. 486].

Представник неофрейдизму Е. Фромм уважав агресивність не вродженим біологічним інстинктом, а соціальною потребою індивіда в трансценденції, створенні нових умов свого життя або у формі життєтворчості, або у формі руйнування життя [428]. На його думку, деструктивність ґрунтується на особливостях людського характеру, людських пристрастях, тобто природа ворожості – соціальна.

Структурними елементами інтолерантності, на думку О. Шемякіної, є гнів, огида й презирство. Дослідниця вважає, що «однією з найменш соціалізованих, а тому історично більш ранніх емоцій, що входять у «тріаду ворожості», є гнів» [446, с. 105]. Ця емоція характеризується поєднанням високої імпульсивності й низького рівня контролю й проявляється в насильницькій формі агресії. Презирство є більш стійкою емоцією, ніж гнів або огида. Гнів припускає досить швидку афективну розрядку, а почуття відрази змушує переключати увагу на що-небудь інше. В історичному плані емоція відрази походить від уявлення про ритуально «чисте» й «нечисте», що відображається в релігійному протиборстві. Відраза спонукає людину

відсторонитися від об’єкта, що зумовлює відчуття огиди, або усунути сам об’єкт.

Отже, тріадою толерантності є «повага, симпатія, доброта», тріадою інтолерантності – «гнів, відраза, презирство».

Дослідник Д. Зинов’єв визначає толерантність через соціокультурний підхід [160]. Сутнісними характеристиками соціокультурної толерантності є повага до іншого; прийняття етнічних і національних особливостей, що є нормативними для певного суспільства; прийняття відмінностей у соціальних поглядах. Відмінності породжуються особливостями умов життя, професійної діяльності, культурних традицій. Соціальна культура передбачає взаємну повагу, право іншого на помилку (і, думається, терпиме ставлення до неї); вона покликана допомогти дітям відчути власну своєрідність, несхожість з іншими не як недолік, а як певну цінність. Соціокультурна ситуація в нашій країні, так само як і в інших багатонаціональних і полікультурних суспільствах, завжди характеризувалася неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних або культурних груп. При цьому Д. В. Зинов’єв уважає, що соціокультурна толерантність є одним зі структурних компонентів педагогічної майстерності.

Чинниками толерантності / інтолерантності, на думку А. Реана, є такі: соціогенетичний (формування і прояв терпимості під дією панівних у певний момент соціальних настанов, еталонів, стереотипів, під впливом загальної спрямованості суспільства – гуманістичної, плюралістичної або антиособистісної), мікросередовищний (психогенетичний) – вплив найближчого оточення індивіда (цей чинник має вирішальне значення, якщо немає блокувального впливу соціогенетичних умов) і біогенетичний (вплив, залежно від статевих, вікових і темпераментних особливостей). Але навіть на цьому рівні аналізу не все визначається біологічним чинником. Наприклад, «чоловіча» й «жіноча» поведінка багато в чому залежить від соціальних стереотипів маскулінності й фемінності [340, с. 271].

П. Комогоров пов’язує поняття «спілкування» й «толерантність», оскільки необхідною ознакою спілкування є наявність двох суб’єктів. І якщо взяти до уваги те, що обов’язковими ознаками толерантності завжди є повага до Іншого, прагнення до співпраці, співдружності, тобто ставлення до нього як до суб’єкта, то можна припустити, що спілкування завжди передбачає толерантність. Зв’язок між толерантністю й спілкуванням подвійний. З одного боку, толерантність є душевно-духовною основою спілкування, а з іншого – початком процесу становлення спілкування, що і є кінцевим пунктом толерантності. Отже, простежується логічний взаємозв’язок толерантності й спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність [193, с. 69].

Розглядаючи толерантність через феномен спілкування, можна дійти висновку, що толерантність є основою спілкування, але не зводиться до нього. Спілкування, спрямоване на досягнення максимальної спільності суб’єктів, є, зі свого боку, метою толерантності, яка покликана за допомогою своїх внутрішніх механізмів перетворити Іншого як об’єкта на рівноправного партнера по спілкуванню – на суб’єкта. З іншого боку, маючи подвійну природу й будучи єдністю протилежностей, толерантність відіграє подвійну роль у структурі спілкування: вона через емоційний складник характеризує процес спілкування зсередини й об’єктивно відображає взаємовідносини суб’єктів через комплекс поведінкових реакцій на основі раціонального осягнення відносин суб’єктів. Проблема взаємодії криється у сфері міжособистісних відносин. А. Лазурським і В. М’ясищевим була висунута й розроблена концепція відносин особистості, що містить сукупність теоретичних уявлень, згідно з якими психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система суб’єктивно-оцінних, свідомо обраних ставлень до дійсності, що інтеріоризує досвід взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення.

С. Бондирева, Д. Колесов, К. Ремарчук виділяють такі функції толерантності:

світозабезпечувальна – визначає багатомірність середовища й різноманітність поглядів, забезпечує гармонійне мирне співіснування людей з різними якостями й властивостями, є суспільним гарантом недоторканності й ненасильства щодо різного роду меншин і легалізує їхнє становище за допомогою закону;

регулювальна – дає змогу стримати ворожість у поєднанні з відкладеною позитивною реакцією або замінити її на позитивну, пропонує конструктивний вихід з конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівноправ'я, поваги, свободи;

психологічна – є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки), формує й розвиває етнічну самосвідомість, забезпечує етнічну й соціальну самоідентифікацію, підтримує й удосконалює самооцінку особистості та групи, знижує поріг чутливості до несприятливих факторів, фрустраційної ситуації;

виховна – забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії й досвіду людства загалом, є досконалим зразком організації життєдіяльності в соціумі, забезпечує успішну соціалізацію, розвиває моральне розуміння, співпереживання, уміння лояльно ставитися до вчинків інших;

комунікативна – розвиває готовність до спілкування, співробітництва й розуміння, дає змогу встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп іншого світогляду;

культурозбережувальна – забезпечує збереження й поширення культурного досвіду групи, етносу, суспільства;

креативна – забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності, створює умови для безпечного прояву дивергентності творчої активності, а також для творчого самоствердження;

феліцітологічна – дає змогу відчути щастя від спілкування з іншими людьми й усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання групою і світом загалом [56; 335].

Т. Чекмарьова на підставі з'ясування ролі терпимості, толерантності у взаємодії людини зі світом, іншими людьми вказує на такі функції толерантності:

– функція толерантності як індивідуальної моралі – комунікативна, орієнтаційно-евристична;

– функція толерантності як суспільної моралі – гносеологічна, прогностична, превентивна (В. Петрицький);

– функції синдикативна, трансляційна, адаптивна, активна (О. Клепцова);

– функція стабілізації особистості й психологічної стійкості, яка дає змогу толерантності бути як «запас міцності» (фізичної або психологічної) для особистості; як збережувальна функція для організму людини (психічна стійкість; адаптивні можливості, що сформувалися внаслідок зниження чутливості до наявності повторюваного впливу фрустраторів, стресорів, тривоги та інших чинників середовища) [437].

Виходячи зі структури толерантності, В. М'ясищев, А. Бодальов виділяють такі функції толерантності:

1) мотиваційна (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності й поведінки, сприяє набуттю життєвого досвіду, оскільки дає змогу особистості прийняти інші погляди й інше бачення розв'язання проблем. Спонукає до розширення контактів, діалогів, діяльності, до конструктивної взаємодії з оточенням);

2) інформаційна (розуміння ситуації, особистостей іншої людини);

3) регулятивна (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини (витримка, самовладання, саморегуляція), сформованими в процесі виховання);

4) адаптивна (дає можливість особистості сформувати в процесі спільної діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку виконує особистість, до об'єкта й суб'єкта спільних відносин).

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що толерантність – поняття багатозначне, різнопланове й полінаукове, що робить його складним для наукового дослідження, а також для розробки педагогічних стратегій щодо формування толерантності особистості. Порівнявши розуміння поняття «толерантність» у різних культурах і різних наукових підходах, ми з'ясували, що в його основі – повага кожної людини, визнання за нею права бути іншою, оскільки всі люди споконвічно мають рівні права. Незважаючи на деякі розбіжності, толерантність розуміється як загальнолюдська цінність, що виражається в сприйнятті всього людства як єдності, коли кожний залежить від усіх і всі – від кожного. В основі толерантності позитивне, оптимістичне ставлення до навколишнього світу.

Однак процес набуття сучасними підходами означених форм був тривалим. Несхожість інтерпретацій у різні часи дає підстави твердити, що толерантність, толерантну поведінку в історичному вимірі поступово почали розглядати й використовувати як один з важливих чинників, який сприяє конфліктній превенції, подоланню соціального напруження.

Для більш глибокого розуміння витоків феномену толерантності в соціокультурному й освітньому аспектах вважаємо за доцільне розглянути його генезу, з'ясувати, як змінювалися в історичному плані, залежно від культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій добі, значення поняття «толерантність», його розуміння й трактування.

РОЗДІЛ 1
МЕТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

1. 1. Толерантність як соціокультурний і педагогічний феномен

Поняття «толерантність» сьогодні є предметом вивчення багатьох наук – філософії, етики, політології, медицини, педагогіки, психології тощо. Найширше воно презентовано в гуманітарній галузі знань, як у сфері суспільних відносин. Дослідженню природи й сутності толерантності

присвячено багато робіт як вітчизняних (А. Асмолов, С. Бондирева, С. Борисенко, Р. Валітова, Б. Вульфов, А. Гусейнов, І. Кон, В. Лекторський, М. Мчедлов, В. Ситаров, Л. Скворцова, Г. Солдатова, В. Тишкова та ін.) так і зарубіжних (A. Adler, G. Allport, М. Бубер, К. Роджерс, A. Ellis та ін.) філософів, представників медицини та психології, релігії та освіти тощо.

У європейських мовах поняття «толерантність» має різні лінгвістичні відтінки.

Так, зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел) «толерантність» (від лат. tolerantia – терпіння) визначається, по-перше, як здатність організму переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів, по-друге, як поблажливість, терпимість до чиїхось думок, поглядів, вірувань тощо [71, с. 1254].

Дослідження матеріалів синонімічних [Бурячок, Караванський], [Онлайн-словник української мови] і асоціативного [Мартінек 2007] словників української мови дало змогу встановити, що в жодному з них не зафіксовано синоніми й асоціативні ряди до лексеми толерантність.

Натомість Л. Юдко, аналізуючи семантичне значення концепту толерантність у європейських лінгвокультурах, наводить такий ряд тотожних слів: терпимість, терпіння, стриманість, поблажливість, виваженість, спокійність, поступливість, урівноваженість, взаєморозуміння, безконфліктність, витримка, плюралізм, компроміс, консенсус, поступка, взаємоповага, повага, увічливість, розуміння, альтруїзм, уважність, співчуття, щирість, доброта, вихованість, доброзичливість, порядність, адекватність, людяність, вибачливість, милосердя, чутливість, стійкість, рівновага, ліберальність, адаптація, примирення, лояльність, помірність [453].

У «Російському асоціативному словнику» [Русский ассоциативний словарь] наводяться такі синоніми-асоціації до лексеми толерантність: терпимость, либерализм, либеральность, терпение, мягкость, невзыскательность, нетребовательность, снисходительность, снисхождение,

деликатность, долготерпение, многотерпеливость, беспритязательность, видержка [364].

Німецький он-лайн-словник синонімів [463] містить такі синоніми: терпимість, широта натури, обережність, терпіння, милість, великодушність, ліберальність, поблажливість, увага, розуміння, право вільного пересування й проживання, великодушне ставлення, довготерпіння, м'якість, бережливе ставлення, толерантність, миролюбність, спокійність, холоднокровність, необурливість, урівноваженість, уважне ставлення, повага, дотримання правил, узяття до уваги, чуйність, повага, турботливе ставлення, вияв співчуття, благородство, великодушність, щедрість, прощення, відпускання гріхів, люб'язність, обережність, вибачення, витримка, смиренність.

В онлайн-словнику англійської мови [469] наводяться такі лексеми: неупередженість, ліберальність, дозвіл, варіація, великодушність, милосердя, покірливість, витривалість, терплячість, терпіння, помірність, довготерпіння, терпимість, потурання, помилування, милосердя, поблажливість, м'якість, покірність, лагідність, доброта, сердечність, щедрість, великодушність, доброзичливість, прихильність, співчуття, благодійність, милість, повага, шанобливе ставлення, заступництво, опікування.

Отже, можемо твердити, що синонімічна парадигма концепту толерантність є досить багатогранною, особливо в німецькій і англійській лінгвокультурах, а в українській і російській – потужно розвивається.

Поняття толерантність походить від латинського терміна «tolerantia», який вживався вже філософами античності, але тривалий час мав пасивний смисл «страждання». Згідно зі словником Ларусса, слово «tolerance» уперше згадується в 1361 році [464]. На різних історичних етапах значення цього слова змінювалося, набуваючи нових (додаткових) смислових відтінків.

У XV столітті його використовували також у значенні витривалості, здатності терпіти біль. У XVI столітті з'являються значення «дозвіл», «стриманість», «помірність». У другій половині XVI століття поняття «толерантність» поширюється в Німеччині на позначення дозволу, поступки

в питанні про релігійну свободу (toleranz), а також у Нідерландах (tolerantie). У XVII столітті термін вживається й у розумінні відправлення іншого релігійного культу. З цього часу слово «tolerance» використовують у зв'язку з ідеєю віротерпимості.

Однак з часом ідея терпимості зазнала змін і толерантність припинила асоціюватися лише з проблемою релігійної терпимості й терпіння. Виникає нове смислове значення терпимості – толерантність в етнічних і міжнаціональних відносинах: визнання людей, які відрізняються від нас, і поважне ставлення до них; визнання груп, до яких вони належать; визнання відкритої ідейної течії тощо.

У сучасній довідковій літературі термін «толерантність» трактується досить широко. Так, «Філософський енциклопедичний словник» наводить таке визначення толерантності: «Толерантність (від лат. tolerantia – терпимість) – термін, яким позначається доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних і групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)» [420].

«Соціологічний енциклопедичний словник» подає два значення терміна «толерантність»: 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори, у разі зниження чутливості до їхньої дії [392.].

За «Оксфордським політичним словником», толерантність – це «готовність не втручатися в погляди, настрої та дії інших, незважаючи на брак симпатії до них або неприязнь до них» [208, с. 692].

«Український педагогічний словник» визначає толерантність як терпимість до чужих думок і вірувань [103, с. 332]. На думку філософа В. Пісоцького, толерантність – один з провідних елементів моральної культури людства, що є важливою умовою виживання й подальшого розвитку світоглядної цивілізації і гарантує свободу й автономність особистості, право на захист людської гідності, повагу до іншого світогляду та способу життя. Це багаторівневе комунікативне явище, яке сприяє

взаєморозумінню, довірі, активізує міжгрупову й міжособистісну взаємодію. Толерантність – морально-правовий механізм регуляції поведінки людей, тому важливим є її взаємозв'язок з особистою духовною свободою, соціальною справедливістю, рівністю, почуттям власної гідності – основними демократичними й гуманістичними цінностями сучасної культури [310, с. 44].

У філософському й соціально-філософському вимірах найчастіше розглядають категорію «терпимість», що має найбільш широке й неоднозначне визначення; при цьому підкреслюються її різні специфічні аспекти як необхідної й позитивної сутності:

– для філософської антропології – це екзистенційний стан людини;

– для соціально-філософського знання – витік соціальної активності людини, тобто його соціальний характер, який є досить складним утворенням: знання, настанови, прагнення, орієнтири, норми, правила, моделі поведінки, стилі, що визначають взаємини людини з іншими людьми й соціальними групами.

Однак філософське поняття терпимості пов'язане з релігійним, або виходить з нього. У вітчизняній і зарубіжній науці розвиваються декілька підходів до визначення проблеми толерантності:

– поняття толерантності психофізіологічне й означає послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу;

– толерантність розглядається як психологічна стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася в результаті зниження чутливості до їх повторюваного впливу;

– феномен толерантності досліджується з трьох позицій: у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей, а також у праксеології, розглядаючи спілкування як діяльність;

– з позиції екзистенційно-гуманістичного підходу, толерантність – це прояв свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності в побудові певних відносин;

– з погляду диверсифікаційного підходу, психологічний зміст толерантності не може бути зведеним до окремої властивості, характеристики – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен;

– згідно з фасилітативним підходом, толерантність не може бути результатом лише зовнішніх впливів: толерантність не стільки формується, скільки розвивається; допомога в становленні толерантності – це створення умов для її розвитку;

– діалогічний підхід визначає толерантність як особливий спосіб взаємин і міжособистісної взаємодії, спілкування з іншим як міжособистісний діалог;

– толерантність як соціальну категорію розглядали А. Асмолов, Г. Солдатова. Це поняття розкривається через повагу й визнання рівноправності, відмову від домінування й насильства, визнання багатовимірності й розмаїття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього розмаїття до однаковості або до переважання якогось одного погляду [19, с. 40].

Для розуміння мети формування толерантності в підростаючого покоління важливо розглянути ідеї та підходи, презентовані у філософії освіти. «Освіта ... стає порівнюваною з такими сферами, як наука і релігія ... і зможе взяти на себе функцію їхньої інтеграції» в «єдину цілісну систему світорозуміння, культури ... в єдину систему творення все більш досконалого Світу. ... Світу внутрішньолюдського, індивідуально-духовного. Того внутрішнього світу, який зумовлює, зрештою, головне – усвідомлення кожною Людиною всієї міри абсолютного щастя буття» [93, с. 496-498]. Терпимість, терплячість, толерантність для освітньої політики XXI ст.

визнаються (А. Асмолов, С. Братченко, Б. Гершунский, А. Кондаков, Д. Леонтьєв та ін.) як:

• основа системи, що зумовлює стратегічні пріоритети багатопланової освітньої діяльності в XXI столітті;

• ментальна сумісність людей і цивілізацій.

У філософській етиці толерантність є категорією моральною, з моральною основою:

• «ціннісний критерій терпимості базується на тому, що необхідним елементом її є совість» [181, с. 18];

• терпимість є моральною якістю (В. Маралов) [260];

• моральність виявляється в співчутті, у стриманості, у визнанні права на існування інших смаків, поглядів, звичаїв, звичок, стилів навіть у ситуації негативного первинного реагування на морально важливі для себе події (позиція А. Зімбулі, В. Золотухіна, А. Петрицького) [154; 164];

• етика смиренності: «є безмежна відповідальність за все живе» [437, с. 38];

• толерантність як «свободу від догматизму» [454, с. 63] завжди високо цінував З. Фрейд, хоча надалі сформулював свою догму;

• етичне вчення А. Швейцера є «безцінним внеском у розробку проблеми терпимості» [181, с. 17]. Його «етика благоговіння перед життям» [441, с. 90] – це любов до життя, «самопожертва ... співучасть у прагненні», що забезпечує людині глибоке осягнення життя й гармонізацію з природою.

В етико-політичному аспекті толерантність розглядають як сильну, об’єктивну, позитивну моральну якість суспільства й визнають як важливу особистісну характеристику людини демократичного суспільства [437].

Вітчизняні й зарубіжні дослідники (С. Баднер, М. Жамкочян, Т. Кеан, А. Кондаков, О. Кравцова, Дж. Кеддел, В. Магун, М. Магура, С. Рижова, Г. Солдатова, К. Тейлор, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова та ін.) здебільшого прагнуть аналізувати етнічне життя особистості, зокрема такі явища, як

«етнічна ідентифікація», «етнічна толерантність» і «етнічні стереотипи» [133, с. 296]. Дослідники підкреслюють, що саме суб'єктивний досвід людини, набутий нею через культуру свого етносу, у ситуаціях міжетнічної взаємодії є одним з базисних конструктів змістовної моделі образу світу. Цей досвід і віддзеркалюється в явищі «етнічна толерантність».

Уперше порушив питання про толерантність у контексті проблеми міжнаціональних відносин В. Тишков, наголошуючи на необхідності «міжнаціональної толерантності». За його визначенням, толерантність – це й особистісна, і громадська характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що соціальне середовище багатовимірне, отже, погляди на цей світ різні й не можуть і не повинні зводитися до одноманітності. На думку науковця, толерантність виражається:

– на психологічному рівні (як внутрішня настанова й ставлення особистості й колективу); толерантність – добровільний індивідуальний вибір, що відбувається завдяки виховній інформації й особистому життєвому досвіду;

– на політичному рівні (як дія або здійснена норма); толерантність – активна позиція навмисного невтручання; виробляється як добровільна згода на взаємну терпимість різних суб'єктів суперечки, незгоди.

На думку А. Петрицького, А. Зімбулі, Ю. Іщенко, В. Золотухіна, С. Головіна, А. Асмолова і Г. Солдатової, терпимість є складником толерантності, яка, своєю чергою, уважається більш «широким» поняттям.

Протилежну позицію висловлює А. Реан, розглядаючи взаємозв'язок понять «терпимість» і «толерантність». Він вважає, що поняття толерантності психофізіологічне й означає послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу. На думку А. Реана, поняття «терпимість» охоплює поняття «толерантність» і є більш загальним. Терпимість розуміють як властивість особистості, що пов'язана зі ставленням до різних думок, неупередженістю в оцінці людей і подій [340, с. 268].

У структурі загального феномену терпимості А. Реан виділяє два види, пов’язані з різними механізмами терпимості [340, с. 270]:

1) сенсуальна терпимість особистості зумовлена стійкістю особистості до впливів середовища й пов’язана з послабленням реагування на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості, це «терпимість-черствість, терпимість-стіна»;

2) диспозиційна терпимість особистості характеризується схильністю, готовністю особистості до терпимої реакції на середовище. Вона базується на певних настановах особистості, сукупності її ставлень до дійсності, це «терпимість-позиція, терпимість-настанова, терпимість-світовідчуття».

На думку А. Петровського та В. Юрчука, толерантність можна розглядати як психологічну стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася внаслідок зниження чутливості до їх повторюваного впливу [456, с. 708].

Терпимість Ю. Іщенко розглядає як «практичну норму спілкування» [167, с. 129]. Він визнає терпимість загальнолюдською цінністю, значення якої зростає з рівнем самовизначення особистості, а її актуалізація відбувається в переломні моменти життя.

На думку В. Тишкова, толерантність пов’язана з самовизначенням особистості, її цілісністю в діяльності й спілкуванні. Як особистісна й суспільна характеристика, вона припускає «усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними» і виражається на двох основних рівнях – «психологічному – як внутрішня настанова й відносини особистості й колективу, й політичному – як дія або дотримана через закон і традицію суспільна норма» [404, с. 23]. У праці «Про толерантність» В. Тишков робить спробу визначити суб’єкта толерантності, для якого вона «не вроджена групова або індивідуальна властивість, а постійне й спрямоване зусилля на конструювання й дотримання певних особистісних і суспільних цінностей і норм поведінки», які вона в собі культивує як самообмеження [404, с. 24].

Аналізуючи сутність поняття «толерантність», В. Золотухін у роботі «Дві концепції толерантності» вбачає філософський зміст толерантності у визнанні й урахуванні багатовимірності суспільного буття. Толерантність, на його думку, є, з одного боку, моральним принципом, що регулює діяльність людини й формує особливий тип світогляду, а з іншого – практичним інструментом, що дає змогу ефективно (успішно) розв'язувати протиріччя й конфлікти [163, с. 24].

Толерантність, на думку Е. Магомедової [255, с. 20], необхідно розглядати на двох рівнях людської свідомості: на раціонально-логічному та емоційно-чуттєвому. Щоб бути терпимим до Іншого, розуміти його, потрібно не стільки знання про те, як треба вчинити, скільки відчуття цього. З огляду на це, толерантність – це завжди особистісно-відчутий вчинок. Такий стан людського духу В. Соловйов називає духовністю [390, с. 160]. Таке припущення підтверджується висновками про те, що толерантність на емоційно-почуттєвому рівні якнайтісніше пов'язана з моральністю. Крім цього, на емоційно-почуттєвому рівні толерантність позаісторична, оскільки закріплена в багатьох культурно-історичних традиціях народів. Справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка може не завжди збігатися зі свободою зовнішньою (політичною, економічною).

Вітчизняні дослідники підкреслюють ціннісну природу толерантності та її зв'язок з моральним розвитком людини. З таких позицій толерантність розглядає С. Шалютін, характеризуючи її як загальнолюдську цінність, що «необхідна одвіку й збережеться до останніх днів» [443, с. 47]. Серед загальнолюдських цінностей науковець виділяє елементарні цінності (заборона на вбивство, людоїдство, расова, релігійна, національна й соціальна ненависть, розв'язання конфліктів насильницьким шляхом) й такі, що формуються «над ними», до яких насамперед належить терпимість, тобто толерантність.

Аналіз джерел за темою дослідження свідчить про множинність понять на позначення толерантності: терпимість, терпіння, терплячість, смиренність, миролюбність, поблажливість, витривалість та ін., які складають або підміняють загальний зміст та ідею толерантності.

Проблема толерантності вивчається за такими фундаментальними напрямками: гносеологічним, аксіологічним, онтологічним, психологічним, соціологічним тощо.

Зв'язок толерантності з плюралізмом розглядається в дослідженнях таких сучасних учених, як В. Золотухін, В. Лекторський, В. Тишков, В. Шалін. Як прихильники цивілізаційного підходу автори вважають, що відмінності не розчиняються в загальній ідентичності, а зберігають свою самобутність і плюралізм.

Гносеологічний підхід до вивчення феномену толерантності передбачає використання багатого потенціалу теорії пізнання для з'ясування самої суті толерантності. А. Капто, який використовує цей підхід у своїх дослідженнях, зауважує, що на зміст поняття впливають історичні й політичні традиції, культурна своєрідність, сучасний стан соціуму. Досліджуючи зміст поняття «толерантність» у межах цього підходу, можна співвіднести його з іншими поняттями, зокрема з ненасильством. Толерантність за своїм змістом значно ширша за ненасильство. Завданням толерантності стає не просто подолання конфлікту, а і його запобігання шляхом формування в суспільній та індивідуальній свідомості настанов на співпрацю, що передбачає взаємну повагу, урахування інтересів максимальної кількості сторін взаємодії.

Толерантність в епістемічному аспекті припускає можливість іншого, визнання за іншим права на володіння істиною. Філософія толерантності допускає множинність істин, що відповідає множинності поглядів на життя в суспільстві. Важливим у розумінні толерантності є те, що Р. Валітова визначає як «відмову від привілеїв першої особи». Інтолерантність у будь-якому разі пов'язана з беззастережною вірою в помилковість суджень «іншого» й істинність суджень власних.

З часом поняття «толерантність» перестали використовувати в значенні «пасивність і страждання» («tolerantia» з «patientia»), що було характерно для середньовіччя. У сучасній філософії переважає думка про те, що толерантність не пасивна, а активна. Вона не означає відмову від власних поглядів і переконань. Толерантність свідчить про відкритість учасників діалогу, про їх «взаємопроникність». Активна толерантність припускає духовну відкритість, визнання толерує позиції в майбутньому. Толерантність – не пасивне, неприродне підкорення думок, поглядів і дій інших; не покірне терпіння, а активна моральна позиція й психологічна готовність до терпимості в ім'я взаєморозуміння.

Толерантність необхідна в певних ситуаціях, які несуть у собі загрозу соціальній ідентичності, зіткнення несумісних інтересів, потреб, цінностей, тобто є конфліктними за своєю природою. Отже, сутність толерантності в тому, що протиріччя (антагонізм), оцінність, неприйняття, заперечення й негативні емоції перетворюються на повагу, прийняття, розуміння.

Представники біхевіорального підходу розглядають толерантність насамперед як особливу поведінку людини. З позиції когнітивного підходу толерантність базується на знаннях і раціональних доводах. З екзистенційно-гуманістичного погляду, повноцінна, зріла толерантність неодмінно усвідомлена, осмислена й відповідальна. Така толерантність, на думку С. Братченка [60, с. 33], не зводиться до автоматизмів, до простих стереотипних дій – це цінність і життєва позиція, реалізація якої в кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб'єкта толерантності пошуку цього сенсу й відповідального рішення. З огляду на це, як уважає А. Асмолов [18, с. 7], толерантність розуміють не як непорушне правило або готовий рецепт, і тим більше не як примусову вимогу під загрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людиною «ціннісного толерантного ставлення до життя».

Аналіз зарубіжних і вітчизняних робіт, присвячених проблемі толерантності, свідчить, що поняття «толерантність» не має однозначного

трактування, а тому до нього слід застосовувати диверсифікаційний підхід. Спираючись на цей підхід, І. Петтай визначає певну динаміку в розвитку толерантності й виділяє кілька фаз у її становленні [28, с. 6–10.]. При цьому не можна однозначно твердити, що більш високий рівень толерантності завжди кращий. Поділяючи думку М. Уолцера [414] про межі толерантності, підкреслимо, що надмірне, неадекватне обставинам підвищення рівня толерантності може призвести до послаблення опірності й збільшення вразливості людини, до зниження її диференціальної чутливості, а також до виникнення загроз для індивідуальності, ідентичності тощо.

Ще один аспект диверсифікації, на думку С. Братченка, – багатоаспектність і неоднорідність психологічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо здійснити повний опис толерантності, покладаючись на одне поняття, тільки в одному вимірі, тому науковець пропонує використовувати тріаду компонентів – когнітивний, емоційний і поведінковий [61].

Л. Рюмшина вважає, що в процесі вивчення толерантності як стійкої позиції в контексті «ціннісно-смислового підходу, проблема ця постає як проблема особистісних настанов, цінностей і смислів, бо саме вони формують, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого – стають мотиваційно-регулювальними корелянтами, визначаючи реальну поведінку особистості» [365]. Саме тому, на думку дослідниці, не можна обмежитися названими трьома вимірами толерантності: необхідно додати ще один (найважливіший!) компонент, який може умовно бути названий «особистісним компонентом» або, точніше, – особистісним виміром толерантності.

Відповідно до екзистенційно-гуманістичного підходу, між ставленням людини до себе й ставленням її до інших є якнайтісніший взаємозв’язок (К. Роджерс, Дж. Бюджентал та ін.). Інша традиція, у якій толерантність розглядається як особистісне начало, була закладена у відомій концепції «авторитарної особистості» Т. Адорно [6] і в пов’язаних з нею теорії

Е. Фромма [428], дослідженні забобонів М. Хоркхаймера, підході М. Рокича до догматизму, концепції «одновимірної людини» Г. Маркузе. У роботах цього напряму, зокрема, було показано зв'язок авторитарності з «інтолерантністю до невизначеності», яка може бути важливим індикатором нетерпимості на особистісному рівні. Отже, основними вимірами міжособистісної толерантності в запропонованому підході є особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий, вербальний.

Діалогічний підхід до аналізу проблеми толерантності найбільш яскраво відображає всі основні її аспекти як з позиції вивчення, так і з позиції розвитку й навчання. У цьому вимірі головне, як зазначає С. Братченко, «внутрішньоособистісна умова» толерантності – це розуміння природності й неминучості відмінностей між людьми й готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми й до використання ненасильницьких форм взаємодії, тобто готовність і здатність до діалогу [59, с. 207].

Міжособистісна толерантність у концепції діалогу може бути розкрита й досліджена також за допомогою такого конструкту як «комунікативні права особистості», який відображає систему психолого-правових підстав спілкування, визначаючи межі свободи співрозмовників так, щоб забезпечити їхню взаємодію на основі взаємного визнання й ненасильства [там само]. Головними, базовими комунікативними правами особистості (КПО) є: право на власну систему цінностей, право на гідність і її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співрозмовника, право на свій погляд тощо. Ці права можуть розглядатися і як операціоналізація комунікативної толерантності, як фіксація конкретних зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування й співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (як своїх, так і співрозмовника) і дотримання їх у реальному спілкуванні можуть слугувати важливими критеріями міжособистісної толерантності.

Багато складників толерантності, на думку дослідників, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо. Саме тому в психолого-педагогічних розробках здебільшого надається перевага саме формувальним підходам (Комогоров, 2000; Скрябіна, 2000). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань або поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічної тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, в основі якого – зосередження уваги не на досягненні спільних для всіх «заданих результатів», а на створенні умов, що сприяють формуванню толерантності.

Розробкою психологічних механізмів формування толерантності (під механізмом розуміється послідовність станів, процесів, що визначають собою яку-небудь дію, явище) займалися Л. Іванова, Е. Клепцова, О. Скрябіна, О. Іоніна. Узагальнивши виділені різними авторами механізми формування толерантності, найважливішими серед них можна визнати такі:

1. Прийняття – включення іншого в індивідуальний простір особистості завдяки розумінню, емпатії, асертивності.

2. Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес неусвідомлюваного ототожнення суб'єкта з самим собою та з іншим суб'єктом або групою. Цей процес спочатку є нейтральним, але згодом може мати позитивні чи негативні наслідки, залежно від того, хто є об'єктом ідентифікації.

3. Самоконтроль як вольовий механізм толерантності являє собою позитивні, емоційно стійкі відносини в спільній діяльності та спілкуванні між індивідами.

Основним принципом роботи такого механізму впливу є принцип діяльності. Складниками ж цього механізму можна визнати такі елементи:

1) Норми, правила, цінності, ідеали, які утворюють вихідний блок аферентації, інакше кажучи, джерело руху механізму (презентовані в мотивах, настановах, цінностях, стереотипах соціальної групи та індивіда).

2) Власне діяльність, у ході якої реалізуються певні нормативно-ціннісні одиниці, задовольняються потреби, досягаються цілі, а також відбувається закріплення або перетворення старих і нових, набутих, нормативно-ціннісних одиниць.

3) Перегляд, корекція вихідних одиниць, зумовлені змінами як в об'єкті, так і в суб'єкті діяльності.

Такий підхід дає змогу розглядати загальні механізми виникнення певної поведінки людини як результат взаємодії культури суспільства, субкультури окремих соціальних спільнот і нахилів та здібностей самого індивіда. Тим самим соціальна поведінка, з одного боку, об'єктивно зумовлена характеристиками середовища, а з іншого – суб'єктивно детермінована потребами, цінностями та інтересами конкретного соціального суб'єкта.

Ядром морального механізму детермінації толерантності є цінності. Цінність, ціннісні орієнтації – це складний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості і є складником системи відносин останньої, визначаючи загальний підхід людини до світу, до себе й задаючи напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Детермінізм у моралі тісно пов'язаний з поняттями свободи й необхідності в людській поведінці. Зворотним боком свободи є відповідальність, яку особистість виявляє, здійснюючи моральний вибір.

Іншою проблемою визначення поняття толерантності є аналіз його меж, тобто визначення його обсягу та змісту, тієї частини дійсності, відображенням якої воно є. Питання про межі толерантності порушується багатьма дослідниками цієї проблеми. Наприклад, Платон сформулював «парадокс терпимості»: необмежена терпимість повинна призвести до зникнення терпимості. Якщо бути безмежно терпимими до нетерпимих і не бути готовими захищати терпиме суспільство від нетерпимих, то толерантні будуть знищені [429, с. 183]. З цього приводу К. Поппер зауважував, що «в ім'я терпимості слід проголосити право не бути терпимим

до нетерпимих. Ми повинні оголосити поза законом усі рухи, які сповідують нетерпимість, і визнати підбурювання до нетерпимості й гоніння таким же злочином, як і підбурювання до вбивства, викрадення дітей або відродження работоргівлі» [327, с. 146]. В. Тишков твердить, що толерантність – це не вседозволеність і всепрощення, вона містить у собі й активну дію щодо прояву крайніх форм інтолерантності [403, с. 259]. Деякі дослідники, зокрема Г. Солдатова, проблему меж толерантності пов'язують з конформізмом, байдужістю. Терпимість і байдужість – це взаємовиключні поняття, оскільки терпимість означає активне визнання позиції іншого, іншої точки зору, яку має опонент. При цьому індивід не згоден з іншою думкою, але визнає її право на існування. Толерантність не можна ототожнювати з індиферентністю, зводити до необхідності подолання почуття неприйняття іншого, оскільки тоді не враховуються такі важливі складники спілкування, як чуйність і увага до партнера, прояв емпатії, доброзичливість до тих, хто тебе оточує. Толерантність не пасивна, вона активна.

Велике значення для визначення природи толерантності мають дослідження Р. Оллпорта, у яких він схарактеризував толерантну та інтолерантну особистість за цілим рядом параметрів. Дослідник визначив такі характерні риси толерантної людини:

– знання самої себе, під яким розуміється, що толерантна людина знає власні переваги й недоліки, не звинувачує оточення у своїх (негараздах);

– захищеність, що передбачає відчуття безпеки й упевненість у тому, що з загрозами можна впоратися;

– відповідальність, наявність якої формує таку людину, що не перекладає свої обов'язки на інших;

– зменшення потреби у визначеності, що передбачає формування людини, яка, визнаючи багатоманітність світу, не ділить те, що відбувається, на біле й чорне, відчуває менший дискомфорт у разі невизначеності й готова вислухати будь-які думки;

– орієнтованість на себе, яка вказує на те, що така особистість менше залежить від зовнішніх інститутів і практично не схильна до підпорядкування авторитетам; їй властиве прагнення до особистої незалежності, прагнення до свободи й демократії;

– менша схильність до порядку, менша орієнтованість на порядок загалом і на соціальний порядок зокрема;

– здатність до емпатії, яка вказує на те, що толерантна людина володіє високим ступенем соціальної чутливості й більш спроможна адекватно оцінювати людей;

– почуття гумору, яке свідчить про здатність посміятися не лише над іншими, а й над собою та своїми недоліками [287].

Отже, для перших дослідників толерантності було важливо з'ясувати сутність і функціональне навантаження цього явища та його антипода.

Найрізноманітніші ситуації, обставини породжують сьогодні в нашому суспільстві різні форми інтолерантності. Тому виховання толерантності слід розглядати як невідкладне завдання, якщо ми хочемо зберегти людину й «людське в людині».

С. Щеколдіна зазначає, що «з розвитком розуміння особистістю навколишньої дійсності об'єктом глибокого розуміння стає людина, її внутрішній світ. Це зумовлює інтерес до себе та власного життя, до своїх особистісних якостей, а також потребу порівнювати себе з іншими. Толерантність особистості сприяє формуванню реального уявлення про себе й оточення» [448, с. 56].

Людині з високим рівнем толерантності притаманний певний комплекс поведінки, що характеризується зниженою агресивністю. Вона менш конфліктна. Переважає тенденція до продуктивного ведення й розв'язання конфліктів. Одночасно людина набуває позитивного ставлення до життя, що збільшує її стресостійкість і загальний життєвий тонус.

Ознакою толерантної особистості також можна вважати вміння виходити з конфліктних ситуацій шляхом переговорів. Уважається, що

володіння великою кількістю способів розв'язання конфліктів сприяє найбільш продуктивній толерантній взаємодії.

Проблема інтолерантності, на відміну від проблеми толерантності, вивчається, як правило, тільки в антропологічному аспекті. Засновник психоаналізу З. Фрейд виділяв у структурі особистості **Ід** як сферу несвідомих потягів, що не знає цінностей, не знає добра і зла, не знає моралі. **Его** розуміється як частина психічного апарату, яка контактує із зовнішньою реальністю. **Супер-его** слугує суддею або цензором діяльності й думок **Его** – сховища моральних настанов і норм поведінки. Фрейд вказує на три функції **Супер-его**: совість, самоспостереження й формування ідеалів. **Его** та **Супер-его** частково несвідомі [425]. Учений уважав, що розвитком і поведінкою особистості керують дві енергії лібідо (енергія життя, любові) та енергія мартідо (енергія агресивного інстинкту, смерті, руйнування). Мартідо, за своєю природою, має деструктивний характер. Отже, ворожість є вродженою, і культура покликана заглушати, придушувати цей інстинкт, унаслідок чого виникає неминучий конфлікт між особистістю й суспільством, що призводить до руйнування самої особистості або іншої особистості.

Обґрунтування ідеї наявності в індивіда опозиційного інстинкту, який виражається в запереченні Іншого або в боротьбі з Іншим, здійснив Г. Зіммель. Така позиція зумовлена певною налаштованістю душі на недовіру, відразу, ненависть до Іншого, що усвідомлюються як потреба у ворожості.

Поряд з опозиційним інстинктом в індивіда є також інстинкт прихильності до Іншого, який обумовлює зародки налаштованості душі на симпатію. Під впливом соціальних умов ці «зародки» перетворюються на потребу в любові. Ворожість, на думку Г. Зіммеля, є набагато вищою в людей, пов'язаних родинними стосунками, через наявність у них лише небагатьох відмінностей, а тому, коли виникають навіть незначні суперечності, вони зумовлюють найсильніший антагонізм [155, с. 486].

Представник неофрейдизму Е. Фромм уважав агресивність не вродженим біологічним інстинктом, а соціальною потребою індивіда в трансценденції, створенні нових умов свого життя або у формі життєтворчості, або у формі руйнування життя [428]. На його думку, деструктивність ґрунтується на особливостях людського характеру, людських пристрастях, тобто природа ворожості – соціальна.

Структурними елементами інтолерантності, на думку О. Шемякіної, є гнів, огида й презирство. Дослідниця вважає, що «однією з найменш соціалізованих, а тому історично більш ранніх емоцій, що входять у «тріаду ворожості», є гнів» [446, с. 105]. Ця емоція характеризується поєднанням високої імпульсивності й низького рівня контролю й проявляється в насильницькій формі агресії. Презирство є більш стійкою емоцією, ніж гнів або огида. Гнів припускає досить швидку афективну розрядку, а почуття відрази змушує переключати увагу на що-небудь інше. В історичному плані емоція відрази походить від уявлення про ритуально «чисте» й «нечисте», що відображається в релігійному протиборстві. Відраза спонукає людину відсторонитися від об'єкта, що зумовлює відчуття огиди, або усунути сам об'єкт.

Отже, тріадою толерантності є «повага, симпатія, доброта», тріадою інтолерантності – «гнів, відраза, презирство».

Дослідник Д. Зинов'єв визначає толерантність через соціокультурний підхід [160]. Сутнісними характеристиками соціокультурної толерантності є повага до іншого; прийняття етнічних і національних особливостей, що є нормативними для певного суспільства; прийняття відмінностей у соціальних поглядах. Відмінності породжуються особливостями умов життя, професійної діяльності, культурних традицій. Соціальна культура передбачає взаємну повагу, право іншого на помилку (і, думається, терпиме ставлення до неї); вона покликана допомогти дітям відчути власну своєрідність, несхожість з іншими не як недолік, а як певну цінність. Соціокультурна ситуація в нашій країні, так само як і в інших багатонаціональних

і полікультурних суспільствах, завжди характеризувалася неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних або культурних груп. При цьому Д. В. Зинов'єв уважає, що соціокультурна толерантність є одним зі структурних компонентів педагогічної майстерності.

Чинниками толерантності / інтолерантності, на думку А. Реана, є такі: соціогенетичний (формування і прояв терпимості під дією панівних у певний момент соціальних настанов, еталонів, стереотипів, під впливом загальної спрямованості суспільства – гуманістичної, плюралістичної або антиособистісної), мікросередовищний (психогенетичний) – вплив найближчого оточення індивіда (цей чинник має вирішальне значення, якщо немає блокувального впливу соціогенетичних умов) і біогенетичний (вплив, залежно від статевих, вікових і темпераментних особливостей). Але навіть на цьому рівні аналізу не все визначається біологічним чинником. Наприклад, «чоловіча» й «жіноча» поведінка багато в чому залежить від соціальних стереотипів маскулінності й фемінності [340, с. 271].

П. Комогоров пов'язує поняття «спілкування» й «толерантність», оскільки необхідною ознакою спілкування є наявність двох суб'єктів. І якщо взяти до уваги те, що обов'язковими ознаками толерантності завжди є повага до Іншого, прагнення до співпраці, співдружності, тобто ставлення до нього як до суб'єкта, то можна припустити, що спілкування завжди передбачає толерантність. Зв'язок між толерантністю й спілкуванням подвійний. З одного боку, толерантність є душевно-духовною основою спілкування, а з іншого – початком процесу становлення спілкування, що і є кінцевим пунктом толерантності. Отже, простежується логічний взаємозв'язок толерантності й спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність [193, с. 69].

Розглядаючи толерантність через феномен спілкування, можна дійти висновку, що толерантність є основою спілкування, але не зводиться до нього. Спілкування, спрямоване на досягнення максимальної спільності

суб'єктів, є, зі свого боку, метою толерантності, яка покликана за допомогою своїх внутрішніх механізмів перетворити Іншого як об'єкта на рівноправного партнера по спілкуванню – на суб'єкта. З іншого боку, маючи подвійну природу й будучи єдністю протилежностей, толерантність відіграє подвійну роль у структурі спілкування: вона через емоційний складник характеризує процес спілкування зсередини й об'єктивно відображає взаємовідносини суб'єктів через комплекс поведінкових реакцій на основі раціонального осягнення відносин суб'єктів. Проблема взаємодії криється у сфері міжособистісних відносин. А. Лазурським і В. М'ясищевим була висунута й розроблена концепція відносин особистості, що містить сукупність теоретичних уявлень, згідно з якими психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система суб'єктивно-оцінних, свідомо обраних ставлень до дійсності, що інтеріоризує досвід взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення.

С. Бондирева, Д. Колесов, К. Ремарчук виділяють такі функції толерантності:

світозабезпечувальна – визначає багатомірність середовища й різноманітність поглядів, забезпечує гармонійне мирне співіснування людей з різними якостями й властивостями, є суспільним гарантом недоторканності й ненасильства щодо різного роду меншин і легалізує їхнє становище за допомогою закону;

регулювальна – дає змогу стримати ворожість у поєднанні з відкладеною позитивною реакцією або замінити її на позитивну, пропонує конструктивний вихід з конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівноправ'я, поваги, свободи;

психологічна – є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки), формує й розвиває етнічну самосвідомість, забезпечує етнічну й соціальну самоідентифікацію, підтримує й удосконалює самооцінку особистості

та групи, знижує поріг чутливості до несприятливих факторів, фрустраційної ситуації;

виховна – забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії й досвіду людства загалом, є досконалим зразком організації життєдіяльності в соціумі, забезпечує успішну соціалізацію, розвиває моральне розуміння, співпереживання, уміння лояльно ставитися до вчинків інших;

комунікативна – розвиває готовність до спілкування, співробітництва й розуміння, дає змогу встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп іншого світогляду;

культурозбережувальна – забезпечує збереження й поширення культурного досвіду групи, етносу, суспільства;

креативна – забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності, створює умови для безпечного прояву дивергентності творчої активності, а також для творчого самоствердження;

феліцітологічна – дає змогу відчути щастя від спілкування з іншими людьми й усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання групою і світом загалом [56; 335].

Т. Чекмарьова на підставі з'ясування ролі терпимості, толерантності у взаємодії людини зі світом, іншими людьми вказує на такі функції толерантності:

– функція толерантності як індивідуальної моралі – комунікативна, орієнтаційно-евристична;

– функція толерантності як суспільної моралі – гносеологічна, прогностична, превентивна (В. Петрицький);

– функції синдикативна, трансляційна, адаптивна, активна (О. Клепцова);

– функція стабілізації особистості й психологічної стійкості, яка дає змогу толерантності бути як «запас міцності» (фізичної або психологічної) для особистості; як збережувальна функція для організму людини (психічна стійкість; адаптивні можливості, що сформувалися внаслідок зниження

чутливості до наявності повторюваного впливу фрустраторів, стресорів, тривоги та інших чинників середовища) [437].

Виходячи зі структури толерантності, В. М'ясищев, А. Бодальов виділяють такі функції толерантності:

1) мотиваційна (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності й поведінки, сприяє набуттю життєвого досвіду, оскільки дає змогу особистості прийняти інші погляди й інше бачення розв'язання проблем. Спонукає до розширення контактів, діалогів, діяльності, до конструктивної взаємодії з оточенням);

2) інформаційна (розуміння ситуації, особистостей іншої людини);

3) регулятивна (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини (витримка, самовладання, саморегуляція), сформованими в процесі виховання);

4) адаптивна (дає можливість особистості сформувати в процесі спільної діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку виконує особистість, до об'єкта й суб'єкта спільних відносин).

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що толерантність – поняття багатозначне, різнопланове й полінаукове, що робить його складним для наукового дослідження, а також для розробки педагогічних стратегій щодо формування толерантності особистості. Порівнявши розуміння поняття «толерантність» у різних культурах і різних наукових підходах, ми з'ясували, що в його основі – повага кожної людини, визнання за нею права бути іншою, оскільки всі люди споконвічно мають рівні права. Незважаючи на деякі розбіжності, толерантність розуміється як загальнолюдська цінність, що виражається в сприйнятті всього людства як єдності, коли кожний залежить від усіх і всі – від кожного. В основі толерантності позитивне, оптимістичне ставлення до навколишнього світу.

Однак процес набуття сучасними підходами означених форм був тривалим. Несхожість інтерпретацій у різні часи дає підстави твердити, що

толерантність, толерантну поведінку в історичному вимірі поступово почали розглядати й використовувати як один з важливих чинників, який сприяє конфліктній превенції, подоланню соціального напруження.

Для більш глибокого розуміння витоків феномену толерантності в соціокультурному й освітньому аспектах вважаємо за доцільне розглянути його генезу, з'ясувати, як змінювалися в історичному плані, залежно від культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій добі, значення поняття «толерантність», його розуміння й трактування.

1. 2. Становлення й розвиток феномену толерантності в історико-педагогічному контексті

Одним з важливих аспектів історії освіти й педагогічної думки є проблема становлення й розвитку ідей, так чи інакше пов'язаних з проблемою толерантності. На різних етапах історичного розвитку ідея толерантності в освіті набувала різних форм і мала неоднакові прояви: вона могла слугувати основою для популярних і поширених педагогічних концепцій, функціонувати в «прихованому» вигляді (наприклад, як принцип диференціації та індивідуалізації навчання), у межах неофіційної й опозиційної педагогіки, у практичній діяльності педагогів, не будучи на ту пору відображеною в педагогічній науці. Іноді висловлені й обґрунтовані педагогами-мислителями толерантні ідеї відразу втілювалися в життя, але найчастіше спостерігався розрив між педагогічною наукою й освітньою практикою. При цьому сам термін «толерантність», поширений нині, не вживався, проте позначуваний ним педагогічний феномен був наявний і проявлявся в педагогічній науці й освітній практиці. Основні педагогічні погляди, ідеї, принципи, у яких так чи інакше виявляла себе ідея толерантності, були різноманітними.

У різні періоди розвитку школи й педагогічної думки акцентувалося на відмінних аспектах толерантності. Це могло бути гуманне ставлення до дитини, ідея загальної середньої освіти, вимога єдиної школи для представників різних соціальних прошарків населення, принцип

полікультурності в освіті. Однак у будь-якому разі основою цих вимог, ідей і принципів було визнання рівності всіх людей, право кожної людини бути несхожою на інших, повага людської гідності.

З огляду на те, що на різних етапах історико-філософського процесу толерантність трактується неоднаково, виникає потреба розглянути її з позиції ретроспективного підходу. Це дає змогу вивчити історію зародження й розвитку ідей толерантності, дослідити питання їх взаємозв'язку й взаємовпливу, що, безумовно, має важливе значення для соціально-філософського знання.

Витоки ідеї толерантності слід шукати в історії філософської думки, починаючи ще з античних часів (Аристотель, Геракліт, Перикл, Платон, Сократ та ін.). Як відомо, до кола найважливіших характеристик соціально-філософських засад входить релігія. Терпимість як принцип суспільного устрою спочатку утверджувалась як віротерпимість. Християнству належить значна заслуга у формуванні соціально-психологічної терпимості. Терпимість у християнстві розглядається в одному ряду з такими моральними категоріями, як співчуття, жалість, самопожертва, «милість до переможених» тощо. Але як тільки в державі утверджувалося православ'я, політична влада успішно використовувала терпимість як ідеологію, покликану служити її інтересам. Саме тому в історії православ'я були як періоди нетерпимості й непримиренності до інакомислення, так і періоди терпимості, милосердя.

Теоретична розробка поняття «терпимість» пов'язана з ім'ям Дж. Локка. Ідея терпимості стає філософською категорією й у процесі подальшої розробки виходить за межі конфесійного значення. Однак безпосереднє становлення толерантності як принципу, що регулює життя суспільства й культури, розпочинається з необхідності узгодження міжконфесійних розбіжностей і припадає на XV–XVII століття. Як суспільне явище толерантність віддзеркалювала потребу у виявах релігійної терпимості під час діалогу та взаємодії різноманітних культурних традицій і практик,

слугувала однією з підстав для пізнання інших культур і створювала передумови для розуміння та прийняття.

Саме релігійний досвід є джерелом оформлення нових засобів регуляції взаємин між соціальними групами, зокрема перших прав і свобод буржуазного суспільства, а згодом і лібералізму, з яким пов'язується феномен толерантності. Принцип терпимості базувався на трьох основних елементах, на яких ґрунтується західна культура: повага до власності, повага до прав людини, повага до правових інститутів суспільства.

В історії філософської думки можна віднайти ті чи ті соціально-філософські теорії, що наближаються до інших, зокрема й сучасних. Так, наприклад, у раціоналістичній традиції поняття «терпимість» (Т. Гоббс, К. Гельвецій, Ф. Вольтер, Д. Дідро, П. Гольбах, Ж.-Ж. Руссо та ін.) розглядається з позиції буденно-практичної, моральної і філософської свідомості як можливість вільного самовизначення «Я». Особливу роль відіграє совість як внутрішній регулятор поведінки людини. Персоналізм підносить «терпимість» до морального принципу, в основі якого – повага до «Інших» і розмаїття «ідеологічних позицій», що врівноважують одна одну. Принцип терпимості набуває значення духовної цінності й стає необхідною умовою стабілізації суспільної життєдіяльності (Ш. Ренув'є, Й.-Ф. Шиллер, У. Джеймс, Б. Боун та ін.).

Показовим у цьому плані є історичний досвід Англії в побудові толерантних відносин, оскільки він дає змогу простежити за тим, як це поняття, зароджуючись, стає не тільки основою державної політики, а й суспільною цінністю й межею окремих індивідуумів, тобто утворює найбільш повноцінне коло суб'єктів терпимості. При цьому йдеться не лише про релігійну терпимість, а й про обґрунтування й освоєння інших її видів (політичної, класової, гендерної, міжпоколінної, хоча задовільне розв'язання питання, пов'язаного винятково з релігійною толерантністю, теж заслуговує на якнайпильнішу увагу дослідників, оскільки саме ця толерантність виборювалася в жорстоких релігійних війнах, чого не спостерігалося

в жіночому й молодіжному рухах, які ставали «тихими» культурними революціями. Важливо підкреслити, що освоєння окремих видів толерантності в Західній Європі відбувалося в певній послідовності, а те, що цей рух розпочався саме з питань віри, надало всьому процесові істотного значення, оскільки розв'язувалися центральні, важливі для сенсу життя людини тієї епохи проблеми: відносини з Богом, спасіння душі й приречення, питання безсмертя. Найпершими осередками толерантності в Європі стали країни, які першими здійснили буржуазні революції – Англія та Голландія. Саме від успішності їхнього досвіду, насамперед досвіду держави на Британських островах як найбільш потужної, залежала доля континентальної Європи й вибір нею свого шляху. Незворотність тих процесів, які сприяли трансформації традиційного (середньовічного) суспільства й перетворенню його на індустріальне (модерне), найбільш яскраво проявилася саме в Англії. Однак, незважаючи на всю своєрідність і неповторність її шляху, сьогодні в Західній Європі з особливою гостротою знову постало питання про перегляд правил і меж толерантності, що зумовлено ситуацією багатокультурності та етнічної толерантності [22, с. 134-145]. Отже, стає очевидним, що толерантність як соціокультурна норма є феноменом, що задається базисними характеристиками західноєвропейської (і західної загалом) соціокультурної системи.

У філософських працях поняття «терпимість» має історично конкретний зміст. Це стосується лише способів і методів розв'язання соціальних конфліктів та ідейних розбіжностей, але не питань вірності певним принципам. У психоаналітичній версії толерантність – якість морального правила, яке засвоюється індивідом через виховання й вкорінюється в психічній структурі особистості (З. Фрейд, Е. Фромм). Різні школи некласичної філософії (філософія життя, філософський антропологізм, інтуїтивізм, аксіологічний плюралізм та ін.) поглиблюють рефлексію в аспекті переосмислення відносин людини зі світом. «Зустріч» зі своїм

існуванням відбувається в критичні моменти життя, а в акті вибору найбільш гостро постає проблема терпимості як ставлення до власного вибору.

І. Кант окреслює контури майбутнього ліберальної моральної свідомості. Одне з його формулювань прямо вказує на норматив толерантності: «...дій тільки відповідно до такої максими, керуючись якою, ти водночас можеш побажати, щоб вона стала загальним законом» [465, с. 89]. І. Кант пов'язує «терпимість» з «толерантністю» і вважає її загальнолюдським обов'язком. Його філософський доробок дає змогу розглядати толерантність як акт вільного вибору, що передбачає наявність можливостей для гідної життєдіяльності й самовизначення в ній самої людини.

З часом проблема толерантності в історії суспільно-філософської думки перестала асоціюватися лише з проблемою релігійної терпимості. Так, Л. Ноель визначив шість параметрів, за допомогою яких задається «простір толерантності»: раса, клас, гендер, сексуальна орієнтація, вік, розумове й фізичне здоров'я [175, с. 138]. До цих сфер прояву толерантності можна додати й інші, зокрема сферу знання, комунікації, міжнародних відносин, політику, етику тощо.

Якщо підґрунтям толерантності на Заході є віротерпимість, а також права і свободи людини, то на Сході поняття свободи, так само, як і демократичний спосіб правління, що високо цінуються західною цивілізацією, не є пріоритетними в системі цінностей людини.

Згідно з концепцією людини, виробленою в індійській релігійно-філософській традиції, людина є духовною істотою, результатом еманації Бога. Уся людська діяльність визначена моральним законом дхарми, який вимагає суворого дотримання етичних правил поведінки, встановлених відповідно до кастового поділу людей у суспільстві. У цих правилах закладені основи толерантності – гуманізм, терпимість, боротьба з негативними емоціями, створення позитивного настрою. Східні релігії характеризуються терпимістю, сенс якої полягає насамперед у невтручанні.

Буддизм проповідує рівне ставлення до всіх, повагу, містить вчення про ненасильство. Досліджуючи передумови толерантності в буддизмі, безумовно, недостатньо обмежитися розглядом його як релігії, а важливо дослідити й деякі філософські традиції крізь призму толерантності. Теорія свідомості й Вісімковий благородний шлях є основою філософії буддизму. Будда не просто говорив про можливість звільнення від страждань, а й вказав шлях, йдучи яким, кожна людина, докладаючи власні зусилля, без допомоги Будди здатна досягти свободи й сама стати Буддою. Усе це дуже відрізняється від інших відомих релігій, адже жодне релігійне вчення не визнає, що людина може самотужки зробити себе богоподібною істотою [175, с. 44].

Китайська культура демонструє широкий спектр різноманітних підходів до осмислення світу, кожен з яких вносить свою специфіку в загальне поняття китайської філософії. Конфуціанська етика, спираючись на такі етичні поняття, як «взаємність», «людинолюбство», «золота середина», «Золоте правило» моральності, фактично має на увазі толерантність як чесноту, близьку за змістом до примирення, що набуває форми особистої позиції. Для китайців толерантність – не просте, а складне поняття: навіть більше, це важливий моральний принцип для індивідуума й етичне правило для суспільства [175, с. 50].

Мета ісламу полягає у свідомому просуванні позитивних якостей і в умисному придушенні негативних. До перших належать, наприклад, віра, справедливість, прощення, співчуття, благодіяння, правдивість, великодушність. Негативними якостями людини є лицемірство, крутійство, лихослів'я, підозрілість, брехливість, гординя та інші. В ісламі обов'язком кожного мусульманина є неухильне культивування позитивних цінностей і повне відкидання негативних рис особистості, однак слід звернути увагу й на те, що в Корані йдеться про священну війну – джихад. У світській філософії Сходу теж можна виявити основи терпимості й толерантності [175, с. 53].

Отже, проведене дослідження соціально-філософських підстав толерантності дало змогу виявити дві тенденції в розгляді онтологічних і гносеологічних підстав «терпимості» – релігійну, що базується на засудженні інтолерантності, і громадянську, що ґрунтується на оптимальній урівноваженості домагань, активній життєвій позиції.

Феномен терпимості має і власне українське коріння, давню історичну традицію. Найбільший внесок у розробку проблем теорії ментальності в Україні й місця толерантності в ній зробили науковці, філософи та письменники, зокрема В. Вернадський, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, Д. Донцов, О. Духнович, Г. Сковорода, І. Нечуй-Левицький, В. Липинський, О. Кульчицький, Т. Шевченко, І. Франко та ін. Проблема національного характеру в історії філософії радянського періоду порушена в дисертаційному дослідженні П. Гнатенка (1987), який, власне, започаткував філософську школу з дослідження психологічних рис українського народу. У 1997 році світ побачила його монографія «Український національний характер», у якій аналізувалися сутність національного характеру й особливості типології психологічних рис українського народу [98] У дослідженні зазначається, що складники картини світу (світобачення), відносини, настанови й стереотипи є основою та феноменом ментальності народу. На характер ментальності впливають традиції, культура, соціальна структура, несвідоме, а також усе середовище проживання. Проблеми ментальності нації передбачають глибоке вивчення таких феноменів, як відносини між людьми, уявлення, оцінка себе та інших; зв’язки у структурі суспільства; матеріальна культура; духовне виробництво; індивідуальні й колективні явища, на основі яких визначаються архетипи світосприйняття й поведінки.

Досить важливим у формуванні ментальних настанов українців був архетип Богині-Матері. Він став основою етнічної домінанти українського національного характеру. Архетип Матері тісно пов’язаний з культом Великої Богині, який виник ще під час трипільської культури, а згодом

трансформувався в культ Богородиці. «Українська релігійність – жіноча, релігійність колективної біологічної теплоти, яка переживається як теплота містична. Така релігійність відмовляється від чоловічого, активного духовного шляху. Це не стільки релігія Христа, скільки релігія Богородиці, релігія матері-землі» [312, с. .25]. Архетип Матері позбавляє світогляд українців агресивної активності.

Світоглядна толерантність, що супроводжує український народ протягом усієї його історії, є результатом впливу цього архетипу. Формування української психіки зумовлено домінуванням рефлективної світоглядної настанови над предметною, орієнтованою на навколишній світ. Дослідники М. Костомаров, В. Липинський, Д. Чижевський схиляються до думки, що українцям властива така психологічна риса, як інтровертованість, яка проявляється у різних формах втечі від зовнішнього світу в самоту – в ідеалізований, вигаданий міфічний світ, у якому тільки й почуває себе цей дух цілком природно. Саме тому в українському суспільстві родина, найближча громада відігравали велику роль і мали особливу цінність. «До свого роду, хоч по горло в воду»: без родини українець не уявляв повноцінного, змістовного життя [388, с. 276].

Завдяки цьому в менталітеті українців можна спостерігати вияв національної гендерної свідомості, де важливою є не пріоритетність чоловічого чи жіночого, а їхня цілісність: розвиток індивідуальності кожної людини незалежно від статі розглядається як гармонізація, перехід на вищий рівень розвитку суспільства.

Другий архетип української культури – світоглядна толерантність – виражає здатність українського народу до прийняття у свою культуру ментальних настанов інших народів та їхніх культур. У сфері національної психології світоглядна толерантність співвідноситься з такими рисами, як «рухливість» (Д. Чижевський) і «вагання в ухваленні рішень» (О. Донченко, В. Єрмак). Світоглядну толерантність можна також порівняти з такою рисою української вдачі, як лагідність.

Світоглядна толерантність суперечить індивідуалізму, який дослідники називають однією з істотних рис ментальності українців. Ця суперечність деструктивна. Але коли світоглядна толерантність суперечить персоналізму, то розв'язання такої суперечності через необхідність стає конструктивним. Результат розв'язання суперечності світоглядної толерантності й персоналізму – світоглядна синтетичність. Вона є синтезом толерантності й персоналізму, що поєднуються в ментальності українців з ідеєю необмеженої свободи, з визнанням рівних прав кожної людини в суспільстві, де найціннішим вважається індивід з його толерантним ставленням до іншого індивіда, прагненням до самопізнання, з заглибленістю в себе, бажанням усамітнення, а також з уявленням окремої людини мікрокосмосом.

Дієвим історичним чинником, що вплинув на формування світоглядної толерантності українців, слід визнати паралельне поширення на території сучасної України кількох культурних традицій: у Південній Україні – традицій запорозького козацтва, у Правобережній – магдебурзького права, у Криму дієвими були заповіді Корану, у Львові, Острозі тощо – церковних православних братств. Отже, для консолідації нації важливим було дотримання принципу згоди й у політичній, і в економічній сферах громадського життя, однак найбільш вагомим це було саме у сфері міжетнічних взаємин, оскільки почуття етнокультурної належності особистості набагато сильніше й нетолерантне ставлення до неї з боку представників інших етносів могло мати небезпечні наслідки. Людині легше бути толерантною, якщо вона добре знає, розуміє й поважає культуру, звичаї, спосіб життя представників інших етнічних груп. Тому корисним для багатьох українців стало знання двох мов, оскільки це слугує нехай і вузеньким, але все-таки містком між двома етнічними (а також і національними) культурами.

Традиції, звичаї та свята, властиві багатьом народам, згуртовували народ навколо нації, закликали жити й працювати в дружбі й добросусідських відносинах.

Важлива філософська розробка проблем терпимості в Україні в XVIII столітті охоплювала два аспекти – релігійно-філософський і світський. Ідеї, що безпосередньо стосуються проблеми виховання толерантності, завжди привертали увагу видатних особистостей історичного минулого нашої держави (Г. Сковорода, М. Пирогов, Т. Шевченко, Л. Українка, Б. Грінченко, К. Ушинський, Г. Ващенко, М. Драгоманов, С. Русова, О. Духнович, І. Огієнко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші).

Так, основним здобутком непересічного мандрівного філософа, просвітителя-гуманіста, письменника й педагога другої половини XVIII століття Г. Сковороди, з огляду на сучасне гуманістичне розуміння толерантності, є викладені в його філософських діалогах і трактатах ідеї індивідуальної етики, визнання толерантності невіддільним складником цілісної особистості [322, с. 49-51]. Спираючись у своїй філософії на Біблію, Г. Сковорода вірив, що царство людини знаходиться всередині неї і «щоб пізнати Бога, треба пізнати самого себе. Поки людина не знає Бога в самій собі, годі шукати Його у світі». Він твердив, що «вірити в Бога … значить – віддатися Йому й жити за Його законом», що «святість життя полягає в тому, щоб робити добро людям».

Г. Сковорода-педагог у формуванні особистості дитини особливо важливого значення надавав правильному вихованню, що може дати «те, чого не дадуть ні чин, ні багатство, ні походження, ні милість вельмож». Основним чинником у вихованні дітей, за Г. Сковородою, є принцип навчання дітей вдячності батькам. Невдячність, на його думку, зумовлює суттєві моральні вади суспільства [там само].

При цьому зауважимо, що аналіз пісень, кантат і псалмів, у яких Г. Сковорода виклав свої філософські та етичні погляди, дає нам підстави твердити, що вони сповнені ідеями свободи, співчуття до знедолених, рівності між людьми, прав кожної людини, незалежно від її соціального становища, на щастя й волю, дружбу, пошук вічної правди. Прикметним є те,

що мислитель не тільки писав етичні повчання, а й власним життям, яке відповідало його вченню, справляв величезний вплив на своїх сучасників і нині впливає на українське суспільство. Настанова Г. Сковороди: «Не будь ні вельможею, ні лихварем, ні алкідом, ні пігмеєм. Будь тільки людиною – чуєш? Людиною – і знайди благо», – є актуальною і сьогодні [там само].

М. Пирогов – російський і український хірург, анатом, учений, гуманіст і педагог був прихильником гуманістичних ідей загальнолюдського виховання. Перебуваючи на посаді опікуна Одеського й Київського навчальних округів, він спробував реформувати систему шкільної освіти, що склалася на той час в Україні.

У своїй педагогічній діяльності М. Пирогов всіляко сприяв демократизації освіти: піклувався про всенародне початкове навчання, навчання рідною мовою, про підготовку вчительських кадрів для шкіл і гімназій; у реформі вищої школи виступав за автономію університетів, за розширення можливостей для вступу в університети різних верств населення. Така гуманна й прогресивна діяльність М. Пирогова на посаді опікуна названих вище навчальних округів призвела до конфлікту з владою, і вченому довелося залишити свою посаду. Власну життєву позицію М. Пирогов висловив в епіграфі до своєї статті «Питання життя», у якій розвинув ідею В. Бєлінського про загальнолюдське виховання, обґрунтував свій ідеал високоморальної людини та довів необхідність моральної освіти для всіх людей. У статті читаємо: «До чого ви готуєте свого сина? – хтось запитав мене. Бути людиною, – відповів я». М. Пирогов твердив: «Людина – це вінець творіння за божественним зразком, тому вона має прагнути до святості, добра, любові» [178, с. 242].

Ось що писав про М. Пирогова К. Ушинський: «Нарешті ми маємо серед нас людину, на яку з гордістю можемо вказати нашим дітям та онукам і бездоганним шляхом якої можемо вести сміливо наші молоді покоління. Нехай наша молодь дивиться на цей образ – і майбутнє нашої Вітчизни буде забезпечено», – і далі: «М.І. Пирогов не лише збуджує в нас бажання

діяльності на користь суспільну, а й породжує тверду впевненість у тім, що ця діяльність не буде даремною. Народ, із середовища якого виходять такі особистості, як М. І. Пирогов, може з упевненістю дивитися у своє майбутнє» [178, с. 248-249].

До ідей толерантності майже впритул наближаються ідеї народної педагогіки К. Ушинського. Протестуючи проти тілесних покарань і паличної дисципліни, що були характерні для того часу, він, зокрема в статтях «Три елементи школи», «Про народність у громадському вихованні», «Про користь педагогічної літератури», наголошував на важливості виховання, що базується на гуманістичних принципах.

Учитель, на думку К. Ушинського, покликаний бути «живою ланкою» між минулим і майбутнім, «могутнім ратоборцем істини й добра», «охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і благо», бо якщо медикам «ми ввіряємо наше здоров'я», то вихователям – «моральність і розум дітей наших», «їхню душу й разом з тим майбутнє нашої Вітчизни» [428, с. 134].

Залишаються сьогодні актуальними й погляди М. Драгоманова, який головну мету виховання вбачав у формуванні гуманної, національно свідомої людини, активного громадянина; в орієнтації молоді на високі зразки духовності й працьовитості; у відданості рідному народові. Він писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вищим над усіма національностями й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною для всіх національностей» [127, с. 257].

У межах нашого дискурсу варто згадати й С. Русову – класика вітчизняного дошкільного виховання, громадську діячку, педагогічна концепція якої має гуманістичну спрямованість. Мету виховання вона вбачала в тому, щоб «витворити… людину в найкращому значенні цього слова», сформувати людину з широким усвідомленням громадських обов'язків, з високорозвиненим інтелектом. На думку С. Русової, провідна роль має належати моральному вихованню. Виховання дитини повинно

починатися з формування в неї високих моральних почуттів, моральної свідомості, стійких моральних переконань і відповідної поведінки, з виховання любові до рідного краю, до свого народу.

Надзвичайно цікавим і корисним для педагогіки толерантності є, на нашу думку, запропонований С. Русовою педагогічний підхід до виховання почуття любові до людей усього світу. Педагог пропонувала поступово розширювати коло дитячої любові: спочатку природжену любов дитини до матері перенести на батька, потім на інших рідних – бабусю, дідуся, сестру, брата, далі – на вихователя й друзів по дитячому садочку, на вчителя й товаришів по школі. Таким чином, поширюючи свою любов все далі й далі, дитина на певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, своєї нації і, зрештою, до всього людства [376].

Видатний український педагог кінця XIX – першої половини XX століття Г. Ващенко у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал», що була написана для потреб Спілки української молоді й уперше вийшла друком у Мюнхені в 1946 році, твердив, що основним орієнтиром у системі виховання народу є вироблений ним виховний ідеал, тобто уявлення про те, якою повинна бути людина. Викладаючи свої погляди на ідеал українського національного виховання, Г. Ващенко обстоював необхідність дотримання гуманістичного принципу, шанобливого ставлення до інших народів, віру в ідеали добра, намагання творити й відстоювати добро на землі. Отже, український виховний ідеал Г. Ващенка є діалектичним поєднанням змісту загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей [69].

А. Макаренко – яскравий представник педагогічної науки, один із засновників системи дитячо-підліткового виховання, є загальновизнаним ідеологом педагогіки ненасильства. Педагог уважав, що гуманність і ефективність виховання підлітків полягає в тому, щоб замість безпосереднього, «грубого» педагогічного впливу вдаватися до непрямого, «делікатного», який ізоморфно віддзеркалює всі нюанси життя суспільства. Такий процес має реалізовуватися гуманним способом через організацію

діяльності дітей, у якій вони не почуваються об'єктами виховання. А. Макаренко розробив концепцію колективу, що виховує, як форму педагогічного процесу, у якому формуються відносини взаємоповаги й взаємопідтримки. Він наполягав на тому, що спілкування педагогів і учнів має базуватися на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, на вірі в його сили й можливості. Такий підхід до виховання є глибоко гуманістичним, орієнтованим на особистість, що перебуває в стані гармонії зі своєю природою і суспільством, зі своїм власним «Я» [271].

Значний внесок у становлення й розвиток педагогіки толерантності зробив визнаний вітчизняний класик педагогіки XX століття В. Сухомлинський. Наскрізною ідеєю його праць «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину» та інших є переконання, що дитина – найвеличніша з усіх цінностей світу, і тільки той може стати справжнім майстром-педагогом, хто вірить у людину, у її безмежні можливості. Великий учитель наголошував на вихованні в молодого покоління любові до Батьківщини на ґрунті любові до матері й батька, рідних, близьких, пропагував виявлення толерантності в повсякденній діяльності й поведінці:

1. «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на твоєму оточенні. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна.

2. Ти користуєшся благами, які створили інші люди. Інші дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром…

3. Усі блага й радощі життя створюються працею. Без праці неможливо чесно жити. Народ вчить, що хто не працює, той – не їсть. Назавжди запам'ятай цю заповідь! Ледачий, нероба – це трутень, що з'їдає мед бджілок-трудівниць. Навчання – твій перший труд. Йдучи до школи, ти йдеш на роботу.

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришу в біді. Не роби людям зла. Поважай і шануй матір

і батька: вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, аби ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею...» [411].

Цінними для становлення й розвитку педагогіки толерантності є не лише праці видатних педагогів, а й твори знаних українських письменників XIX – початку XX століття, зокрема Т. Шевченка, Л. Українки, Б. Грінченка та інших. Твори цих славетних майстрів слова змушують замислитися над тим, що в процесі виховання молоді важливо спиратися на загальнолюдські й національні морально-духовні цінності, а саме – взаєморозуміння, терпимість, благо, добро, гуманізм, пріоритет духовного над матеріальним, прагнення жити по совісті, що є основою життєдіяльності Homo sapiens незалежно від раси, національності, соціального стану, віросповідання, культурної належності. Не даремно в Біблії названі цінності зафіксовані як постулати, норми життєдіяльності для кожної людини.

Тому цілком закономірним є той факт, що літературна спадщина названих вище письменників є складником сучасних освітніх програм загальноосвітніх навчальних закладів і вишів України й допомагає виховувати молоде покоління на засадах гуманізму, патріотизму, толерантності. Так, зокрема поезія Т. Шевченка, глибокого лірика, творця епічних поем і обдарованого митця, пронизана ідеєю перемоги добра й волелюбності над злом і тиранією. Освітньо-виховний ідеал Т. Шевченка – це щира, працьовита, духовно багата людина, яка, з одного боку, і «чужому» навчається і «свого» не цурається, а з іншого – здатна «все розібрати» й «спитати» себе: «Що ми? Чиї ми? Яких батьків? За що закуті?» [312].

Герої творів Л. Українки й Б. Грінченка уособлюють ідеї добра, терпимості, співчуття й взаєморозуміння, соціальної рівності. Б. Грінченко, який уславився не лише на ниві українського письменства, а й проявив себе як публіцист, педагог, лексикограф, літературознавець, етнограф, історик і громадсько-культурний діяч, закликав до застосування гуманістичного підходу в навчанні й вихованні, застерігав від надмірної опіки дітей,

тепличних умов життя, наголошував на необхідності виховання в дітей співпереживання й співчуття.

Отже, результати проведеного дослідження дають нам усі підстави твердити, що прогресивна педагогічна думка України завжди була пройнята ідеями гуманізму, у яких толерантність є невіддільним складником цілісної особистості, що «має прагнути до святості, добра, любові».

Педагоги-гуманісти вважали, що гуманізм полягає не в красивих словах і деклараціях, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці, фізичного й духовного зростання молодої людини. Вони підтверджували цю ідею власним прикладом, невтомною працею й щоденними діяннями доводячи, що, основою гуманних, толерантних відносин є те, що об'єднує всіх людей – їхні духовні якості, «людське в людині» [97].

Значення поняття толерантність, його розуміння й трактування змінювалися залежно від культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій добі.

Феномен толерантності сьогодні є не просто однією з категорій етики, а й принципом міжнародного права, політичним принципом. У плані формулювання світоглядних парадигм і засадничих принципів державної політики феномен толерантності, як такий, набув провідного значення у філософії мультикультуралізму й державних політиках, що реалізовують відповідний концепт. При цьому «мультикультуралізм» у політиці трактується насамперед як створення комплексу умов, механізмів і засобів, що сприяють безконфліктності в спільному співіснуванні різноманітних етнічних груп у межах однієї держави, утворюють політичну націю, об'єднану спільним громадянством. Поступово філософські принципи толерантності знайшли своє відтворення в державних політиках на рівні визначених домінант, утвердження прав людини й меншин і окреслення адекватних механізмів їхньої реалізації.

У XX столітті феномен толерантності отримав своє визнання й виявлення на рівні політичних документів, законодавства й політичних рекомендацій.

На міжнародному рівні засадничі принципи толерантності були сформульовані ще в Загальній декларації прав людини (1948): «Усі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю й повинні діяти один щодо одного в дусі братерства» (стаття 1); «кожна людина має право на свободу думки, совісті й віросповідання» (стаття 18); «на свободу переконань і на вільний їх вияв» (стаття 19); освіта «повинна сприяти взаєморозумінню, толерантності та дружбі між усіма народами, расовими й релігійними групами» (стаття 26).

Останнім часом світове співтовариство приділяє значно більше уваги питанням культурного діалогу й державної політики у сфері забезпечення прав людини й меншин на рівні документів ООН. Одним з ключових документів для розуміння толерантності в суспільних контекстах і насамперед у принципах політики є Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО, де в ст. 1, частини другої зазначається, що поняття толерантності – це «не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливлює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру... Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини». Найефективнішим засобом запобігання нетерпимості названо виховання (Декларація принципів терпимості, п. 4. 1). Тому одним із завдань, що постали перед системою освіти в Україні, є виховання культури толерантних взаємовідносин у суспільстві через виховання толерантної особистості, формування її толерантної свідомості.

У радянський період велика увага приділялася проблемі інтернаціонального виховання, пошуку й обґрунтуванню умов, що сприяють встановленню толерантних відносин у багатонаціональних навчально-

виховних і трудових колективах, формуванню шанобливого ставлення до представників інших національностей.

Теорія створення сприятливого для дитини виховного середовища, найважливішим складником якого є навчально-виховний колектив, – надзвичайно продуктивна для розробки проблем толерантного виховання.

Толерантність у різних її формах можна розглядати як один з пріоритетів розвитку освіти й педагогічної думки в Україні. Явище, позначене терміном «толерантність», було органічним і актуальним для вітчизняної теорії і практики освіти, хоча його становлення, поширення й поглиблення часто відбувалися не завдяки, а всупереч офіційній політиці у сфері освіти.

Провідними принципами педагогіки толерантності є принцип співробітництва й принцип ненасильства. Толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних і освітніх завдань, а з іншого – як одна з цілей процесу виховання.

У 80-х рр. XX століття набули поширення ідеї «педагогіки співробітництва» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Іванов, Е. Ільїн та ін.), що стали своєрідною реакцією на світові тенденції й були пов'язані з гуманізацією та демократизацією школи. Прихильники «педагогіки співробітництва» вважали, що педагогічна діяльність повинна ґрунтуватися на врахуванні інтересів дітей, на постійному прояві віри в можливості кожної дитини, на спільній діяльності педагогів і вихованців, етичному ставленні до дітей, на виявленні й розвиткові їхніх творчих здібностей. Ці базові положення стали основою формування толерантних стосунків в освітньому просторі.

В основу формування «педагогіки співробітництва» покладено педагогічний досвід В. Сухомлинського й А. Макаренка.

На думку Ш. Амонашвілі, І. Волкова, В. Іванова, Е. Ільїна та ін., педагогіка співробітництва являє собою такий підхід у вихованні й навчанні, в основі якого – співробітництво в усіх сферах навчальної та позаурочної

діяльності – співпраця вчителів, учнів, батьків і адміністрації навчального закладу. Як зауважує Ш. Амонашвілі, ідея педагогіки співробітництва полягає в тому, щоб «зробити дитину нашим добровільним і зацікавленим союзником, помічником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, який турбується й відповідає за цей процес, за його результати» [11; 12]. У ціннісній орієнтації «педагогіки співробітництва» виділяються три особистісні настанови: сприйняття учня, колеги такими, якими вони є, емпатійне розуміння іншого, настанова на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу.

Настанова на сприйняття учня таким, яким він, є умовою прямого звернення вихователя до свого вихованця, відкритого діалогу з ним, справжньої допомоги дитині в її становленні як особистості. Протилежністю такій настанові є стереотипне сприйняття учня, яке може бути джерелом знецінення вчителем реального «Я» учня, а отже, і джерелом учнівського протесту, який набуває форми прагнення будь-якими засобами зберегти самоповагу. Особистісна настанова на емпатійне розуміння іншого протилежна оцінювальній. В основі оцінювальної настанови – схематичний образ, що формується у свідомості вчителя в процесі взаємин з учнем та іншими вчителями. Під час емпатійного розуміння педагогові необхідно співпереживати, тобто переживати ті ж емоційні стани, що відчуває інша людина, через ототожнення з нею, і співчувати – переживати власні емоційні стани, зумовлені почуттями партнера по взаємодії. Емпатія є емоційним складником толерантності.

Настанова на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу виникає завдяки здатності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не стільки учнів, колег, скільки себе, свого статусу. Виявлення таких особистісних настанов у взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає змогу твердити, що методологічним принципом розуміння спілкування в «педагогіці співробітництва» є педагогічна толерантність. Ці особливості

спілкування є особистісними настановами, і саме їх розглядаємо як один з компонентів педагогічної толерантності. Когнітивним компонентом толерантності є механізм сприйняття іншої людини, її індивідуальності. Сам процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу передбачає можливість залишити за партнером по спілкуванню право на індивідуальність, на його відмінності від інших, за умови, що ці відмінності не носять антисуспільний характер.

Одним зі способів подолання інтолерантності є творче мислення, відсутність стереотипності, схематичності й упередженості. Для досягнення толерантності необхідно подолати стереотипність мислення й встановити емпатію. Така необхідність зумовлена вимогою сприймати партнера по взаємодії в його актуальному стані в певний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, унаслідок чого в людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки.

Поняття емпатії тісно пов'язано з поняттям толерантності, насамперед, з її емоційно-вольовим компонентом, тобто йдеться про емоційний зв'язок між суб'єктами.

«Педагогіка співробітництва» розглядає спільну діяльність суб'єктів навчального процесу як спілкування двох рівноправних партнерів, кожен з яких є індивідуальністю. Вчителю необхідно виявляти активну педагогічну позицію, особисту зацікавленість у партнерстві. Але «педагогіка співробітництва», окреслюючи особистісні настанови педагога, не торкається шляхів розвитку педагогічної толерантності. Обґрунтування ідеї «педагогіки ненасильства» знаходимо в Л. Толстого. Під вільним вихованням він розумів свободу розвитку особистості дитини, неприпустимість тиску на неї й насильства над нею: «Критерій педагогіки один – свобода!». Систематизуючи світогляд письменника, Ф. Булгаков виділяє три правила непротивлення злу в повсякденному житті. По-перше, необхідно не лише припинити самому допускати пряме насильство, а й навіть більше, – готуватися до нього. П. Комогоров інтерпретує це положення як формування

в індивіда толерантності в розумінні психологічної настанови на співпрацю, а не на протистояння, переконаності в можливості досягти угоди з будь-якого спірного питання шляхом обміну думками, виявляючи при цьому взаємну повагу до інтересів один одного [193].

Другим правилом є заборона брати участь у будь-якому насильстві, яке скоюють інші, а також у підготовці до насильства. Не заперечуючи значущості цього правила, П. Комогоров погоджується з Л. Толстим лише частково. Толерантність не передбачає прямого суддівства, але неодмінно припускає оцінку того чи того явища, позиції, вчинку. Оцінність є необхідною ознакою толерантності, зіставлення системи цінностей іншого з загальноприйнятими нормами моралі, з власними поглядами, зі світоглядом опонента [там само].

Третє правило принципу непротивлення полягає в необхідності не схвалювати жодне насильство, не використовувати його на свою користь, а також не погоджуватися ні на саме насильство, ані на справи, що підтримують його або засновані на ньому. Саме це правило має істотне значення для створення педагогіки толерантності. Виховувати толерантність, значить переконувати себе та «іншого» в необхідності подолання інтолерантності, долати її шляхом глибокого самоаналізу й утримання від будь-яких проявів інтолерантності [там само].

Адекватною опозицією насильству й засобом боротьби за соціальну справедливість є ненасильство, яке можливе лише на новій основі людських відносин – на толерантності. Вона є своєрідною ідеологією ненасильства, визначальною умовою цивілізованого усунення неминучих зіткнень, спричинених різноспрямованістю людських інтересів.

Конкретизуючи ряд основних домінант педагогіки ненасильства, В. Сітаров і В. Маралов, розглядають її як суму трьох компонентів: по-перше, як «...рух прогресивних педагогів, які виступають проти різних форм примусу...»; по-друге, як «...напрямок у теорії та практиці навчання і виховання, що інтегрує в собі різні підходи в означеній сфері...»; по-третє,

як «...напрям, орієнтований на формування в молодих поколінь психічного здоров'я..., передбачає сформованість позиції ненасильства...» [386, с. 123].

Ідея співробітництва-інтеграції має свої педагогічні еквіваленти: колективістські системи виховання А. Макаренка, В. Сухомлинського й сучасної японської школи; ідеї групового й комунікативного виховання гуманістичної педагогіки; радянську педагогіку співробітництва.

Ідеї педагогіки співробітництва близькі до ідей педагогіки ненасильства. Відмінність полягає лише в тому, що педагогіка співробітництва спирається на принцип ненасильства в процесі побудови взаємовідносин дітей і дорослих, тоді як у педагогіці ненасильства цей принцип трактується в більш широкому значенні й поширюється на інші сфери взаємин людей у природі й суспільстві, а головне, намагається знайти форми та засоби виховання молодого покоління в дусі миролюбності й ненасильства.

А. Козлова виділяє такі педагогічні напрями, що спираються на ідеї педагогіки співробітництва й ненасильства: педагогіка діалогу, педагогіка ризику, педагогіка успіху, педагогіка гармонійного розвитку, педагогіка творчості [185].

У дещо іншому аспекті, ніж у педагогіці співробітництва й ненасильства, проблеми взаємодії розглядаються в педагогіці діалогу. Є види взаємодії, які слугують толерантній поведінці: допомога, сприяння у сфері планування, співпраця, передача істини. Діалог, як вважають послідовники етики ненасильства, необхідний для толерантної поведінки, що зумовлено моральною зрілістю людини, її культурною зацікавленістю. У різні епохи людської історії теорія пізнання світу й відповідні їй концепції виховання людини будувалися як діалог. Можна з високим ступенем імовірності твердити, що провідною тенденцією, суттєвою формою розвитку, сутністю педагогіки є саме діалог учителя й учня. Діалог – це основа творчого мислення. Розвиток діалектичності як системотвірного компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Людина пізнає й перетворює

світ у діалозі. Цінність діалогу полягає в тому, що він сприяє зародженню інтересу й мотивації до навчання, що базуються на принципі ненасильства. Діалог, заснований на рівноправності, взаємній довірі, визнанні самоцінності його учасників, створює умови для їх максимально повного творчого зростання. Прагнення людини досягти взаєморозуміння, заснованого на рівноправності, узгодженості різних настанов, мотивів, орієнтацій, і реалізувати це взаєморозуміння через співпрацю, роз'яснення та діалог характеризує толерантну особистість [40].

Педагогіка толерантності висуває певні вимоги до особистості вчителя. Це насамперед такі якості, як: ставлення до людини як до самоцінності, ставлення до себе як до самоцінності, тобто самосприйняття, самоповага, віра у свої можливості, потреба й здатність до перетворення себе, ставлення до професії як до способу самореалізації. Педагогіка толерантності ґрунтується на зміні ставлення до учня. Виходячи з позиції, що особистість може бути вихована тільки особистістю, К. Роджерс виділяє особистісні настанови, які вчитель реалізує щодо учнів. Це щирість у висловленні власних почуттів, переживань і думок, активне слухання й емпатія почуттів і станів дітей, вираження свого розуміння їхніх почуттів і безумовне сприйняття кожного учня як особистості [366, с. 496].

У цій роботі ми розглядатимемо «толерантність» як сформовану або таку, що перебуває в стані формування, моральну якість, моральну чесноту, комплексну особистісну якість, сутнісну властивість людини, умову успішної соціалізації, яка проявляється в соціальних відносинах і головною ознакою якої є повага права іншого бути відмінним, інакшим.

Цілком поділяємо думку В. Андрющенка, І. Беха, П. Комогорова та багатьох інших дослідників, що толерантність – це якість, яка може бути цілеспрямовано сформована в процесі навчання, виховання й самовиховання.

Спираючись на наявні в сучасній науці трактування поняття «толерантність» і погоджуючись з думкою Н. Іванової, ми розглядаємо *толерантність старшого дошкільника* як інтегративну якість особистості,

що формується на основі пізнання різноманітності світу, мультикультурної обізнаності й розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми та дорослими, незалежно від їх статі, віку, етнічної належності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення й готовності до взаємодії та співробітництва.

Варто зауважити, що зроблений, відповідно до культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій історичній добі, ретроспективний огляд становлення й трансформації поняття «толерантність» є неповним: у ньому розкрито лише окремі, найбільш характерні етапи. Частково це пояснюється неможливістю охопити великий історичний і сучасний пласт наукових доробків. Важливим і цінним для розробки вітчизняних освітніх стратегій, спрямованих на формування толерантності в молодого покоління, є досвід аналогічної роботи в демократичних країнах, де толерантність – це стала соціокультурна норма й базисна характеристика соціокультурних систем, чому буде приділено увагу в наступних розділах монографії.

Аналіз становлення й розвитку ідей толерантності в історико-педагогічному контексті дає підстави твердити, що одним зі шляхів створення толерантного суспільства є освіта. Суспільне середовище, з одного боку, – це тло, на якому розгортаються освітня парадигма й освітня діяльність, розвиваються освітні інституції, а з іншого – це отримувач продуктів системи освіти. Позитивний світовий досвід формування толерантності, педагогічна й творча спадщина видатних особистостей минулого нашої держави має активно використовуватись сучасними вишами України в навчально-виховному процесі для підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності в дітей, що є надзвичайно важливим, оскільки сприяє прилученню до загальнолюдських цінностей у вихованні й навчанні.

1. 2. Становлення й розвиток феномену толерантності в історико-педагогічному контексті

Одним з важливих аспектів історії освіти й педагогічної думки є проблема становлення й розвитку ідей, так чи інакше пов'язаних з проблемою толерантності. На різних етапах історичного розвитку ідея толерантності в освіті набувала різних форм і мала неоднакові прояви: вона могла слугувати основою для популярних і поширених педагогічних концепцій, функціонувати в «прихованому» вигляді (наприклад, як принцип диференціації та індивідуалізації навчання), у межах неофіційної й опозиційної педагогіки, у практичній діяльності педагогів, не будучи на ту пору відображеною в педагогічній науці. Іноді висловлені й обґрунтовані педагогами-мислителями толерантні ідеї відразу втілювалися в життя, але найчастіше спостерігався розрив між педагогічною наукою й освітньою практикою. При цьому сам термін «толерантність», поширений нині, не вживався, проте позначуваний ним педагогічний феномен був наявний і проявлявся в педагогічній науці й освітній практиці. Основні педагогічні погляди, ідеї, принципи, у яких так чи інакше виявляла себе ідея толерантності, були різноманітними.

У різні періоди розвитку школи й педагогічної думки акцентувалося на відмінних аспектах толерантності. Це могло бути гуманне ставлення до дитини, ідея загальної середньої освіти, вимога єдиної школи для представників різних соціальних прошарків населення, принцип полікультурності в освіті. Однак у будь-якому разі основою цих вимог, ідей і принципів було визнання рівності всіх людей, право кожної людини бути несхожою на інших, повага людської гідності.

З огляду на те, що на різних етапах історико-філософського процесу толерантність трактується неоднаково, виникає потреба розглянути її з позиції ретроспективного підходу. Це дає змогу вивчити історію зародження й розвитку ідей толерантності, дослідити питання їх взаємозв'язку й взаємовпливу, що, безумовно, має важливе значення для соціально-філософського знання.

Витоки ідеї толерантності слід шукати в історії філософської думки, починаючи ще з античних часів (Аристотель, Геракліт, Перикл, Платон, Сократ та ін.). Як відомо, до кола найважливіших характеристик соціально-філософських засад входить релігія. Терпимість як принцип суспільного устрою спочатку утверджувалась як віротерпимість. Християнству належить значна заслуга у формуванні соціально-психологічної терпимості. Терпимість у християнстві розглядається в одному ряду з такими моральними категоріями, як співчуття, жалість, самопожертва, «милість до переможених» тощо. Але як тільки в державі утверджувалося православ'я, політична влада успішно використовувала терпимість як ідеологію, покликану служити її інтересам. Саме тому в історії православ'я були як періоди нетерпимості й непримиренності до інакомислення, так і періоди терпимості, милосердя.

Теоретична розробка поняття «терпимість» пов'язана з ім'ям Дж. Локка. Ідея терпимості стає філософською категорією й у процесі подальшої розробки виходить за межі конфесійного значення. Однак безпосереднє становлення толерантності як принципу, що регулює життя суспільства й культури, розпочинається з необхідності узгодження міжконфесійних розбіжностей і припадає на XV–XVII століття. Як суспільне явище толерантність віддзеркалювала потребу у виявах релігійної терпимості під час діалогу та взаємодії різноманітних культурних традицій і практик, слугувала однією з підстав для пізнання інших культур і створювала передумови для розуміння та прийняття.

Саме релігійний досвід є джерелом оформлення нових засобів регуляції взаємин між соціальними групами, зокрема перших прав і свобод буржуазного суспільства, а згодом і лібералізму, з яким пов'язується феномен толерантності. Принцип терпимості базувався на трьох основних елементах, на яких ґрунтується західна культура: повага до власності, повага до прав людини, повага до правових інститутів суспільства.

В історії філософської думки можна віднайти ті чи ті соціально-філософські теорії, що наближаються до інших, зокрема й сучасних. Так, наприклад, у раціоналістичній традиції поняття «терпимість» (Т. Гоббс, К. Гельвецій, Ф. Вольтер, Д. Дідро, П. Гольбах, Ж.-Ж. Руссо та ін.) розглядається з позиції буденно-практичної, моральної і філософської свідомості як можливість вільного самовизначення «Я». Особливу роль відіграє совість як внутрішній регулятор поведінки людини. Персоналізм підносить «терпимість» до морального принципу, в основі якого – повага до «Інших» і розмаїття «ідеологічних позицій», що врівноважують одна одну. Принцип терпимості набуває значення духовної цінності й стає необхідною умовою стабілізації суспільної життєдіяльності (Ш. Ренув'є, Й.-Ф. Шиллер, У. Джеймс, Б. Боун та ін.).

Показовим у цьому плані є історичний досвід Англії в побудові толерантних відносин, оскільки він дає змогу простежити за тим, як це поняття, зароджуючись, стає не тільки основою державної політики, а й суспільною цінністю й межею окремих індивідуумів, тобто утворює найбільш повноцінне коло суб'єктів терпимості. При цьому йдеться не лише про релігійну терпимість, а й про обґрунтування й освоєння інших її видів (політичної, класової, гендерної, міжпоколінної, хоча задовільне розв'язання питання, пов'язаного винятково з релігійною толерантністю, теж заслуговує на якнайпильнішу увагу дослідників, оскільки саме ця толерантність виборювалася в жорстоких релігійних війнах, чого не спостерігалося в жіночому й молодіжному рухах, які ставали «тихими» культурними революціями. Важливо підкреслити, що освоєння окремих видів толерантності в Західній Європі відбувалося в певній послідовності, а те, що цей рух розпочався саме з питань віри, надало всьому процесові істотного значення, оскільки розв'язувалися центральні, важливі для сенсу життя людини тієї епохи проблеми: відносини з Богом, спасіння душі й приречення, питання безсмертя. Найпершими осередками толерантності в Європі стали країни, які першими здійснили буржуазні революції – Англія та Голландія.

Саме від успішності їхнього досвіду, насамперед досвіду держави на Британських островах як найбільш потужної, залежала доля континентальної Європи й вибір нею свого шляху. Незворотність тих процесів, які сприяли трансформації традиційного (середньовічного) суспільства й перетворенню його на індустріальне (модерне), найбільш яскраво проявилася саме в Англії. Однак, незважаючи на всю своєрідність і неповторність її шляху, сьогодні в Західній Європі з особливою гостротою знову постало питання про перегляд правил і меж толерантності, що зумовлено ситуацією багатокультурності та етнічної толерантності [22, с. 134-145]. Отже, стає очевидним, що толерантність як соціокультурна норма є феноменом, що задається базисними характеристиками західноєвропейської (і західної загалом) соціокультурної системи.

У філософських працях поняття «терпимість» має історично конкретний зміст. Це стосується лише способів і методів розв'язання соціальних конфліктів та ідейних розбіжностей, але не питань вірності певним принципам. У психоаналітичній версії толерантність – якість морального правила, яке засвоюється індивідом через виховання й вкорінюється в психічній структурі особистості (З. Фрейд, Е. Фромм). Різні школи некласичної філософії (філософія життя, філософський антропологізм, інтуїтивізм, аксіологічний плюралізм та ін.) поглиблюють рефлексію в аспекті переосмислення відносин людини зі світом. «Зустріч» зі своїм існуванням відбувається в критичні моменти життя, а в акті вибору найбільш гостро постає проблема терпимості як ставлення до власного вибору.

І. Кант окреслює контури майбутнього ліберальної моральної свідомості. Одне з його формулювань прямо вказує на норматив толерантності: «...дій тільки відповідно до такої максими, керуючись якою, ти водночас можеш побажати, щоб вона стала загальним законом» [465, с. 89]. І. Кант пов'язує «терпимість» з «толерантністю» і вважає її загальнолюдським обов'язком. Його філософський доробок дає змогу розглядати толерантність як акт вільного вибору, що передбачає наявність

можливостей для гідної життєдіяльності й самовизначення в ній самої людини.

З часом проблема толерантності в історії суспільно-філософської думки перестала асоціюватися лише з проблемою релігійної терпимості. Так, Л. Ноель визначив шість параметрів, за допомогою яких задається «простір толерантності»: раса, клас, гендер, сексуальна орієнтація, вік, розумове й фізичне здоров'я [175, с. 138]. До цих сфер прояву толерантності можна додати й інші, зокрема сферу знання, комунікації, міжнародних відносин, політику, етику тощо.

Якщо підґрунтям толерантності на Заході є віротерпимість, а також права і свободи людини, то на Сході поняття свободи, так само, як і демократичний спосіб правління, що високо цінуються західною цивілізацією, не є пріоритетними в системі цінностей людини.

Згідно з концепцією людини, виробленою в індійській релігійно-філософській традиції, людина є духовною істотою, результатом еманації Бога. Уся людська діяльність визначена моральним законом дхарми, який вимагає суворого дотримання етичних правил поведінки, встановлених відповідно до кастового поділу людей у суспільстві. У цих правилах закладені основи толерантності – гуманізм, терпимість, боротьба з негативними емоціями, створення позитивного настрою. Східні релігії характеризуються терпимістю, сенс якої полягає насамперед у невтручанні. Буддизм проповідує рівне ставлення до всіх, повагу, містить вчення про ненасильство. Досліджуючи передумови толерантності в буддизмі, безумовно, недостатньо обмежитися розглядом його як релігії, а важливо дослідити й деякі філософські традиції крізь призму толерантності. Теорія свідомості й Вісімковий благородний шлях є основою філософії буддизму. Будда не просто говорив про можливість звільнення від страждань, а й вказав шлях, йдучи яким, кожна людина, докладаючи власні зусилля, без допомоги Будди здатна досягти свободи й сама стати Буддою. Усе це дуже відрізняється від інших відомих релігій, адже жодне релігійне вчення

не визнає, що людина може самотужки зробити себе богоподібною істотою [175, с. 44].

Китайська культура демонструє широкий спектр різноманітних підходів до осмислення світу, кожен з яких вносить свою специфіку в загальне поняття китайської філософії. Конфуціанська етика, спираючись на такі етичні поняття, як «взаємність», «людинолюбство», «золота середина», «Золоте правило» моральності, фактично має на увазі толерантність як чесноту, близьку за змістом до примирення, що набуває форми особистої позиції. Для китайців толерантність – не просте, а складне поняття: навіть більше, це важливий моральний принцип для індивідуума й етичне правило для суспільства [175, с. 50].

Мета ісламу полягає у свідомому просуванні позитивних якостей і в умисному придушенні негативних. До перших належать, наприклад, віра, справедливість, прощення, співчуття, благодіяння, правдивість, великодушність. Негативними якостями людини є лицемірство, крутійство, лихослів'я, підозрілість, брехливість, гординя та інші. В ісламі обов'язком кожного мусульманина є неухильне культивування позитивних цінностей і повне відкидання негативних рис особистості, однак слід звернути увагу й на те, що в Корані йдеться про священну війну – джихад. У світській філософії Сходу теж можна виявити основи терпимості й толерантності [175, с. 53].

Отже, проведене дослідження соціально-філософських підстав толерантності дало змогу виявити дві тенденції в розгляді онтологічних і гносеологічних підстав «терпимості» – релігійну, що базується на засудженні інтолерантності, і громадянську, що ґрунтується на оптимальній урівноваженості домагань, активній життєвій позиції.

Феномен терпимості має і власне українське коріння, давню історичну традицію. Найбільший внесок у розробку проблем теорії ментальності в Україні й місця толерантності в ній зробили науковці, філософи та письменники, зокрема В. Вернадський, Б. Грінченко, М. Грушевський,

М. Драгоманов, Д. Донцов, О. Духнович, Г. Сковорода, І. Нечуй-Левицький, В. Липинський, О. Кульчицький, Т. Шевченко, І. Франко та ін. Проблема національного характеру в історії філософії радянського періоду порушена в дисертаційному дослідженні П. Гнатенка (1987), який, власне, започаткував філософську школу з дослідження психологічних рис українського народу. У 1997 році світ побачила його монографія «Український національний характер», у якій аналізувалися сутність національного характеру й особливості типології психологічних рис українського народу [98] У дослідженні зазначається, що складники картини світу (світобачення), відносини, настанови й стереотипи є основою та феноменом ментальності народу. На характер ментальності впливають традиції, культура, соціальна структура, несвідоме, а також усе середовище проживання. Проблеми ментальності нації передбачають глибоке вивчення таких феноменів, як відносини між людьми, уявлення, оцінка себе та інших; зв'язки у структурі суспільства; матеріальна культура; духовне виробництво; індивідуальні й колективні явища, на основі яких визначаються архетипи світосприйняття й поведінки.

Досить важливим у формуванні ментальних настанов українців був архетип Богині-Матері. Він став основою етнічної домінанти українського національного характеру. Архетип Матері тісно пов'язаний з культом Великої Богині, який виник ще під час трипільської культури, а згодом трансформувався в культ Богородиці. «Українська релігійність – жіноча, релігійність колективної біологічної теплоти, яка переживається як теплота містична. Така релігійність відмовляється від чоловічого, активного духовного шляху. Це не стільки релігія Христа, скільки релігія Богородиці, релігія матері-землі» [312, с. .25]. Архетип Матері позбавляє світогляд українців агресивної активності.

Світоглядна толерантність, що супроводжує український народ протягом усієї його історії, є результатом впливу цього архетипу. Формування української психіки зумовлено домінуванням рефлективної

світоглядної настанови над предметною, орієнтованою на навколишній світ. Дослідники М. Костомаров, В. Липинський, Д. Чижевський схиляються до думки, що українцям властива така психологічна риса, як інтровертованість, яка проявляється у різних формах втечі від зовнішнього світу в самоту – в ідеалізований, вигаданий міфічний світ, у якому тільки й почуває себе цей дух цілком природно. Саме тому в українському суспільстві родина, найближча громада відігравали велику роль і мали особливу цінність. «До свого роду, хоч по горло в воду»: без родини українець не уявляв повноцінного, змістовного життя [388, с. 276].

Завдяки цьому в менталітеті українців можна спостерігати вияв національної гендерної свідомості, де важливою є не пріоритетність чоловічого чи жіночого, а їхня цілісність: розвиток індивідуальності кожної людини незалежно від статі розглядається як гармонізація, перехід на вищий рівень розвитку суспільства.

Другий архетип української культури – світоглядна толерантність – виражає здатність українського народу до прийняття у свою культуру ментальних настанов інших народів та їхніх культур. У сфері національної психології світоглядна толерантність співвідноситься з такими рисами, як «рухливість» (Д. Чижевський) і «вагання в ухваленні рішень» (О. Донченко, В. Єрмак). Світоглядну толерантність можна також порівняти з такою рисою української вдачі, як лагідність.

Світоглядна толерантність суперечить індивідуалізму, який дослідники називають однією з істотних рис ментальності українців. Ця суперечність деструктивна. Але коли світоглядна толерантність суперечить персоналізму, то розв’язання такої суперечності через необхідність стає конструктивним. Результат розв’язання суперечності світоглядної толерантності й персоналізму – світоглядна синтетичність. Вона є синтезом толерантності й персоналізму, що поєднуються в ментальності українців з ідеєю необмеженої свободи, з визнанням рівних прав кожної людини в суспільстві, де найціннішим вважається індивід з його толерантним ставленням

до іншого індивіда, прагненням до самопізнання, з заглибленістю в себе, бажанням усамітнення, а також з уявленням окремої людини мікрокосмосом.

Дієвим історичним чинником, що вплинув на формування світоглядної толерантності українців, слід визнати паралельне поширення на території сучасної України кількох культурних традицій: у Південній Україні – традицій запорозького козацтва, у Правобережній – магдебурзького права, у Криму дієвими були заповіді Корану, у Львові, Острозі тощо – церковних православних братств. Отже, для консолідації нації важливим було дотримання принципу згоди й у політичній, і в економічній сферах громадського життя, однак найбільш вагомим це було саме у сфері міжетнічних взаємин, оскільки почуття етнокультурної належності особистості набагато сильніше й нетолерантне ставлення до неї з боку представників інших етносів могло мати небезпечні наслідки. Людині легше бути толерантною, якщо вона добре знає, розуміє й поважає культуру, звичаї, спосіб життя представників інших етнічних груп. Тому корисним для багатьох українців стало знання двох мов, оскільки це слугує нехай і вузеньким, але все-таки містком між двома етнічними (а також і національними) культурами.

Традиції, звичаї та свята, властиві багатьом народам, згуртовували народ навколо нації, закликали жити й працювати в дружбі й добросусідських відносинах.

Важлива філософська розробка проблем терпимості в Україні в XVIII столітті охоплювала два аспекти – релігійно-філософський і світський. Ідеї, що безпосередньо стосуються проблеми виховання толерантності, завжди привертали увагу видатних особистостей історичного минулого нашої держави (Г. Сковорода, М. Пирогов, Т. Шевченко, Л. Українка, Б. Грінченко, К. Ушинський, Г. Ващенко, М. Драгоманов, С. Русова, О. Духнович, І. Огієнко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші).

Так, основним здобутком непересічного мандрівного філософа, просвітителя-гуманіста, письменника й педагога другої половини XVIII століття Г. Сковороди, з огляду на сучасне гуманістичне розуміння толерантності, є викладені в його філософських діалогах і трактатах ідеї індивідуальної етики, визнання толерантності невіддільним складником цілісної особистості [322, с. 49-51]. Спираючись у своїй філософії на Біблію, Г. Сковорода вірив, що царство людини знаходиться всередині неї і «щоб пізнати Бога, треба пізнати самого себе. Поки людина не знає Бога в самій собі, годі шукати Його у світі». Він твердив, що «вірити в Бога … значить – віддатися Йому й жити за Його законом», що «святість життя полягає в тому, щоб робити добро людям».

Г. Сковорода-педагог у формуванні особистості дитини особливо важливого значення надавав правильному вихованню, що може дати «те, чого не дадуть ні чин, ні багатство, ні походження, ні милість вельмож». Основним чинником у вихованні дітей, за Г. Сковородою, є принцип навчання дітей вдячності батькам. Невдячність, на його думку, зумовлює суттєві моральні вади суспільства [там само].

При цьому зауважимо, що аналіз пісень, кантат і псалмів, у яких Г. Сковорода виклав свої філософські та етичні погляди, дає нам підстави твердити, що вони сповнені ідеями свободи, співчуття до знедолених, рівності між людьми, прав кожної людини, незалежно від її соціального становища, на щастя й волю, дружбу, пошук вічної правди. Прикметним є те, що мислитель не тільки писав етичні повчання, а й власним життям, яке відповідало його вченню, справляв величезний вплив на своїх сучасників і нині впливає на українське суспільство. Настанова Г. Сковороди: «Не будь ні вельможею, ні лихварем, ні алкідом, ні пігмеєм. Будь тільки людиною – чуєш? Людиною – і знайди благо», – є актуальною і сьогодні [там само].

М. Пирогов – російський і український хірург, анатом, учений, гуманіст і педагог був прихильником гуманістичних ідей загальнолюдського виховання. Перебуваючи на посаді опікуна Одеського й Київського

навчальних округів, він спробував реформувати систему шкільної освіти, що склалася на той час в Україні.

У своїй педагогічній діяльності М. Пирогов всіляко сприяв демократизації освіти: піклувався про всенародне початкове навчання, навчання рідною мовою, про підготовку вчительських кадрів для шкіл і гімназій; у реформі вищої школи виступав за автономію університетів, за розширення можливостей для вступу в університети різних верств населення. Така гуманна й прогресивна діяльність М. Пирогова на посаді опікуна названих вище навчальних округів призвела до конфлікту з владою, і вченому довелося залишити свою посаду. Власну життєву позицію М. Пирогов висловив в епіграфі до своєї статті «Питання життя», у якій розвинув ідею В. Бєлінського про загальнолюдське виховання, обґрунтував свій ідеал високоморальної людини та довів необхідність моральної освіти для всіх людей. У статті читаємо: «До чого ви готуєте свого сина? – хтось запитав мене. Бути людиною, – відповів я». М. Пирогов твердив: «Людина – це вінець творіння за божественним зразком, тому вона має прагнути до святості, добра, любові» [178, с. 242].

Ось що писав про М. Пирогова К. Ушинський: «Нарешті ми маємо серед нас людину, на яку з гордістю можемо вказати нашим дітям та онукам і бездоганним шляхом якої можемо вести сміливо наші молоді покоління. Нехай наша молодь дивиться на цей образ – і майбутнє нашої Вітчизни буде забезпечено», – і далі: «М.І. Пирогов не лише збуджує в нас бажання діяльності на користь суспільну, а й породжує тверду впевненість у тім, що ця діяльність не буде даремною. Народ, із середовища якого виходять такі особистості, як М. І. Пирогов, може з упевненістю дивитися у своє майбутнє» [178, с. 248-249].

До ідей толерантності майже впритул наближаються ідеї народної педагогіки К. Ушинського. Протестуючи проти тілесних покарань і паличної дисципліни, що були характерні для того часу, він, зокрема в статтях «Три елементи школи», «Про народність у громадському вихованні»,

«Про користь педагогічної літератури», наголошував на важливості виховання, що базується на гуманістичних принципах.

Учитель, на думку К. Ушинського, покликаний бути «живою ланкою» між минулим і майбутнім, «могутнім ратоборцем істини й добра», «охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і благо», бо якщо медикам «ми ввіряємо наше здоров'я», то вихователям – «моральність і розум дітей наших», «їхню душу й разом з тим майбутнє нашої Вітчизни» [428, с. 134].

Залишаються сьогодні актуальними й погляди М. Драгоманова, який головну мету виховання вбачав у формуванні гуманної, національно свідомої людини, активного громадянина; в орієнтації молоді на високі зразки духовності й працьовитості; у відданості рідному народові. Він писав: «Треба шукати чогось іншого, такого, щоб стало вищим над усіма національностями й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною для всіх національностей» [127, с. 257].

У межах нашого дискурсу варто згадати й С. Русову – класика вітчизняного дошкільного виховання, громадську діячку, педагогічна концепція якої має гуманістичну спрямованість. Мету виховання вона вбачала в тому, щоб «витворити… людину в найкращому значенні цього слова», сформувати людину з широким усвідомленням громадських обов'язків, з високорозвиненим інтелектом. На думку С. Русової, провідна роль має належати моральному вихованню. Виховання дитини повинно починатися з формування в неї високих моральних почуттів, моральної свідомості, стійких моральних переконань і відповідної поведінки, з виховання любові до рідного краю, до свого народу.

Надзвичайно цікавим і корисним для педагогіки толерантності є, на нашу думку, запропонований С. Русовою педагогічний підхід до виховання почуття любові до людей усього світу. Педагог пропонувала поступово розширювати коло дитячої любові: спочатку природжену любов дитини до матері перенести на батька, потім на інших рідних – бабусю,

дідуся, сестру, брата, далі – на вихователя й друзів по дитячому садочку, на вчителя й товаришів по школі. Таким чином, поширюючи свою любов все далі й далі, дитина на певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, своєї нації і, зрештою, до всього людства [376].

Видатний український педагог кінця XIX – першої половини XX століття Г. Ващенко у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал», що була написана для потреб Спілки української молоді й уперше вийшла друком у Мюнхені в 1946 році, твердив, що основним орієнтиром у системі виховання народу є вироблений ним виховний ідеал, тобто уявлення про те, якою повинна бути людина. Викладаючи свої погляди на ідеал українського національного виховання, Г. Ващенко обстоював необхідність дотримання гуманістичного принципу, шанобливого ставлення до інших народів, віру в ідеали добра, намагання творити й відстоювати добро на землі. Отже, український виховний ідеал Г. Ващенка є діалектичним поєднанням змісту загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей [69].

А. Макаренко – яскравий представник педагогічної науки, один із засновників системи дитячо-підліткового виховання, є загальновизнаним ідеологом педагогіки ненасильства. Педагог уважав, що гуманність і ефективність виховання підлітків полягає в тому, щоб замість безпосереднього, «грубого» педагогічного впливу вдаватися до непрямого, «делікатного», який ізоморфно віддзеркалює всі нюанси життя суспільства. Такий процес має реалізовуватися гуманним способом через організацію діяльності дітей, у якій вони не почуваються об’єктами виховання. А. Макаренко розробив концепцію колективу, що виховує, як форму педагогічного процесу, у якому формуються відносини взаємоповаги й взаємопідтримки. Він наполягав на тому, що спілкування педагогів і учнів має базуватися на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, на вірі в його сили й можливості. Такий підхід до виховання є глибоко гуманістичним, орієнтованим на особистість, що перебуває в стані гармонії зі своєю природою і суспільством, зі своїм власним «Я» [271].

Значний внесок у становлення й розвиток педагогіки толерантності зробив визнаний вітчизняний класик педагогіки XX століття В. Сухомлинський. Наскрізною ідеєю його праць «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину» та інших є переконання, що дитина – найвеличніша з усіх цінностей світу, і тільки той може стати справжнім майстром-педагогом, хто вірить у людину, у її безмежні можливості. Великий учитель наголошував на вихованні в молодого покоління любові до Батьківщини на ґрунті любові до матері й батька, рідних, близьких, пропагував виявлення толерантності в повсякденній діяльності й поведінці:

1. «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на твоєму оточенні. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна.

2. Ти користуєшся благами, які створили інші люди. Інші дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром…

3. Усі блага й радощі життя створюються працею. Без праці неможливо чесно жити. Народ вчить, що хто не працює, той – не їсть. Назавжди запам'ятай цю заповідь! Ледачий, нероба – це трутень, що з'їдає мед бджілок-трудівниць. Навчання – твій перший труд. Йдучи до школи, ти йдеш на роботу.

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришу в біді. Не роби людям зла. Поважай і шануй матір і батька: вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, аби ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею...» [411].

Цінними для становлення й розвитку педагогіки толерантності є не лише праці видатних педагогів, а й твори знаних українських письменників XIX – початку XX століття, зокрема Т. Шевченка, Л. Українки, Б. Грінченка та інших. Твори цих славетних майстрів слова змушують замислитися над тим, що в процесі виховання молоді важливо спиратися на загальнолюдські й національні морально-духовні цінності, а саме –

взаєморозуміння, терпимість, благо, добро, гуманізм, пріоритет духовного над матеріальним, прагнення жити по совісті, що є основою життєдіяльності Homo sapiens незалежно від раси, національності, соціального стану, віросповідання, культурної належності. Не даремно в Біблії названі цінності зафіксовані як постулати, норми життєдіяльності для кожної людини.

Тому цілком закономірним є той факт, що літературна спадщина названих вище письменників є складником сучасних освітніх програм загальноосвітніх навчальних закладів і вишів України й допомагає виховувати молоде покоління на засадах гуманізму, патріотизму, толерантності. Так, зокрема поезія Т. Шевченка, глибокого лірика, творця епічних поем і обдарованого митця, пронизана ідеєю перемоги добра й волелюбності над злом і тиранією. Освітньо-виховний ідеал Т. Шевченка – це щира, працьовита, духовно багата людина, яка, з одного боку, і «чужому» навчається і «свого» не цурається, а з іншого – здатна «все розібрати» й «спитати» себе: «Що ми? Чиї ми? Яких батьків? За що закуті?» [312].

Герої творів Л. Українки й Б. Грінченка уособлюють ідеї добра, терпимості, співчуття й взаєморозуміння, соціальної рівності. Б. Грінченко, який уславився не лише на ниві українського письменства, а й проявив себе як публіцист, педагог, лексикограф, літературознавець, етнограф, історик і громадсько-культурний діяч, закликав до застосування гуманістичного підходу в навчанні й вихованні, застерігав від надмірної опіки дітей, тепличних умов життя, наголошував на необхідності виховання в дітей співпереживання й співчуття.

Отже, результати проведеного дослідження дають нам усі підстави твердити, що прогресивна педагогічна думка України завжди була пройнята ідеями гуманізму, у яких толерантність є невіддільним складником цілісної особистості, що «має прагнути до святості, добра, любові».

Педагоги-гуманісти вважали, що гуманізм полягає не в красивих словах і деклараціях, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці,

фізичного й духовного зростання молодої людини. Вони підтверджували цю ідею власним прикладом, невтомною працею й щоденними діяннями доводячи, що, основою гуманних, толерантних відносин є те, що об'єднує всіх людей – їхні духовні якості, «людське в людині» [97].

Значення поняття толерантність, його розуміння й трактування змінювалися залежно від культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій добі.

Феномен толерантності сьогодні є не просто однією з категорій етики, а й принципом міжнародного права, політичним принципом. У плані формулювання світоглядних парадигм і засадничих принципів державної політики феномен толерантності, як такий, набув провідного значення у філософії мультикультуралізму й державних політиках, що реалізовують відповідний концепт. При цьому «мультикультуралізм» у політиці трактується насамперед як створення комплексу умов, механізмів і засобів, що сприяють безконфліктності в спільному співіснуванні різноманітних етнічних груп у межах однієї держави, утворюють політичну націю, об'єднану спільним громадянством. Поступово філософські принципи толерантності знайшли своє відтворення в державних політиках на рівні визначених домінант, утвердження прав людини й меншин і окреслення адекватних механізмів їхньої реалізації.

У XX столітті феномен толерантності отримав своє визнання й виявлення на рівні політичних документів, законодавства й політичних рекомендацій.

На міжнародному рівні засадничі принципи толерантності були сформульовані ще в Загальній декларації прав людини (1948): «Усі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю й повинні діяти один щодо одного в дусі братерства» (стаття 1); «кожна людина має право на свободу думки, совісті й віросповідання» (стаття 18); «на свободу переконань і на вільний їх вияв»

(стаття 19); освіта «повинна сприяти взаєморозумінню, толерантності та дружбі між усіма народами, расовими й релігійними групами» (стаття 26).

Останнім часом світове співтовариство приділяє значно більше уваги питанням культурного діалогу й державної політики у сфері забезпечення прав людини й меншин на рівні документів ООН. Одним з ключових документів для розуміння толерантності в суспільних контекстах і насамперед у принципах політики є Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО, де в ст. 1, частини другої зазначається, що поняття толерантності – це «не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливлює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру... Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини». Найефективнішим засобом запобігання нетерпимості названо виховання (Декларація принципів терпимості, п. 4. 1). Тому одним із завдань, що постали перед системою освіти в Україні, є виховання культури толерантних взаємовідносин у суспільстві через виховання толерантної особистості, формування її толерантної свідомості.

У радянський період велика увага приділялася проблемі інтернаціонального виховання, пошуку й обґрунтуванню умов, що сприяють встановленню толерантних відносин у багатонаціональних навчально-виховних і трудових колективах, формуванню шанобливого ставлення до представників інших національностей.

Теорія створення сприятливого для дитини виховного середовища, найважливішим складником якого є навчально-виховний колектив, – надзвичайно продуктивна для розробки проблем толерантного виховання.

Толерантність у різних її формах можна розглядати як один з пріоритетів розвитку освіти й педагогічної думки в Україні. Явище, позначене терміном «толерантність», було органічним і актуальним для вітчизняної теорії і практики освіти, хоча його становлення, поширення

й поглиблення часто відбувалися не завдяки, а всупереч офіційній політиці у сфері освіти.

Провідними принципами педагогіки толерантності є принцип співробітництва й принцип ненасильства. Толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних і освітніх завдань, а з іншого – як одна з цілей процесу виховання.

У 80-х рр. XX століття набули поширення ідеї «педагогіки співробітництва» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Іванов, Е. Ільїн та ін.), що стали своєрідною реакцією на світові тенденції й були пов'язані з гуманізацією та демократизацією школи. Прихильники «педагогіки співробітництва» вважали, що педагогічна діяльність повинна ґрунтуватися на врахуванні інтересів дітей, на постійному прояві віри в можливості кожної дитини, на спільній діяльності педагогів і вихованців, етичному ставленні до дітей, на виявленні й розвиткові їхніх творчих здібностей. Ці базові положення стали основою формування толерантних стосунків в освітньому просторі.

В основу формування «педагогіки співробітництва» покладено педагогічний досвід В. Сухомлинського й А. Макаренка.

На думку Ш. Амонашвілі, І. Волкова, В. Іванова, Е. Ільїна та ін., педагогіка співробітництва являє собою такий підхід у вихованні й навчанні, в основі якого – співробітництво в усіх сферах навчальної та позаурочної діяльності – співпраця вчителів, учнів, батьків і адміністрації навчального закладу. Як зауважує Ш. Амонашвілі, ідея педагогіки співробітництва полягає в тому, щоб «зробити дитину нашим добровільним і зацікавленим союзником, помічником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, який турбується й відповідає за цей процес, за його результати» [11; 12]. У ціннісній орієнтації «педагогіки співробітництва» виділяються три особистісні настанови: сприйняття учня, колеги такими, якими вони є,

емпатійне розуміння іншого, настанова на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу.

Настанова на сприйняття учня таким, яким він, є умовою прямого звернення вихователя до свого вихованця, відкритого діалогу з ним, справжньої допомоги дитині в її становленні як особистості. Протилежністю такій настанові є стереотипне сприйняття учня, яке може бути джерелом знецінення вчителем реального «Я» учня, а отже, і джерелом учнівського протесту, який набуває форми прагнення будь-якими засобами зберегти самоповагу. Особистісна настанова на емпатійне розуміння іншого протилежна оцінювальній. В основі оцінювальної настанови – схематичний образ, що формується у свідомості вчителя в процесі взаємин з учнем та іншими вчителями. Під час емпатійного розуміння педагогові необхідно співпереживати, тобто переживати ті ж емоційні стани, що відчуває інша людина, через ототожнення з нею, і співчувати – переживати власні емоційні стани, зумовлені почуттями партнера по взаємодії. Емпатія є емоційним складником толерантності.

Настанова на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу виникає завдяки здатності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не стільки учнів, колег, скільки себе, свого статусу. Виявлення таких особистісних настанов у взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає змогу твердити, що методологічним принципом розуміння спілкування в «педагогіці співробітництва» є педагогічна толерантність. Ці особливості спілкування є особистісними настановами, і саме їх розглядаємо як один з компонентів педагогічної толерантності. Когнітивним компонентом толерантності є механізм сприйняття іншої людини, її індивідуальності. Сам процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу передбачає можливість залишити за партнером по спілкуванню право на індивідуальність, на його відмінності від інших, за умови, що ці відмінності не носять антисуспільний характер.

Одним зі способів подолання інтолерантності є творче мислення, відсутність стереотипності, схематичності й упередженості. Для досягнення толерантності необхідно подолати стереотипність мислення й встановити емпатію. Така необхідність зумовлена вимогою сприймати партнера по взаємодії в його актуальному стані в певний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, унаслідок чого в людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки.

Поняття емпатії тісно пов'язано з поняттям толерантності, насамперед, з її емоційно-вольовим компонентом, тобто йдеться про емоційний зв'язок між суб'єктами.

«Педагогіка співробітництва» розглядає спільну діяльність суб'єктів навчального процесу як спілкування двох рівноправних партнерів, кожен з яких є індивідуальністю. Вчителю необхідно виявляти активну педагогічну позицію, особисту зацікавленість у партнерстві. Але «педагогіка співробітництва», окреслюючи особистісні настанови педагога, не торкається шляхів розвитку педагогічної толерантності. Обґрунтування ідеї «педагогіки ненасильства» знаходимо в Л. Толстого. Під вільним вихованням він розумів свободу розвитку особистості дитини, неприпустимість тиску на неї й насильства над нею: «Критерій педагогіки один – свобода!». Систематизуючи світогляд письменника, Ф. Булгаков виділяє три правила непротивлення злу в повсякденному житті. По-перше, необхідно не лише припинити самому допускати пряме насильство, а й навіть більше, – готуватися до нього. П. Комогоров інтерпретує це положення як формування в індивіда толерантності в розумінні психологічної настанови на співпрацю, а не на протистояння, переконаності в можливості досягти угоди з будь-якого спірного питання шляхом обміну думками, виявляючи при цьому взаємну повагу до інтересів один одного [193].

Другим правилом є заборона брати участь у будь-якому насильстві, яке скоюють інші, а також у підготовці до насильства. Не заперечуючи значущості цього правила, П. Комогоров погоджується з Л. Толстим лише

частково. Толерантність не передбачає прямого суддівства, але неодмінно припускає оцінку того чи того явища, позиції, вчинку. Оцінність є необхідною ознакою толерантності, зіставлення системи цінностей іншого з загальноприйнятими нормами моралі, з власними поглядами, зі світоглядом опонента [там само].

Третє правило принципу непротивлення полягає в необхідності не схвалювати жодне насильство, не використовувати його на свою користь, а також не погоджуватися ні на саме насильство, ані на справи, що підтримують його або засновані на ньому. Саме це правило має істотне значення для створення педагогіки толерантності. Виховувати толерантність, значить переконувати себе та «іншого» в необхідності подолання інтолерантності, долати її шляхом глибокого самоаналізу й утримання від будь-яких проявів інтолерантності [там само].

Адекватною опозицією насильству й засобом боротьби за соціальну справедливість є ненасильство, яке можливе лише на новій основі людських відносин – на толерантності. Вона є своєрідною ідеологією ненасильства, визначальною умовою цивілізованого усунення неминучих зіткнень, спричинених різноспрямованістю людських інтересів.

Конкретизуючи ряд основних домінант педагогіки ненасильства, В. Сітаров і В. Маралов, розглядають її як суму трьох компонентів: по-перше, як «...рух прогресивних педагогів, які виступають проти різних форм примусу...»; по-друге, як «...напрямок у теорії та практиці навчання і виховання, що інтегрує в собі різні підходи в означеній сфері...»; по-третє, як «...напрям, орієнтований на формування в молодих поколінь психічного здоров'я..., передбачає сформованість позиції ненасильства...» [386, с. 123].

Ідея співробітництва-інтеграції має свої педагогічні еквіваленти: колективістські системи виховання А. Макаренка, В. Сухомлинського й сучасної японської школи; ідеї групового й комунікативного виховання гуманістичної педагогіки; радянську педагогіку співробітництва.

Ідеї педагогіки співробітництва близькі до ідей педагогіки ненасильства. Відмінність полягає лише в тому, що педагогіка співробітництва спирається на принцип ненасильства в процесі побудови взаємовідносин дітей і дорослих, тоді як у педагогіці ненасильства цей принцип трактується в більш широкому значенні й поширюється на інші сфери взаємин людей у природі й суспільстві, а головне, намагається знайти форми та засоби виховання молодого покоління в дусі миролюбності й ненасильства.

А. Козлова виділяє такі педагогічні напрями, що спираються на ідеї педагогіки співробітництва й ненасильства: педагогіка діалогу, педагогіка ризику, педагогіка успіху, педагогіка гармонійного розвитку, педагогіка творчості [185].

У дещо іншому аспекті, ніж у педагогіці співробітництва й ненасильства, проблеми взаємодії розглядаються в педагогіці діалогу. Є види взаємодії, які слугують толерантній поведінці: допомога, сприяння у сфері планування, співпраця, передача істини. Діалог, як вважають послідовники етики ненасильства, необхідний для толерантної поведінки, що зумовлено моральною зрілістю людини, її культурною зацікавленістю. У різні епохи людської історії теорія пізнання світу й відповідні їй концепції виховання людини будувалися як діалог. Можна з високим ступенем імовірності твердити, що провідною тенденцією, суттєвою формою розвитку, сутністю педагогіки є саме діалог учителя й учня. Діалог – це основа творчого мислення. Розвиток діалектичності як системотвірного компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Людина пізнає й перетворює світ у діалозі. Цінність діалогу полягає в тому, що він сприяє зародженню інтересу й мотивації до навчання, що базуються на принципі ненасильства. Діалог, заснований на рівноправності, взаємній довірі, визнанні самоцінності його учасників, створює умови для їх максимально повного творчого зростання. Прагнення людини досягти взаєморозуміння, заснованого на рівноправності, узгодженості різних настанов, мотивів, орієнтацій,

і реалізувати це взаєморозуміння через співпрацю, роз'яснення та діалог характеризує толерантну особистість [40].

Педагогіка толерантності висуває певні вимоги до особистості вчителя. Це насамперед такі якості, як: ставлення до людини як до самоцінності, ставлення до себе як до самоцінності, тобто самосприйняття, самоповага, віра у свої можливості, потреба й здатність до перетворення себе, ставлення до професії як до способу самореалізації. Педагогіка толерантності ґрунтується на зміні ставлення до учня. Виходячи з позиції, що особистість може бути вихована тільки особистістю, К. Роджерс виділяє особистісні настанови, які вчитель реалізує щодо учнів. Це щирість у висловленні власних почуттів, переживань і думок, активне слухання й емпатія почуттів і станів дітей, вираження свого розуміння їхніх почуттів і безумовне сприйняття кожного учня як особистості [366, с. 496].

У цій роботі ми розглядатимемо «толерантність» як сформовану або таку, що перебуває в стані формування, моральну якість, моральну чесноту, комплексну особистісну якість, сутнісну властивість людини, умову успішної соціалізації, яка проявляється в соціальних відносинах і головною ознакою якої є повага права іншого бути відмінним, інакшим.

Цілком поділяємо думку В. Андрющенка, І. Беха, П. Комогорова та багатьох інших дослідників, що толерантність – це якість, яка може бути цілеспрямовано сформована в процесі навчання, виховання й самовиховання.

Спираючись на наявні в сучасній науці трактування поняття «толерантність» і погоджуючись з думкою Н. Іванової, ми розглядаємо *толерантність старшого дошкільника* як інтегративну якість особистості, що формується на основі пізнання різноманітності світу, мультикультурної обізнаності й розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми та дорослими, незалежно від їх статі, віку, етнічної належності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення й готовності до взаємодії та співробітництва.

Варто зауважити, що зроблений, відповідно до культурних і світоглядних контекстів, властивих тій чи тій історичній добі, ретроспективний огляд становлення й трансформації поняття «толерантність» є неповним: у ньому розкрито лише окремі, найбільш характерні етапи. Частково це пояснюється неможливістю охопити великий історичний і сучасний пласт наукових доробків. Важливим і цінним для розробки вітчизняних освітніх стратегій, спрямованих на формування толерантності в молодого покоління, є досвід аналогічної роботи в демократичних країнах, де толерантність – це стала соціокультурна норма й базисна характеристика соціокультурних систем, чому буде приділено увагу в наступних розділах монографії.

Аналіз становлення й розвитку ідей толерантності в історико-педагогічному контексті дає підстави твердити, що одним зі шляхів створення толерантного суспільства є освіта. Суспільне середовище, з одного боку, – це тло, на якому розгортаються освітня парадигма й освітня діяльність, розвиваються освітні інституції, а з іншого – це отримувач продуктів системи освіти. Позитивний світовий досвід формування толерантності, педагогічна й творча спадщина видатних особистостей минулого нашої держави має активно використовуватись сучасними вишами України в навчально-виховному процесі для підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності в дітей, що є надзвичайно важливим, оскільки сприяє прилученню до загальнолюдських цінностей у вихованні й навчанні.

Висновки до розділу 1

Аналіз джерельної бази дослідження показав, що через свою складність і багатоплановість толерантність як об’єкт є предметом різних видів досліджень – філософських, культурологічних, політологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних, еколого-біологічних, історичних тощо, що дає можливість адекватно оцінити явище й визначити його місце в системі знань про людину. Поняття толерантності формувалося впродовж багатьох століть і цей процес триває й сьогодні.

Сучасні уявлення про толерантність, зокрема визнання її чинником, що зміцнює громадянський мир, а також моральною цінністю демократичних держав, багато в чому

були підготовлені діяльністю філософів XVI–XVII ст. Завдяки зусиллям ЮНЕСКО, за останні десятиліття поняття «толерантність» стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу. Розуміння толерантності є неоднозначним у різних культурах і різних лінгвістичних системах; воно залежить від історичного досвіду народів. Смислові відтінки змісту цього поняття в науковій літературі насамперед розглядаються як: моральний принцип, цінність, що забезпечує стійкість суспільства й мирне співіснування людей (філософське тлумачення); ослаблення реагування на несприятливий фактор, зменшення гостроти реагування на соціальний подразник як результат зниження його значущості для суб'єкта, як особистісну якість (психологічний аспект); звикання до подразника й зниження чутливості до нього (медичний аспект); конструктивну взаємодію соціальних груп, що мають різні цінності, релігійні й політичні орієнтири (соціологія).

Отже, основним базовим поняттям дослідження є поняття «толерантність», під якими ми розуміємо сформовану чи таку, що перебуває в стані формування, моральну якість, моральну чесноту, комплексну особистісну якість, сутнісну властивість людини, умову успішної соціалізації, що проявляється в соціальних відносинах. Головною ознакою толерантності є повага права іншого на відмінність.

Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси й готова, за потреби, їх захищати, але водночас з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей. Однак толерантність не повинна зводитися до індиферентності, конформізму й зачіпання власних інтересів.

Погоджуючись з Н. Івановою, розглядаємо *толерантність старшого дошкільника* як інтегративну якість особистості, що формується на основі пізнання розмаїття світу, мультикультурної обізнаності й розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми й дорослими, незалежно від їхньої статі, віку, етнічної належності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення й готовності до взаємодії.

На підставі вивчення дослідницьких матеріалів було встановлено, що толерантність – багатогранний, багатоаспектний феномен, що являє собою складну систему взаємодії відповідних компонентів і може розглядатися через такі якісні характеристики (структурні елементи), як суб'єкт, об'єкт, предмет, функції, структура толерантності, типи й види, принципи, рівні прояву, критерії , засоби, умови, результат.

Різнобічний аналіз структурних елементів толерантності має важливе практичне значення для педагогіки, оскільки дає змогу майбутньому педагогові зрозуміти й ураховувати якісні характеристики толерантності, рівні й показники її прояву, а

на практиці – передбачати можливі сфери їх виникнення й запобігати проявам взаємної нетолерантної поведінки суб'єктів освітнього процесу.

Висновки до розділу 1

Аналіз джерельної бази дослідження показав, що через свою складність і багатоплановість толерантність як об'єкт є предметом різних видів досліджень – філософських, культурологічних, політологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних, еколого-біологічних, історичних тощо, що дає можливість адекватно оцінити явище й визначити його місце в системі знань про людину. Поняття толерантності формувалося впродовж багатьох століть і цей процес триває й сьогодні.

Сучасні уявлення про толерантність, зокрема визнання її чинником, що зміцнює громадянський мир, а також моральною цінністю демократичних держав, багато в чому були підготовлені діяльністю філософів XVI–XVII ст. Завдяки зусиллям ЮНЕСКО, за останні десятиліття поняття «толерантність» стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу. Розуміння толерантності є неоднозначним у різних культурах і різних лінгвістичних системах; воно залежить від історичного досвіду народів. Смислові відтінки змісту цього поняття в науковій літературі насамперед розглядаються як: моральний принцип, цінність, що забезпечує стійкість суспільства й мирне співіснування людей (філософське тлумачення); ослаблення реагування на несприятливий фактор, зменшення гостроти реагування на соціальний подразник як результат зниження його значущості для суб'єкта, як особистісну якість (психологічний аспект); звикання до подразника й зниження чутливості до нього (медичний аспект); конструктивну взаємодію соціальних груп, що мають різні цінності, релігійні й політичні орієнтири (соціологія).

Отже, основним базовим поняттям дослідження є поняття «толерантність», під якими ми розуміємо сформовану чи таку, що перебуває в стані формування, моральну якість, моральну чесноту, комплексну особистісну якість, сутнісну властивість людини, умову успішної соціалізації, що проявляється в соціальних відносинах. Головною ознакою толерантності є повага права іншого на відмінність.

Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси й готова, за потреби, їх захищати, але водночас з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей. Однак толерантність не повинна зводитися до індиферентності, конформізму й зачіпання власних інтересів.

Погоджуючись з Н. Івановою, розглядаємо *толерантність старшого дошкільника* як інтегративну якість особистості, що формується на основі пізнання розмаїття світу, мультикультурної обізнаності й розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її

бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми й дорослими, незалежно від їхньої статі, віку, етнічної належності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення й готовності до взаємодії.

На підставі вивчення дослідницьких матеріалів було встановлено, що толерантність – багатогранний, багатоаспектний феномен, що являє собою складну систему взаємодії відповідних компонентів і може розглядатися через такі якісні характеристики (структурні елементи), як суб'єкт, об'єкт, предмет, функції, структура толерантності, типи й види, принципи, рівні прояву, критерії , засоби, умови, результат.

Різнобічний аналіз структурних елементів толерантності має важливе практичне значення для педагогіки, оскільки дає змогу майбутньому педагогові зрозуміти й ураховувати якісні характеристики толерантності, рівні й показники її прояву, а на практиці – передбачати можливі сфери їх виникнення й запобігати проявам взаємної нетолерантної поведінки суб'єктів освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2. 1. Вікові особливості формування толерантності у дітей дошкільного віку (психологічний і соціокультурний аспекти)

Фахівці в галузі сучасної психології та педагогіки визнають самоцінність дошкільного дитинства й уважають його першим етапом становлення особистості, часом, коли закладаються моральні засади світогляду, розвивається багато духовних якостей, зокрема й толерантність (І. Бех, А. Богуш, Л. Венгер, О. Виноградова, Н. Гавриш, Є. Герасимова, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Козлова, М. Корепанова, О. Кудрявцева, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Лісіна, В. Мухіна, В. Нечаєва, Т. Поніманська, Л. Проколієнко, І. Сушкова, Н. Химич та ін.).

Розуміння процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку потребує врахування вікових особливостей цього періоду як підґрунтя для формування на їх основі толерантності. Наявність досить інтенсивного психологічного складника в структурі феномену толерантності змушує дослідників звернути увагу на старший дошкільний вік як на специфічний, але потенційно сензитивний до формування толерантності.

Л. Виготський, О. Запорожець та інші науковці надавали дуже великого значення психічному розвиткові дитини й уважали, що специфічно людські психічні якості (мислення, уява, воля, соціальні й моральні почуття тощо) можуть сформуватися тільки на основі соціального досвіду дитини, унаслідок її діяльності, яка задається іншими людьми в процесі спілкування з ними. Процес спілкування відкриває перед дитиною нові можливості засвоєння знань і набуття вмінь.

Виховання особистості – центральне завдання дошкільного періоду. У структурі особистості дитини формуються нові рівні – розумові образи

й основи соціальної й моральної регуляції поведінки. Найважливіші новоутворення виникають у всіх сферах психічного розвитку – інтелектуальній, особистісній, у сфері соціальних відносин.

Ю. Пайгунова, розглядаючи співвідношення вікових меж, онтогенетичних етапів розвитку особистості й рівнів розвитку толерантності, виділяє п'ять етапів розвитку толерантності, два з яких припадають на дошкільний вік. Так, зокрема, перший, латентний етап, що відповідає періоду раннього дитячого розвитку – від народження до 1-2 років, незважаючи на слабку сформованість когнітивної сфери дитини, є фундаментальним для формування толерантності. Дитячими психологами цей період визнається вирішальним для формування емоційної захищеності дитини й здатності до встановлення емоційних прихильностей [297].

Суттєвою особливістю цього етапу є те, що толерантність, розвиваючись спочатку як терплячість, тобто адаптивна властивість індивіда, що дає можливість пристосовуватися до різних впливів зовнішнього середовища (зокрема й фрустраційного характеру), перетворюється на толерантність як на терпимість – форму соціальних відносин. Головною характеристикою цього етапу є перехід від рефлекторного до психічного пізнання світу. Повноцінне задоволення органічних потреб дитини веде до формування нових потреб (отримання вражень, рух, спілкування з дорослими), на основі яких відбувається подальший психічний розвиток [там само].

Навіть у найбільш ранньому віці в дітей виявляються розбіжності в порогах толерантності, що насамперед пояснюється фізіологічними причинами – вродженими властивостями нервової системи, темпераментом.

Фахівці з раннього розвитку дітей (Л. Божович, Т. Маркова, Н. Нижегородцева, О. Смирнова та ін.) наголошують, що частина з них має знижений поріг толерантності, пов'язаний з більш низьким порогом нервово-психічної стійкості до зовнішніх подразників. На цьому етапі толерантність дитини буквально дорівнює її терплячості, тобто стійкості до стресорного

впливу зовнішніх чинників і здатності витримувати стан вимушеного дискомфорту. Формування ж толерантності як психічного реагування на фрустраційний вплив у дитини відбувається через механізм соціального опосередкування, у якому провідна роль належить найближчому оточенню – матері, батькові, членам сім'ї. Загальною нормою є прояв дитиною високої вибірковості щодо того, хто може, наприклад, її утішити, розважити. Матері найлегше заспокоїти дитину, використовуючи для цього спочатку найбільш прості механізми рефлекторного впливу (погодувати, погладити, притиснути до себе), а згодом – вдаючись до більш складного механізму мовленнєвого впливу для опосередкованої розради дитини («Потерпи, мій милий!»,«Ну-ну, заспокойся, зараз пройде», «Не плач, я зараз підійду» тощо). «Позначаючи» для дитини пороги реагування на фрустраційний фактор, мати керує не лише поведінкою, а й емоційним самопочуттям дитини, поступово змінюючи вектор реагування з рефлекторного на психічний. Надалі відбувається поступове розширення кола осіб, що впливають на ступінь прояву реакції дитини на фрустрацію. Іншою, специфічною рисою цього етапу є те, що розвиток емоційної сфери дещо випереджає розвиток когнітивної сфери дитини. Максимальний вплив на формування толерантності дитини відбувається на цьому етапі через емоційну сферу, тому умовно його можна назвати емоційним [297].

О. Попова, розглядаючи психолого-педагогічні умови формування особистісної толерантності в старшому дошкільному віці, теж висловлює думку, що основи толерантності дошкільника починають закладатися ще в ранньому віці, завдяки таким передумовам: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого; висока потреба в безпеці та емоційній близькості з дорослим; формування еталонного образу іншої людини; вироблення елементів спілкування [326].

Ми поділяємо погляд С. Бондиревої [56], згідно з яким початкові етапи психічного розвитку дитини є ключовими для її формування як особистості – толерантної або інтолерантної. Крім того, дослідниця наголошує

на взаємному впливі толерантності й комунікації, на їхній взаємозумовленості: з одного боку, тільки толерантне спілкування може бути продуктивним, а з іншого – тільки завдяки спілкуванню з такими, як він сам, в індивіда формується толерантність.

Як твердить С. Бондирева, у психічному розвитку дитини прояви толерантності та інтолерантності поєднуються й чергуються з раннього віку: плач – це прояв інтолерантності до голоду, дискомфорту, незнайомої людини; посмішка – прояв толерантності до життя, втіхи, близької людини. «Головне – розставляти орієнтири толерантності та інтолерантності й спрямовувати розвиток у бік урівноважених, збалансованих, гармонійних відносин з оточенням» [там само].

Наступним етапом формування толерантності, що його виділяє Ю. Пайгунова, є період дошкільного дитинства. У цей час, за В. Мухіною, дитина, стаючи все більше самостійною, усвідомлює себе «джерелом волі» й починає здійснювати саморегуляцію потреб і бажань. Називаючи цей період становлення толерантності емпіричним, дослідниця підкреслює його найважливіше досягнення – дитина починає осягати межі не тільки своєї, а й чужої терпимості. Вона включається в процес соціального експериментування, визначаючи межі вольового регулювання своєї й чужої поведінки [276].

Дитячі психологи, аналізуючи вікові кризи цього періоду (наприклад, кризу трирічного віку), виділяють психолого-педагогічну проблему розвитку толерантності, пов’язану з набуттям навичок позитивного спілкування, прийнятних форм відокремлення себе від оточення, можливих за умови рефлексії себе та інших людей. Вказуючи на кризу трьох років, варто підкреслити, що саме в цей час дитина починає вперше підпорядковувати своє індивідуальне «Я» волі інших, часто не персоніфікованій, тобто соціальній.

Батьки спільно формують перші правила соціального співіснування для дитини. Характерно, принаймні для педагогічної культури слов’янських

і тюркських народів, що мати, забороняючи щось дитині або засуджуючи її вчинки, посилається на авторитет батька («Я скажу татові, що ти мене не слухаєшся») [297].

Отже, мати протиставляє волі дитини не тільки свою волю, а й волю ще однієї людини, тобто протиставляє індивідуальній волі дитини волю соціальної групи (у цьому разі – батьківської, сімейної). У японській національній культурі соціалізовані норми, що є яскравим зразком культури колективістського типу, передбачають побудову поведінки з опорою на постійне соціальне віддзеркалення. Японські матері заохочують чи карають своїх дітей словами:«Я щаслива» або «Я засмучена» [229]. Поступово соціальне коло розширюється за рахунок групи родичів, педагогів дошкільного виховання, інших дітей і дорослих.

О. Попова висловлює думку, що в дошкільному дитинстві процес формування толерантності триває, але має інші засади, ніж у ранньому віці й потребує створення інших умов, що зумовлюється іншими психічними особливостями, іншою соціальною ситуацією розвитку. О. Попова виділяє такі передумови формування толерантності в старшому дошкільному віці: формування цілісної картини світу; розширення й поглиблення соціальних контактів; сензитивний період для формування моральних уявлень і виховання моральних якостей; інтенсивний розвиток психічних функцій; висока пізнавальна активність; гендерна ідентифікація; усвідомлення власної поведінки й поведінки інших людей [326].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дошкільного віку (О. Запорожець, Л. Венгер, Е. Кудрявцева, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Поддяков, Л. Стрєлкова, Д. Ельконін та ін.) дає змогу виділити ряд особливостей, які, на нашу думку, є основою для становлення структурних компонентів толерантності в старших дошкільників. До таких особливостей належать: особлива відкритість, висока сприйнятливість дитиною соціальних впливів, чутливість до світу соціальних відносин; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії й рефлексії; здатність розуміти

й ураховувати чужий погляд; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільності поведінки, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими.

О. Запорожець, К. Божович, О. Леонтьєв визнають дошкільне дитинство періодом початкового формування особистості. Дитина-дошкільник оволодіває нормативною (ігровою) діяльністю й нормативною поведінкою. Численними дослідженнями в дитячій психології встановлено важливість рольової гри для освоєння дитиною світу соціальних взаємин (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв). На цій підставі їй було надано статус провідної діяльності дошкільного періоду (Д. Ельконін). У ряді зарубіжних робіт було доведено, що з ускладненням ігрової взаємодії від молодшого дошкільного віку до старшого зменшувалася кількість дитячих сварок, зростали співдружність і кооперація дітей (C. Garvey, K. Rubin, M. Homung). Т. Рєпіна підкреслює вирішальне значення спільної самостійної діяльності, насамперед сюжетно-рольової гри, у встановленні моральних відносин між дітьми [349].

В. М'ясищев не заперечував важливої ролі діяльності, яку здійснює людина, однак неодноразово наголошував на тому, що діяльність як така – гра, навчання, праця – для формування основних психічних якостей, що становлять духовне ядро особистості, може виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовано відносини, які потребують співтворчості, співпраці, взаємодопомоги, якщо не відбувається постійного «підкріплення» ходу діяльності провокуванням взаємин, що спонукають до моральних вчинків [277].

На основі оволодіння першими етичними інстанціями й розвитком довільності всіх психічних процесів відбувається інтенсивне формування моральної сфери особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін). Як наголошують учені – Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Божович, В. Мухіна, Е. Субботський, саме в дошкільному віці починає формуватися моральна регуляція. Моральність дитини пов'язана з внутрішньою мотивацією поведінки, що дає

змогу дитині робити правильний моральний вибір (К. Божович, В. Мухіна). У процесі морального виховання, під час безпосереднього спілкування й спільної діяльності з дорослими, у дитини формуються інтегровані властивості особистості – моральні якості, які, закріплюючись у моральному досвіді дитини, зумовлюють її моральні дії, вчинки й відносини.

Моральний розвиток особистості дошкільника передбачає усвідомлення дитиною самої себе; розвиток особистісних механізмів поведінки; розвиток первинних етичних інстанцій і на їх основі – моральної оцінки; виникнення нових мотивів вчинків. Він пов'язаний з загальним процесом соціального й психічного розвитку дитини, становленням цілісної особистості.

Отже, на цих засадах відбувається й становлення таких механізмів толерантної поведінки, як особистісна ідентифікація, децентрація, емпатія; механізмів розвитку особистості – співпідпорядкування мотивів, а також становлення внутрішньої позиції, тобто внутрішніх механізмів морального розвитку – ідентифікації, відокремлення, соціальної перцепції; просоціальної поведінки, що охоплює основні показники толерантної поведінки [204].

У дослідженні Д. Фельдштейна дошкільний вік характеризується такими особливостями: усвідомленням себе (свого «я») серед інших, прагненням дитини приміряти на себе ролі інших, активно впливати на ситуацію; оволодінням соціальним досвідом, соціально зафіксованими діями, їх соціальною сутністю, яка й визначає розвиток соціалізації-індивідуалізації дитини [418].

Ідентифікація, відокремлення, соціальна перцепція та інші внутрішні механізми морального розвитку дошкільника забезпечують засвоєння способів взаємодії між людьми, формують здатність до емоційного передбачення результатів власних дій і дій інших людей, дають змогу відчути іншого. На думку В. Абраменкової, проявом гуманних відносин у групі дітей є групова емоційна ідентифікація, коли переживання одного члена групи сприймаються іншими як власні. У віці п'яти років дитина

починає усвідомлювати себе та іншого як суб'єктів переживання й спілкування, починає усвідомлено діяти на користь іншого. Виникають такі пізнавальні явища, як узагальнення, передбачення (О. Запорожець, Я. Неверович). У старшому дошкільному віці в дітей зростає кількість просоціальних дій і посилюється емоційна включеність у дії та переживання однолітка, співпереживання іншому стає більш вираженим і адекватним. Багато дітей уже здатні співпереживати як успіхам, так і невдачам ровесника, готові надати йому допомогу й підтримати його. З'являється прагнення не тільки відгукнутися на переживання однолітка, а й зрозуміти їх. О. Смирнова, В. Утробіна вважають, що старші дошкільники виконують просоціальні дії не тільки й не завжди через прагнення дотриматися моральних норм: їхні дії спрямовані в основному не на підтримку власної позитивної оцінки (або оцінки дорослого), а безпосередньо на іншу дитину. Безпосереднє й безкорисливе бажання допомогти однолітковi, надати йому підтримку, безоцінкова включеність у його дії можуть свідчити про те, що однолiток стає для дитини самоцінною, цілісною особистістю. Тому таку поведінку дитини можна розглядати як толерантну, оскільки вона охоплює такі основні показники толерантної поведінки, як: прийняття іншого, сприйняття іншого як цінності, здатність надати підтримку й допомогу [387, с. 45-53].

Як зазначають С. Карпова, Л. Лисюк, спочатку старший дошкільник здійснює моральні вчинки в основному щодо тих дітей, яким він симпатизує. Тільки у віці шести-семи років моральна поведінка починає поширюватися на більше коло людей. Однак, дотримуючись у вчинках моральної норми щодо несимпатичних однолітків, діти не відчувають задоволення [173]. Отже, для виховання толерантної поведінки, заснованої насамперед на сприйнятті іншого, є виправданим виконання спеціального завдання, пов'язаного з формуванням інтересу, позитивного ставлення до іншої людини, зі сприянням встановленню взаємних позитивних зв'язків між людьми. Аналіз досліджень Т. Гарилової, Т. Руднєвої, Е. Нікуліної дав

змогу дійти висновку, що моральна свідомість, яка формується через осмислення індивідуального морального досвіду, чуттєве переживання й досвід розв'язання моральних проблем, досягає в старшому дошкільному віці досить високого рівня. Прояв мотиву «так треба» в дошкільному віці знаменує собою становлення особистісно-смислових утворень – складників моральної свідомості, хоча зміст норм залишається неусвідомленим, оскільки дошкільник відчуває труднощі в самостійному свідомому виборі тих правил, на яких ґрунтується вчинок [85].

Моральні судження, презентовані в моральній свідомості, є основою формування відповідних настанов поведінки, оцінок морального характеру, побудови певних взаємин з іншими людьми. У цей віковий період формується емпатія (від грец. em-patheia – співпереживання) – осмислення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання, що проявляється в здатності поділяти чиїсь переживання. Вона охоплює весь спектр переживань людини – від співчуття нещастю іншої людини до щирої радості її успіхам. Емпатія, як і інші соціальні почуття (жадібність, співчуття, сором), перетворюючись на мотив поведінки дитини, відіграє істотну роль у формуванні стійких відносин з іншими, стаючи важливою стримувальною силою й засобом розкриття морального змісту вчинків.

Згідно з концепцією О. Запорожця, у складних формах діяльності дитини, які починають формуватися в дошкільному віці, важливу роль відіграє емоційне передбачення. Дослідник твердить, що «емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи багатшого змісту й складніших форм прояву під впливом соціальних умов життя й виховання» [148, с. 10]. Дитячі емоції формуються в процесі практичної діяльності дитини, у ході її взаємодії зі світом людей і предметів, що її оточують. Особливо важливою для дитини є спільна діяльність з однолітками. Тоді вона починає використовувати «етичні еталони поведінки (правила й норми поведінки, справедливих-несправедливих вчинків)» [148; с. 66].

Надалі, на основі емоційного досвіду, у дитини формуватиметься емоційна уява. Під впливом соціальних умов життя в неї виникатимуть і розвиватимуться моральні, естетичні та інтелектуальні почуття. Виховання почуттів О. Запорожець вважає одним з найважливіших завдань, навіть більш важливим за навчання дитини різних знань і вмінь. Учений мотивує першорядність виховання почуттів тим, що більш важливими, порівняно з самими знаннями й вміннями, є ті цілі, заради яких вони будуть використані. Такі цілі залежать від емоційного ставлення суб'єкта до свого оточення й до навколишньої предметної дійсності» [148, с. 7].

Водночас, на думку Я. Неверович, необхідна емоційна корекція поведінки, оскільки «характер емоційної регуляції поведінки змінюється в зв'язку зі зміною загального характеру діяльності дитини та її мотивації» [346, с. 18].

Висока сприйнятливість дітей дошкільного віку, легка здатність до навчання, завдяки пластичності нервової системи, створюють можливості для успішного морального виховання й соціального розвитку особистості. Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що, на думку Д. Ельконіна, дитині відкривається світ дорослих з боку їхніх взаємин, діяльності, виконуваних соціальних ролей. Головна потреба дошкільника полягає в тому, щоб увійти у світ дорослих, бути як вони й діяти разом з ними. Виникає протиріччя між потребою дитини бути як дорослий і обмеженими реальними можливостями. Ця потреба реалізується насамперед в ігровій діяльності [451].

Безсумнівною перевагою цього вікового періоду є те, що дитина відкрита до впливу дорослого (Л. Венгер, Е. Кравцова та ін). Думка вихователя є для дошкільнят найбільш важливою й безапеляційною. Дошкільнята визнають авторитет педагога. Вони звертаються до нього з різних причин – від випадкових і дрібних до найглибших і особистісних, оскільки вихователь для всіх є загальним моральним арбітром. Однак слід зазначити, що з групою однолітків стосунки рівноправні й симетричні, а

між дитиною і дорослим (якими демократичними вони не були б) – ієрархічні й асиметричні. Ж. Піаже твердив, що такі якості, як критичність, толерантність, уміння сприйняти погляд іншого, розвиваються лише в процесі спілкуванні дітей між собою [306].

Тільки завдяки тому, що дитина поділяє погляди рівних собі – спочатку інших дітей, а згодом, у процесі дорослішання, й дорослих, справжня логіка й моральність можуть замінити егоцентризм, логічний і моральний реалізм. Тому роль дорослого як «соціального провідника» дуже важлива й відповідальна, а головне завдання дорослого – визначити, чого, як і коли вчити дитину, щоб її адаптація до людського світу пройшла безболісно.

На думку О. Запорожця, у цьому віці закладається базис культури особистості на основі соціальних, орієнтованих на інших людей, і моральних, орієнтованих на суспільні норми, мотивів поведінки [148].

Аналіз вікових особливостей, які є базою успішного формування толерантності в дітей п’яти-шести років, свідчить, що саме в дошкільному дитинстві відбувається інтелектуальне та емоційне засвоєння дітьми наявних у суспільстві моральних норм, формуються ціннісні орієнтації, закладаються основи добровільного наслідування соціально схвалюваних еталонів поведінки. Діти дошкільного віку найбільш сприйнятливі до цього. Вони не скуті стереотипами й відкриті до всього нового й до різних соціально-моральних і педагогічних впливів. Саме в системі відносин «дитина – суспільство» проявляються соціальний досвід, раніше набутий дитиною, усвідомлення власного «Я» у взаємодії з однолітками й дорослими, а також свого місця в навколишньому світі. У ситуації «Я і суспільство» на перший план виходить діяльність дитини, спрямована на засвоєння норм взаємин між людьми. Соціальна ситуація «Я і суспільство» допомагає дитині усвідомити себе, порівняти себе з іншими, зайняти певну позицію у відносинах з однолітками й дорослими. У дошкільний період помітно збагачується соціальна позиція дитини, яка орієнтує її на світ людських взаємин. Усе це є важливою передумовою для формування системи

моральних поглядів і переконань про навколишній світ, зокрема й основою для формування толерантної особистості [212, с. 31].

На думку науковців О. Леонтьєва, М. Лісіної, у старших дошкільників розширюються соціальні зв'язки зі світом, збагачується досвід спілкування з близькими дорослими й з однолітками. Вони відкриті для пізнання нового й для спілкування з іншими людьми. Але водночас дослідники (Т. Антонова, Р. Буре, Т. Маркова, В. Нечаєва, А. Рояк та ін.) підкреслюють вибірковість відносин у старших дошкільнят: відкритість до інших людей проявляється в них вибірково.

Ми з'ясували, що однією з особливостей прояву толерантності в дошкільнят є відкритість до інших людей, яка заснована на прийнятті «Іншого» (відмінного від себе) як рівного собі. Н. Бариленко поділяє дітей на тих, які приймають «Іншого» (відмінного від себе самого) як рівного собі й тих, які «Іншого» не приймають як рівного. У ситуації взаємодії вони розглядають іншу дитину, несхожу на них у своїх вчинках і вміннях, як «погану» [29]. Прийняття чи неприйняття «Іншого» як рівного собі визначає характер ставлення до однолітка, робить його відчуженим або доброзичливим, гуманним. Толерантне ставлення до однолітків базується насамперед на тому, що дітей об'єднує, а не на тому, що їх розділяє. При цьому таке ставлення передбачає не лише сприйняття поглядів «Іншого», а й збереження своїх.

Рівноправність у дошкільному віці проявляється в справедливому розподілі ролей, обов'язків. Вона також передбачає визнання прав дитини на самостійний вибір роду занять і партнерів, на можливість усамітнення. У процесі взаємодії з однолітком дитина сприймає його як рівного й ураховує його інтереси. Дослідники (Т. Антонова, Т. Рєпіна) виділяють такі принципи побудови відносин між дітьми:

1. В основі – принципи рівності, коли дитина реалізує гуманістичні тенденції поведінки щодо однолітка (зважає на його думки, поступається,

ділиться; коли ініціатива й управління по черзі й безконфліктно здійснюються різними партнерами).

2. Принципи панування-підпорядкування (коли наявне відверте авторитарне керівництво, активне небажання прислухатися до думки іншої дитини, захоплення кращих іграшок тощо).

3. Завуальоване авторитарне керівництво, коли свої справжні наміри й почуття дитина ховає від партнерів під маскою зовнішньої доброзичливості й привітності для досягнення своїх цілей (наприклад, отримання вподобаної іграшки) [15].

Р. Буре зауважує, що в старшому дошкільному віці в дітей розвивається почуття власної гідності, справедливості, повага до людей, але для того, щоб такі цінні якості особистості цілком розвинулися, необхідні цілеспрямовані педагогічні впливи.

Рівноправність і нерівноправність можуть проявлятися не лише у відносинах між окремими однолітками, а й між групами дошкільнят. Нерідко виникають явища «групового егоїзму», коли доброзичливі відносини між партнерами поєднуються з негативізмом щодо інших однолітків (А. Рояк). Толерантне ставлення в групі проявляється тоді, коли задоволеність партнерів спілкуванням, міжособистісними відносинами поєднується з гуманним ставленням до інших однолітків. Групи з такими стосунками володіють найбільш високим моральним потенціалом, оскільки взаємини дітей у них будуються не примусово, а за власним бажанням, тобто наявні такі якості толерантності, як свобода й рівноправність. Отже, другою особливістю прояву толерантних відносин у дошкільників є справедливе ставлення дитини до однолітка.

Третя особливість толерантності полягає в турботі про іншу людину, що проявляється в співчутті й бажанні надати допомогу. В дошкільному віці ця особливість толерантності також виявляється в прояві дитиною співчуття до однолітка й у бажанні допомогти йому. У старшому дошкільному віці суттєво змінюється ставлення до однолітка: у дітей збільшується кількість

просоціальних дій, коли фактично проявляється емоційне включення в діяльність і співпереживання однолітковi. Саме на цьому етапі діти можуть об'єднуватися з малопривабливими ігровими партнерами. Дослідження психологів О. Смирнової, В. Утробіної свідчать, що в цьому віці в багатьох дошкільнят виникає безпосереднє й безкорисливе бажання допомогти однолітковi, подарувати йому щось або поступитися чимось. Це демонструє таку ознаку толерантності, як сприяння. На думку О. Шаграєвої [440], однією з найважливіших психолого-вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку є здатність до співпереживання й чуйність. Інші вчені, зокрема Н. Бариленко, поділяють дітей на тих, хто готовий допомогти своєму партнерові, і тих, які не помічають невдачі товариша, бо переймаються власною діяльністю, або не виявляють співчуття й бажання надати допомогу.

Експериментальні факти й ті, що отримані за допомогою спостережень О. Смирнової, Г. Хузєєвої, підтверджують: діти часто виявляють ворожість і егоїзм до своїх однолітків та інших людей, але настільки ж часто вони виявляють і великодушність, щедрість і здатність до співпраці зі своїми однолітками. Головним принципом, що визначає співвідношення агресії й доброти в поведінці дитини, на думку А. Маслоу, є принцип безпеки. Якщо дитина відчуває себе незахищеною, якщо в неї немає почуття довіри й безпеки, якщо її потреби в любові, у належності й у повазі не задовольняються, то така дитина поводитиметься егоїстично й агресивно. І, навпаки, якщо дитину люблять, поважають, довіряють їй, вона любитиме й поважатиме своїх близьких. Толерантність у дошкільному віці наявна тоді, коли дитина не відповідає агресією на агресію, образою на образу, коли вона звертається до свого однолітка як до особистості, як до унікального й повноправного партнера в спілкуванні. Водночас толерантність передбачає вільний прояв своїх почуттів, потреб, переживань, оскільки постійне придушення протесту, бажань, тривала відсутність протидії негативним впливам (агресивній поведінці однолітка, неповажному ставленню дорослих) знижують чутливість і навіть призводять до саморуйнування особистості.

Тому основне завдання дорослих полягає у створенні умов для вільної, але безпечної поведінки дошкільників.

Зауважимо: для того, щоб сформувати толерантні відносини в дошкільному віці, необхідно закласти основи шанобливого ставлення до іншої дитини та її індивідуальних проявів, почуття власної гідності й довіри до дорослої людини.

Порушення встановлених норм поведінки, негативні прояви, на думку Т. Алієвої, Л. Парамонової, пояснюються обмеженим досвідом і можливостями дітей, тобто браком свободи. Постійні заборони в умовах, що провокують неправильну й небезпечну поведінку дитини, призводять до виникнення в одних пасивності, а в інших – посилення агресивності, деструктивних тенденцій. Як уважають науковці, дитяча ворожість носить не інстинктивний, а радше реактивний або захисний характер, тому дуже важливо з раннього віку ставитися до дитини як до рівноправної особистості й виховувати її в дусі взаємної поваги й любові [9].

Л. Проколієнко твердить, що для дошкільника актуальною виявляється потреба в «залученні» до соціально схвалюваних зразків поведінки. Особливістю дитячого дошкільного віку є яскраво виражена здатність до наслідування. Проте наслідувати діти можуть як позитивних, так і негативних героїв – однолітків, дорослих, персонажів мультфільмів і кінофільмів. Усвідомлення результатів вчинку, зіставлення їх з уявним еталоном викликає емоційний відгук у дошкільника (переживання, захоплення, схвалення, осуд тощо), а надалі – трансформує застосування цього еталона [211, с. 151].

Крім вікових особливостей, притаманних усім дошкільнятам, є й індивідуальні особливості, які не можна не враховувати. Дослідження О. Смирнової, В. Утробіної свідчать, що навіть в одному віковому періоді діти розрізняються за типами відносин з однолітками. Одні діти (особистісний тип) небайдуже ставляться до своїх однолітків, щирі у висловленні почуттів, здатні об’єктивно оцінити себе та іншого,

справедливо ставляться один до одного, готові надавати допомогу. Інші (егоїстичний тип) зацікавлені в однолітковi як у помічникові для досягнення власних цілей (при цьому вони не зважають на думки й бажання свого товариша). Є діти (конкурентний тип), які схильні до позитивної самооцінки й негативної оцінки однолітка. Вони небайдужі до нього, але ревниво ставляться до його успіхів і не бажають надавати жодної допомоги. Діти позитивно-пасивного типу (за визначенням О. Смирнової, В. Утробіної) демонструють нейтральне ставлення до однолітків, вони не прагнуть до взаєморозуміння й симпатії, на основі яких має будуватися нормальне доброзичливе й зацікавлене ставлення однолітків один до одного [387]. Усі типи дитячих взаємин (крім особистісного), виділені психологами, або заперечують толерантне ставлення дітей до своїх однолітків, або ознаки толерантності проявляються в них лише частково.

Як зазначає М. Корепанова, «ключ до розуміння особистості дитини слід шукати не у сфері її індивідуальної свідомості, не в безособовому описі її діяльності, а в системі суспільних відносин, у світі важливих для неї людей, у соціальних групах» [206, с. 9]. З розширенням соціального досвіду дитини-дошкільника, зі збільшенням кола її спілкування в неї виробляється конструктивне ставлення до подій, до власного способу життя, формуються моральні уявлення й оцінки своєї поведінки та вчинків тих людей, що її оточують.

У дослідженні Н. Капустіної доведено, що знання про людей різних рас доступні вже для дітей старшого дошкільного віку. Дослідниця твердить, що в старшому дошкільному віці діти починають виявляти готовність доброзичливо ставитися до людей різних рас, під чим розуміються стійкі емоційно-позитивні прояви на перцептивному (сприйняття зовнішності людини іншої раси), когнітивному (відносно стійкий пізнавальний інтерес до моральних якостей особистості, особливостей життя людей різних рас, їхніх казок, ігор), емоційно-оцінному (емоційно-позитивні судження

про людей різних рас) і поведінковому (прагнення й уміння встановлювати доброзичливі опосередковані або безпосередні контакти) рівнях [171].

Міжособистісні відносини закладаються вже під час першого сприйняття іншої людини (С. Курячий, С. Панферов, М. Руднєва та інші). Перше враження виявляється досить стійким і суттєвим чинником формування образу іншої людини й ставлення до неї (Р. Д'яконов, Н. Русіна). Основою сприйняття іншої людини є її зовнішній (фізичний) вигляд. Під час першого сприйняття спрямування ставлення до зовнішності, зокрема волосся й очей, що є домінантним елементом особи, зумовлює те саме спрямування ставлення до людини як до особистості (А. Бодальов, С. Панферов). Отже, пізнання дитиною іншої людини починається з зовнішності останньої. Тому в дошкільному віці важливо звертати увагу дітей на зовнішність іншої людини й за потреби пояснювати її особливості.

Формування знань про норми доброзичливості відбувається швидше й успішніше, ніж відповідні їм форми поведінки (К. Божович, А. Виноградова, М. Лісіна, Я. Неверович та інші). Як твердить Н. Капустіна, завдяки виховній роботі значні зрушення спостерігаються в показниках перцептивного критерію: діти припиняють сміятися над зовнішніми расовими особливостями фізичного вигляду іншої людини, передражнювати їх. Однак складніше домогтися зміни показників діяльнісно-поведінкового критерію [171].

У віці п'яти-шести років, коли дитина вже засвоїла певний обсяг знань про моральну поведінку, вона здатна на почуття, які ґрунтуються не тільки на вже сформованих уявленнях про норми поведінки, а й на стійкій потребі дитини відповідати цим зразкам [276].

На думку деяких учених (В. Мухіна, Д. Фельдштейн), важливим етапом у розвитку дитини п'яти-шести років є зміни в ієрархії мотивів її діяльності [418, с. 209]. Дошкільник намагається стримувати свої емоції і його дії вже не залежать від ситуативних бажань, тому саме дошкільний

період є найбільш сенситивним і має великі можливості для формування здатності до ненасильницької взаємодії.

У процесі формування толерантності в дошкільному віці дитина вчиться розуміти й оцінювати об'єкт. Розуміння – це основний складник свідомості рефлексії та мислення, що є підставою для сприйняття, а отже, толерантності. Зрілість особистості вимірюється ступенем здатності її до прийняття інших такими, якими вони є, до поваги їх своєрідності й права бути собою.

Оцінка – це базисне явище психічної діяльності, і залежно від її характеру індивід проявляє толерантність або інтолерантність. Об'єкти зовнішнього середовища, які оцінюються, поділяються на три групи: позитивні, негативні й нейтральні. Останні переважають. Розвиток цивілізації йде шляхом накопичення колективного досвіду таких оцінок. У дитини, крім того, розвивається найбільш складний вид оцінки – самооцінка: від оцінки самопочуття до здатності подивитися на себе з боку [340, с. 202].

Роль оцінки важлива. Її необхідність пояснюється тим, що «без неї в людини не може сформуватися певне ставлення до об'єктів і явищ навколишнього світу, і людина не зможе вибрати найбільш успішні напрями й способи взаємодії з ними». З огляду на це, невчасність і неякісність оцінки унеможливлюють вибір людиною найкращого способу поведінки. Або вона не знає, як діяти, або все робить не до ладу. Формування базисних/стійких оцінок навколишнього світу є найважливішим завданням виховання й найбільш значущим надбанням дошкільного віку. Підкреслимо, що здатність до оцінки формується в дитини від народження. Чим більших «випробувань» зазнає дитина, тим стійкішою й виваженішою буде система її оцінок. У процесі індивідуального розвитку й накопичення життєвого досвіду в людини формується особливий оцінний механізм оцінювання себе самої. Цей механізм називається совістю, і це прояв наявності в індивіда «понад-Я». Завдяки совісті людина починає оцінювати свої бажання й дії як

прийнятні або неприйнятні для себе, навіть якщо вони обіцяють користь, зиск [340].

Отже, формування толерантності або інтолерантності відбувається на базі оцінки об'єкта. Якщо оцінка позитивна, то виникає позитивне ставлення до об'єкта, яке веде до позитивних спонукань щодо нього. Наслідком цього є природна толерантність. До всього, що ми оцінюємо позитивно, у нас позитивне ставлення й наміри. До позитивних оцінок належить і оцінка нами людини як подібної до себе або її поведінки. Це толерантність ідентичності. У разі негативної оцінки об'єкта виникає конструктивна толерантність, що виражається, наприклад фразою: «Спробуємо отримати користь від наших розбіжностей». Якщо людина не хоче внаслідок свого негативного ставлення мати справу з об'єктом, то це свідчить про наявність адаптивної толерантності, що дає можливість пристосовуватися до несприятливих факторів.

Значення поблажливої толерантності полягає в тому, що щось, до чого в індивіда принципово негативне ставлення, не зачіпає його особисто, інакше толерантність він би не проявив. Часто поблажлива толерантність формується внаслідок виховання [56].

Якщо об'єкт отримав негативну оцінку, якщо вироблені негативне ставлення й спонукання, немає настанови на співпрацю, то виникає інтолерантність. Проте за наявності настанови на співпрацю, незважаючи на негативну оцінку, може сформуватися проблемна толерантність.

Психологи Т. Рєпіна, А. Рояк твердять, що оцінки як спосіб спілкування віддзеркалюють міжособистісні відносини дітей, тобто оцінка є однією з форм реалізації взаємин між дітьми.

Відомим є поділ психологами дітей за їхніми емоційно-оцінними проявами щодо однолітків і самих себе. Дослідження Т. Рєпіної і Л. Бухтіярової [349] доводять, що в процесі спілкування дошкільнята, вибираючи партнерів для спільної гри, керуються емоційно-оцінним ставленням до однолітка, симпатіями й антипатіями, ціннісними

орієнтаціями. Оцінки однолітків психологи розглядають у таких основних аспектах:

1. Оцінки як соціально-психологічне утворення, яке констатує міжособистісні стосунки дітей. У цьому аспекті обопільні оцінки дітей є індикатором уже сформованих взаємин між однолітками, так і індикатором процесу їх виникнення (якщо діти спілкуються вперше в такому складі) або подальшого становлення (у разі вже наявного досвіду спілкування). Зародження й формування дитячих оцінок значно опосередковується оцінками дорослого, які досить суттєво впливають на дитячі оцінні судження й висловлювання. Отже, обопільні оцінки дітей як індикатор досвіду взаємин дитини з оточенням відображають спілкування як з однолітками, так і з дорослими, тобто основні ланки системи відносин дитини з оточенням.

2. Оцінки, які діти дають одне одному, є їхніми характеристиками як осіб і водночас детермінантами формування особистостей у процесі спілкування. У цьому аспекті оцінки, які дитина дає одноліткам, характеризують її моральні якості (доброзичливість, чуйність, справедливість тощо), а також її духовний розвиток з погляду відповідності оцінок нормативним еталонам і вмісту в них уявлень про норми моралі.

Оцінка як складний психологічний феномен відображає розвиток як пізнавальної, так і емоційної сфери особистості. Ставлення, яке міститься в оцінках, спрямовується як на саме оцінюване явище, так і на партнера (наприклад, він – поганий). Діти по-різному ставляться до однолітків, оцінюючи їх високо (найбільш авторитетних) або низько. Оцінки моральних якостей, які проявляються в спілкуванні, є узагальненим відображенням особистісних якостей дитини. Наявність ставлення в оцінці надає їй негативного або позитивного значення. Як твердить Т. Рєпіна, на певну оцінку однолітка впливають особливості ціннісних орієнтацій, ідеалів, на які спирається той, хто оцінює.

Психологи, зокрема Л. Бухтіярова й Т. Антонова, виділяють три типи дітей з погляду їхнього емоційно-оцінного прояву щодо однолітків і самих

себе. У першого типу дітей переважають негативні оцінки (засудження дій однолітка, демонстрація своєї переваги). При цьому добре помітна спрямованість негативних оцінок на однолітків, а позитивних – на себе. Негативні оцінки часто висловлюються дітьми через зіставлення невдалих дій однолітка зі своїми успіхами. Діти, у яких переважають негативні оцінні впливи, розрізняються за силою емоційної експресії. Одні з них висловлюють оцінні судження впевнено, з іронією, не припускають грубощів у звертаннях і відповідях; інші – голосно кричать, розмахують руками, вимовляють образливі слова, які принижують гідність іншого.

У дітей другого типу також спостерігається позитивна самооцінка, але вони відстоюють лише свої інтереси, не враховують інтереси партнера й обмежують його свободу й самостійність.

Діти третього типу висловлюють прохання, розпорядження на адресу своїх однолітків у м'якій, доброзичливій формі. У них переважають такі позитивні прояви:

• об'єктивні оцінки індивідуальних дій однолітка і своїх власних. При цьому оцінний кодекс найбільш авторитетних дітей буде найвищим (Т. Рєпіна);

• висловлювання, які виражають емоційну підтримку партнерові в разі труднощів у відносинах з дітьми [349].

Емоційно-дієву підтримку однолітку такі діти висловлюють через пропозицію допомогти, через вираження співчуття, обіцянку про допомогу. Діти рідко позитивно оцінюють свої дії, але почувши негативну думку про себе, стають на свій захист. При цьому відповідь не загострює конфлікт, а заспокоює однолітка, сприяє налагодженню стосунків з ним. Діти зважають на право однолітка бути самостійним та ініціативним. Отже, у характері відносин дітей третього типу до своїх однолітків яскраво виражена гуманістична спрямованість, що відповідає ознакам толерантного ставлення. Його основними показниками є: урахування думки інших дітей, справедливий розподіл ролей, обов'язків, прагнення поступитися, готовність

надати допомогу, висловити співчуття. При цьому зберігається свобода й самовираження особистості дитини [349]. Таким чином, взаємні оцінки однолітків є важливою передумовою формування толерантного ставлення.

Наприкінці дошкільного віку формується рефлексія, що дає змогу дитині орієнтуватися в можливому ставленні до неї з боку оточення, формувати відповідні настанови й самооцінку. Завдяки цьому дитина може передбачити можливу реакцію дорослих і однолітків на свою поведінку [204].

Питання про вікові прояви рефлексії має важливе значення для розуміння становлення толерантної взаємодії в дітей дошкільного віку як основи толерантної поведінки, яка проявляється в розумінні й урахуванні мотивації вчинків інших людей, насамперед однолітків.

Позиції вчених щодо вікових можливостей рефлексії дошкільника майже полярні. Частина з них твердить, що схильність до рефлексії є досить стійкою вже в дворічному-трирічному віці (Р. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстен). Інші вважають, що в дітей її майже немає (С. Головін). Ще інші доводять, що рефлексія іманентна практичному освоєнню світу й пов'язаному з ним становленню людини й завжди супроводжує цей процес (В. Іванов, Е. Ісаєв, В. Слободчиков).

У старшому дошкільному віці (5-6 років) починають формуватися механізми самоконтролю, що є усвідомленням і спонтанною оцінкою власних дій дитини, яка обмежена попереднім когнітивним досвідом взаємодії з оточенням, насамперед з дорослими, які фіксують увагу дитини на її особистості. При цьому самоконтроль і самооцінка не мають спільної вольової основи. Самоконтроль здійснюється, якщо дитина має стійкий інтерес до себе в зв'язку з відповідною спрямованістю іншої людини або інших людей на її ставлення, стан, дії та вчинки.

Сприйняття ставлення іншої людини містить ефект очікуваної підтримки. Соціальний бік виражений проявом щодо дитини соціально-позитивних моральних дій (щедрість, допомога іншому, співпраця,

вираження співчуття). Ці якості інтенсивно формуються в дошкільному віці, визначаючи просоціальну поведінку дитини. Вони найбільш доступні для самоусвідомлення старшими дошкільнятами своїх дій і вчинків, визначають зміст і ефективність взаємовідносин і взаємодії з іншими, а тому слугують джерелом моральної оцінки та самоконтролю. Тим самим вони надають рефлексії дитини цього віку певної форми – соціально-супроводжувальної, а за ступенем вираженості – ситуативної.

Досліджуючи соціально-психічне дозрівання дитини, В. Зеньковський встановив такі його закономірності, що проявляються в період дитинства:

а) безпосереднє усвідомлення істотної однорідності своєї особистості й особистості тих людей, що оточують дитину;

б) вихідним пунктом в усвідомленні людського середовища є зовнішній вигляд людей, їхні дії, насамперед значущі для дитини, звичні й повторювані в типових ситуаціях. «Не внутрішній, а соціальний матеріал утворює основу першої самохарактеристики»;

в) з розвитком дитини її проективна самосвідомість поступається місцем суб'єктивній: усвідомленню своїх бажань, задумів, почуттів, дій, інтересу до себе;

г) функціонально соціальна свідомість дитини забезпечує перехід до усвідомлення того факту, що в інших людей є свій внутрішній світ, який необхідно зрозуміти для взаємодії. Здійснюється перехід від власного «Я» до «Я» іншої людини.

Результатом розвитку рефлексії в дитини старшого дошкільного віку є: розуміння явища або процесу (людей, їхніх дій); тлумачення людських вчинків, роздуми про них, емоційне реагування на них і, як наслідок, – створення емоційно-раціонального образу конкретної людини й ситуації взаємодії з нею, з одного боку, і соціальний досвід – з іншого.

Для дитини рефлексія завжди має у своїй основі зовні привнесені норми належної поведінки, пов'язані зі слухняністю, акуратністю, чесністю, емпатією, допомогою іншому, творчістю, ощадливістю, повагою. Сутнісним

вираженням системи відносин дошкільника є категорії добра і зла, істини й неправди, що вербально позначаються для нього як «правильно – неправильно», «добре – погано», «можна – не можна», «добрий – злий», «можу – не можу». Ці характеристики, озвучені іншими людьми, слугують критерієм норми в реальних відносинах, самостійною оцінкою поведінки та взаємодії [153, с. 147].

Отже, у процесі когнітивного й соціального розвитку дитини відбувається й розвиток рефлексії старшого дошкільника, що так само є основою формування його толерантності. Розвиток рефлексії старшого дошкільника здійснюється в усіх видах пізнавальної та соціально організованої діяльності: у міжособистісному спілкуванні й спільній продуктивній діяльності, в імітаційних і організаційно-діяльнісних іграх, у процесі групової та індивідуальної творчої взаємодії з іншими дітьми й дорослими.

У загальному теоретико-психологічному контексті рефлексія розглядається як фундаментальна якість свідомості. З її виникненням збільшується світоглядний шар свідомості, що сприяє становленню автономії особистості, збагачує її суб'єктний досвід.

Ставлення дитини до себе самої як цінності гарантує таке ж ставлення й до інших людей. У зв'язку з цим, особливо значущими в процесі формування в дошкільника здатності до ненасильницької взаємодії є: його самооцінка, рівень прийняття власної особистості, сформованість у нього образу «Я». Зауважимо, що в дитини п'яти-шести років можливості усвідомлення ще обмежені. Це тільки початок формування здатності до аналізу своїх переживань і відносин. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей і визначення місця серед інших людей» [330, с. 125]. Вона великою мірою визначає її активність, ставлення до себе й до інших людей. У процесі розвитку в дитини формується не тільки уявлення про притаманні їй якості й можливості (образ реального «Я» – «який я є»), а й уявлення про те, якою вона повинна бути,

якою її хоче бачити оточення (образ ідеального «Я» – «яким би я хотів бути»).

Збіг реального «Я» з ідеальним уважається важливим показником емоційного благополуччя. Оцінний складник самосвідомості відображає ставлення людини до себе й своїх якостей, а також їх самооцінку. Суттєвим зрушенням у розвитку особистості дошкільника є перехід від предметної оцінки іншої людини до оцінки її особистісних властивостей і внутрішніх станів самого себе. Це має істотне значення для розвитку особистості надалі, свідомого засвоєння норм поведінки, наслідування позитивних зразків.

Недиференційованість самооцінки призводить до того, що дошкільник сприймає оцінку результатів окремої дії, надану йому дорослим, як оцінку своєї особистості загалом, проявляє некритичність, оцінюючи себе й свої дії, вважає себе найкращим (гарним, розумним), у своїх невдачах схильний звинувачувати оточення або зовнішні обставини й не усвідомлює свої переживання й спонукання.

Як доводять дослідження М. Безруких, Е. Кравцової, адекватна самооцінка – велика рідкість у сучасних дітей [37]. Л. Парамонова, А. Арушанова вважають, що яскраво вираженою віковою особливістю дошкільнят є завищена самооцінка – запорука високого рівня домагань, умова психологічної захищеності дітей. Вона дає змогу дитині бути впевненою у своїх силах під час спілкування з однолітками. Водночас завищена самооцінка може перешкоджати шанобливому ставленню до свого ровесника [301].

Дослідження В. Горбачової та М. Лісіної також показали, що специфікою дитячого віку є прагнення до високої позитивної самооцінки за умови критичного оцінювання своїх однолітків [237]. Дослідники Б. Борщанська й Р. Буре визнають недостатню об'єктивність дошкільнят в оцінюванні вчинків своїх однолітків [63].

Розвиток самопізнання дитини становить одне з основних новоутворень дошкільного віку. Сформованість образу «Я» до кінця

старшого дошкільного віку є першою й необхідною передумовою для подальшого формування в дитини здатності до ненасильницької взаємодії з однолітками.

Розглядаючи особливості прояву толерантності в дошкільників, науковці (Т. Алієва, Б. Борщанська, Р. Буре, Л. Парамонова, Т. Рєпіна) твердять, що вікові особливості, з одного боку, припускають високий рівень активності, ініціативності, допитливості, а з іншого – обмежені: слабко розвинена довільність поведінки й почуття безпеки, емоційність, імпульсивність, спостерігається невміння контролювати свої дії, усвідомлювати їх моральний зміст, що нерідко призводить до небажаних вчинків.

Сучасному дошкільнику притаманна підвищена активність, самостійність у пізнанні, різних видах діяльності, комунікації, але разом з тим він мало цікавиться книгами, замінюючи їх електронними іграшками, комп'ютером.

Процес формування здатності до ненасильницької взаємодії в дітей важливий і з погляду готовності до шкільного навчання. Дитина, у якої в дошкільні роки сформувалася здатність до ненасильницької взаємодії з однолітками, значно легше зможе адаптуватися до нового оточення, налагодити відносини взаєморозуміння й взємоприйняття зі своїми ровесниками.

На думку Н. Кондрашової, результатом формування толерантності має стати культурно-толерантна особистість.

Культурно-толерантною особистістю, на думку дослідниці, варто вважати людину, яка є носієм культурної та етичної спадщини предків; здатна зрозуміти багатогранність і неоднозначність навколишнього світу; готова до прояву емпатії, адекватної й неупередженої оцінки й суджень про себе й про інших людей; внутрішньо налаштована на повагу й позитивну взаємодію з людьми інших культур, поглядів і традицій тощо; прагне виявляти такт, доброзичливе й шанобливе ставлення до поглядів, переконань,

вірувань, думок, традицій, звичок і поведінки інших людей, а також демонструвати суспільно прийняті норми поведінки в спілкуванні, діяльності, зовнішньому вигляді тощо [199, с. 109].

Критеріями культурно-толерантної особистості дошкільника (за Н. Кондрашовою) є:

Когнітивні критерії: розуміння важливості прояву один щодо одного гуманних почуттів і доброзичливого ставлення (свого ставлення до іншої людини, симпатії, співчуття, доброзичливості, прихильності, привітності, співчуття, вираження радості від успіху однолітка, прагнення порадувати його); усвідомлення важливості прояву поваги до думок, ідей і цінностей, значущих для іншого; уявлення про те, що кожна людина має рівні права (на гру, на висловлення власної думки тощо); переконаність, що потрібно поважати думку, культуру, традиції тих людей, що тебе оточують;

Емоційно-оцінні критерії: готовність порівнювати свої вчинки з моральними норами міжособистісної взаємодії й оцінювати інших доброзичливо; прагнення до оцінки стану людини й до оцінки передбачення можливих наслідків, подальшого розгортання ситуації, у якій емоція виконує випереджальну функцію й спонукає до виконання моральних дій; здатність і бажання оцінити свої вчинки й вчинки інших людей, спираючись на норми поведінки в громадських місцях тощо.

Поведінкові критерії: орієнтування на етикетні формули в поведінці, самостійне їх використання в ситуаціях стандартизованого мовленнєвого спілкування (уміння привітно вітатися під час зустрічі й прощатися, слухати уважно, не перебиваючи товариша, уміння звертатися з увічливим проханням, висловлювати слова вдячності, вибачення); потреба в комфортній мовній взаємодії з суб'єктами спілкування, а також уміння підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування; уміння виявляти емоційно-позитивне ставлення й пізнавальний інтерес до норм культурної поведінки в театрі, у транспорті та інших громадських місцях; готовність до розуміння й прийняття чужого способу мислення, почуттів, ідей, думок або переконань;

уміння відгукуватися на емоційний стан близьких людей; готовність до співпраці з людьми, що відрізняються за зовнішністю, переконаннями або мовою тощо; уміння проявляти інтерес до думок інших, визнавати за іншими право на власну думку; лояльне ставлення до інших людей; добровільність, свобода вибору й міра безкорисливості в процесі реалізації ціннісного ставлення до оточення; позитивна спрямованість на партнерство в спілкуванні й поведінці; доброзичливість у спілкуванні з усіма однолітками; готовність до конструктивної та шанобливої взаємодії з людьми різних національностей; уміння керуватися нормами доброзичливої поведінки, оцінюючи різні ситуації та вчинки людей; вияв шанобливого ставлення до представників інших національностей, терпиме ставлення до їх мови, культури тощо; прояв гуманних почуттів у повсякденному житті один щодо одного т ін. [199].

О. Подивілова результатом формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку вважає становлення *толерантної особистості*, під якою розуміє особистість дитини, здатну до гуманної взаємодії з навколишнім світом і самою собою, яка володіє терпимим ставленням, повагою і правовим розумінням людей, що її оточують, незалежно від їх національної, культурної, релігійної належності, поглядів і звичок [319].

Показниками (критеріями) толерантної особистості дошкільника, на думку цієї дослідниці, є: сформованість мотивації – сприйняття толерантної культури як цінності (мотиваційно-ціннісний компонент); наявність знань про способи реагування в різних ситуаціях (когнітивний компонент); прояв терпимого ставлення до інших, самовладання, витримка, сприйняття й оцінка дій своїх та інших людей з погляду толерантної культури (емоційно-вольовий компонент); прояв толерантності (поведінковий компонент): стриманість щодо іншого погляду, критики; конструктивне реагування на неприємні, провокувальні питання, конфліктні ситуації; усвідомлене самостійне використання накопиченого досвіду

в різних видах діяльності (ігровій, пізнавально-мовленнєвої та ін.) [там само].

На підставі проведеного аналізу та зробленого узагальнення *толерантність старшого дошкільника* будемо розуміти як інтегративну якість особистості, що формується на основі пізнання різноманіття світу, етнокультурної обізнаності та розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання та вміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми і дорослими, незалежно від їх віку, статі, етнічної приналежності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення та готовності до взаємодії і співробітництва.

Отже, розглянуті вище особливості психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку свідчать про широкі можливості формування в них толерантності на цьому віковому етапі. Протягом згаданого періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і себе самого, набуває власний досвід діяльності в цьому світі. Можливість формування толерантності в старшому дошкільному віці зумовлена рядом психолого-педагогічних передумов, які відображають характерні особливості цього вікового періоду – особливу відкритість, високу сприйнятливість дитини до соціальних впливів, чутливість до світу соціальних відносин; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії та рефлексії; здатність до розуміння й урахування чужого погляду; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільності поведінки, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2. 1. Вікові особливості формування толерантності у дітей дошкільного віку (психологічний і соціокультурний аспекти)

Фахівці в галузі сучасної психології та педагогіки визнають самоцінність дошкільного дитинства й уважають його першим етапом становлення особистості, часом, коли закладаються моральні засади світогляду, розвивається багато духовних якостей, зокрема й толерантність (І. Бех, А. Богуш, Л. Венгер, О. Виноградова, Н. Гавриш, Є. Герасимова, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Козлова, М. Корепанова, О. Кудрявцева, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Лісіна, В. Мухіна, В. Нечаєва, Т. Поніманська, Л. Проколієнко, І. Сушкова, Н. Химич та ін.).

Розуміння процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку потребує врахування вікових особливостей цього періоду як підґрунтя для формування на їх основі толерантності. Наявність досить інтенсивного психологічного складника в структурі феномену толерантності змушує дослідників звернути увагу на старший дошкільний вік як на специфічний, але потенційно сензитивний до формування толерантності.

Л. Виготський, О. Запорожець та інші науковці надавали дуже великого значення психічному розвиткові дитини й уважали, що специфічно людські психічні якості (мислення, уява, воля, соціальні й моральні почуття тощо) можуть сформуватися тільки на основі соціального досвіду дитини, унаслідок її діяльності, яка задається іншими людьми в процесі спілкування з ними. Процес спілкування відкриває перед дитиною нові можливості засвоєння знань і набуття вмінь.

Виховання особистості – центральне завдання дошкільного періоду. У структурі особистості дитини формуються нові рівні – розумові образи й основи соціальної й моральної регуляції поведінки. Найважливіші новоутворення виникають у всіх сферах психічного розвитку – інтелектуальній, особистісній, у сфері соціальних відносин.

Ю. Пайгунова, розглядаючи співвідношення вікових меж, онтогенетичних етапів розвитку особистості й рівнів розвитку толерантності, виділяє п’ять етапів розвитку толерантності, два з яких припадають на дошкільний вік. Так, зокрема, перший, латентний етап, що відповідає

періоду раннього дитячого розвитку – від народження до 1-2 років, незважаючи на слабку сформованість когнітивної сфери дитини, є фундаментальним для формування толерантності. Дитячими психологами цей період визнається вирішальним для формування емоційної захищеності дитини й здатності до встановлення емоційних прихильностей [297].

Суттєвою особливістю цього етапу є те, що толерантність, розвиваючись спочатку як терплячість, тобто адаптивна властивість індивіда, що дає можливість пристосовуватися до різних впливів зовнішнього середовища (зокрема й фрустраційного характеру), перетворюється на толерантність як на терпимість – форму соціальних відносин. Головною характеристикою цього етапу є перехід від рефлекторного до психічного пізнання світу. Повноцінне задоволення органічних потреб дитини веде до формування нових потреб (отримання вражень, рух, спілкування з дорослими), на основі яких відбувається подальший психічний розвиток [там само].

Навіть у найбільш ранньому віці в дітей виявляються розбіжності в порогах толерантності, що насамперед пояснюється фізіологічними причинами – вродженими властивостями нервової системи, темпераментом.

Фахівці з раннього розвитку дітей (Л. Божович, Т. Маркова, Н. Нижегородцева, О. Смирнова та ін.) наголошують, що частина з них має знижений поріг толерантності, пов’язаний з більш низьким порогом нервово-психічної стійкості до зовнішніх подразників. На цьому етапі толерантність дитини буквально дорівнює її терплячості, тобто стійкості до стресорного впливу зовнішніх чинників і здатності витримувати стан вимушеного дискомфорту. Формування ж толерантності як психічного реагування на фрустраційний вплив у дитини відбувається через механізм соціального опосередкування, у якому провідна роль належить найближчому оточенню – матері, батькові, членам сім’ї. Загальною нормою є прояв дитиною високої вибірковості щодо того, хто може, наприклад, її утішити, розважити. Матері найлегше заспокоїти дитину, використовуючи для цього спочатку найбільш

прості механізми рефлекторного впливу (погодувати, погладити, притиснути до себе), а згодом – вдаючись до більш складного механізму мовленнєвого впливу для опосередкованої розради дитини («Потерпи, мій милий!»,«Ну-ну, заспокойся, зараз пройде», «Не плач, я зараз підійду» тощо). «Позначаючи» для дитини пороги реагування на фрустраційний фактор, мати керує не лише поведінкою, а й емоційним самопочуттям дитини, поступово змінюючи вектор реагування з рефлекторного на психічний. Надалі відбувається поступове розширення кола осіб, що впливають на ступінь прояву реакції дитини на фрустрацію. Іншою, специфічною рисою цього етапу є те, що розвиток емоційної сфери дещо випереджає розвиток когнітивної сфери дитини. Максимальний вплив на формування толерантності дитини відбувається на цьому етапі через емоційну сферу, тому умовно його можна назвати емоційним [297].

О. Попова, розглядаючи психолого-педагогічні умови формування особистісної толерантності в старшому дошкільному віці, теж висловлює думку, що основи толерантності дошкільника починають закладатися ще в ранньому віці, завдяки таким передумовам: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого; висока потреба в безпеці та емоційній близькості з дорослим; формування еталонного образу іншої людини; вироблення елементів спілкування [326].

Ми поділяємо погляд С. Бондиревої [56], згідно з яким початкові етапи психічного розвитку дитини є ключовими для її формування як особистості – толерантної або інтолерантної. Крім того, дослідниця наголошує на взаємному впливі толерантності й комунікації, на їхній взаємозумовленості: з одного боку, тільки толерантне спілкування може бути продуктивним, а з іншого – тільки завдяки спілкуванню з такими, як він сам, в індивіда формується толерантність.

Як твердить С. Бондирева, у психічному розвитку дитини прояви толерантності та інтолерантності поєднуються й чергуються з раннього віку: плач – це прояв інтолерантності до голоду, дискомфорту, незнайомої

людини; посмішка – прояв толерантності до життя, втіхи, близької людини. «Головне – розставляти орієнтири толерантності та інтолерантності й спрямовувати розвиток у бік урівноважених, збалансованих, гармонійних відносин з оточенням» [там само].

Наступним етапом формування толерантності, що його виділяє Ю. Пайгунова, є період дошкільного дитинства. У цей час, за В. Мухіною, дитина, стаючи все більше самостійною, усвідомлює себе «джерелом волі» й починає здійснювати саморегуляцію потреб і бажань. Називаючи цей період становлення толерантності емпіричним, дослідниця підкреслює його найважливіше досягнення – дитина починає осягати межі не тільки своєї, а й чужої терпимості. Вона включається в процес соціального експериментування, визначаючи межі вольового регулювання своєї й чужої поведінки [276].

Дитячі психологи, аналізуючи вікові кризи цього періоду (наприклад, кризу трирічного віку), виділяють психолого-педагогічну проблему розвитку толерантності, пов'язану з набуттям навичок позитивного спілкування, прийнятних форм відокремлення себе від оточення, можливих за умови рефлексії себе та інших людей. Вказуючи на кризу трьох років, варто підкреслити, що саме в цей час дитина починає вперше підпорядковувати своє індивідуальне «Я» волі інших, часто не персоніфікованій, тобто соціальній.

Батьки спільно формують перші правила соціального співіснування для дитини. Характерно, принаймні для педагогічної культури слов'янських і тюркських народів, що мати, забороняючи щось дитині або засуджуючи її вчинки, посилається на авторитет батька («Я скажу татові, що ти мене не слухаєшся») [297].

Отже, мати протиставляє волі дитини не тільки свою волю, а й волю ще однієї людини, тобто протиставляє індивідуальній волі дитини волю соціальної групи (у цьому разі – батьківської, сімейної). У японській національній культурі соціалізовані норми, що є яскравим зразком культури

колективістського типу, передбачають побудову поведінки з опорою на постійне соціальне віддзеркалення. Японські матері заохочують чи карають своїх дітей словами:«Я щаслива» або «Я засмучена» [229]. Поступово соціальне коло розширюється за рахунок групи родичів, педагогів дошкільного виховання, інших дітей і дорослих.

О. Попова висловлює думку, що в дошкільному дитинстві процес формування толерантності триває, але має інші засади, ніж у ранньому віці й потребує створення інших умов, що зумовлюється іншими психічними особливостями, іншою соціальною ситуацією розвитку. О. Попова виділяє такі передумови формування толерантності в старшому дошкільному віці: формування цілісної картини світу; розширення й поглиблення соціальних контактів; сензитивний період для формування моральних уявлень і виховання моральних якостей; інтенсивний розвиток психічних функцій; висока пізнавальна активність; гендерна ідентифікація; усвідомлення власної поведінки й поведінки інших людей [326].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дошкільного віку (О. Запорожець, Л. Венгер, Е. Кудрявцева, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Поддяков, Л. Стрєлкова, Д. Ельконін та ін.) дає змогу виділити ряд особливостей, які, на нашу думку, є основою для становлення структурних компонентів толерантності в старших дошкільників. До таких особливостей належать: особлива відкритість, висока сприйнятливість дитиною соціальних впливів, чутливість до світу соціальних відносин; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії й рефлексії; здатність розуміти й ураховувати чужий погляд; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільності поведінки, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими.

О. Запорожець, К. Божович, О. Леонтьєв визнають дошкільне дитинство періодом початкового формування особистості. Дитина-дошкільник оволодіває нормативною (ігровою) діяльністю й нормативною поведінкою. Численними дослідженнями в дитячій психології встановлено

важливість рольової гри для освоєння дитиною світу соціальних взаємин (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв). На цій підставі їй було надано статус провідної діяльності дошкільного періоду (Д. Ельконін). У ряді зарубіжних робіт було доведено, що з ускладненням ігрової взаємодії від молодшого дошкільного віку до старшого зменшувалася кількість дитячих сварок, зростали співдружність і кооперація дітей (C. Garvey, K. Rubin, M. Homung). Т. Рєпіна підкреслює вирішальне значення спільної самостійної діяльності, насамперед сюжетно-рольової гри, у встановленні моральних відносин між дітьми [349].

В. М'ясищев не заперечував важливої ролі діяльності, яку здійснює людина, однак неодноразово наголошував на тому, що діяльність як така – гра, навчання, праця – для формування основних психічних якостей, що становлять духовне ядро особистості, може виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовано відносини, які потребують співтворчості, співпраці, взаємодопомоги, якщо не відбувається постійного «підкріплення» ходу діяльності провокуванням взаємин, що спонукають до моральних вчинків [277].

На основі оволодіння першими етичними інстанціями й розвитком довільності всіх психічних процесів відбувається інтенсивне формування моральної сфери особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін). Як наголошують учені – Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Божович, В. Мухіна, Е. Субботський, саме в дошкільному віці починає формуватися моральна регуляція. Моральність дитини пов'язана з внутрішньою мотивацією поведінки, що дає змогу дитині робити правильний моральний вибір (К. Божович, В. Мухіна). У процесі морального виховання, під час безпосереднього спілкування й спільної діяльності з дорослими, у дитини формуються інтегровані властивості особистості – моральні якості, які, закріплюючись у моральному досвіді дитини, зумовлюють її моральні дії, вчинки й відносини.

Моральний розвиток особистості дошкільника передбачає усвідомлення дитиною самої себе; розвиток особистісних механізмів

поведінки; розвиток первинних етичних інстанцій і на їх основі – моральної оцінки; виникнення нових мотивів вчинків. Він пов'язаний з загальним процесом соціального й психічного розвитку дитини, становленням цілісної особистості.

Отже, на цих засадах відбувається й становлення таких механізмів толерантної поведінки, як особистісна ідентифікація, децентрація, емпатія; механізмів розвитку особистості – співпідпорядкування мотивів, а також становлення внутрішньої позиції, тобто внутрішніх механізмів морального розвитку – ідентифікації, відокремлення, соціальної перцепції; просоціальної поведінки, що охоплює основні показники толерантної поведінки [204].

У дослідженні Д. Фельдштейна дошкільний вік характеризується такими особливостями: усвідомленням себе (свого «я») серед інших, прагненням дитини приміряти на себе ролі інших, активно впливати на ситуацію; оволодінням соціальним досвідом, соціально зафіксованими діями, їх соціальною сутністю, яка й визначає розвиток соціалізації-індивідуалізації дитини [418].

Ідентифікація, відокремлення, соціальна перцепція та інші внутрішні механізми морального розвитку дошкільника забезпечують засвоєння способів взаємодії між людьми, формують здатність до емоційного передбачення результатів власних дій і дій інших людей, дають змогу відчути іншого. На думку В. Абраменкової, проявом гуманних відносин у групі дітей є групова емоційна ідентифікація, коли переживання одного члена групи сприймаються іншими як власні. У віці п'яти років дитина починає усвідомлювати себе та іншого як суб'єктів переживання й спілкування, починає усвідомлено діяти на користь іншого. Виникають такі пізнавальні явища, як узагальнення, передбачення (О. Запорожець, Я. Неверович). У старшому дошкільному віці в дітей зростає кількість просоціальних дій і посилюється емоційна включеність у дії та переживання однолітка, співпереживання іншому стає більш вираженим і адекватним. Багато дітей уже здатні співпереживати як успіхам, так і невдачам ровесника,

готові надати йому допомогу й підтримати його. З'являється прагнення не тільки відгукнутися на переживання однолітка, а й зрозуміти їх. О. Смирнова, В. Утробіна вважають, що старші дошкільники виконують просоціальні дії не тільки й не завжди через прагнення дотриматися моральних норм: їхні дії спрямовані в основному не на підтримку власної позитивної оцінки (або оцінки дорослого), а безпосередньо на іншу дитину. Безпосереднє й безкорисливе бажання допомогти одноліткові, надати йому підтримку, безоцінкова включеність у його дії можуть свідчити про те, що однолiток стає для дитини самоцінною, цілісною особистістю. Тому таку поведінку дитини можна розглядати як толерантну, оскільки вона охоплює такі основні показники толерантної поведінки, як: прийняття іншого, сприйняття іншого як цінності, здатність надати підтримку й допомогу [387, с. 45-53].

Як зазначають С. Карпова, Л. Лисюк, спочатку старший дошкільник здійснює моральні вчинки в основному щодо тих дітей, яким він симпатизує. Тільки у віці шести-семи років моральна поведінка починає поширюватися на більше коло людей. Однак, дотримуючись у вчинках моральної норми щодо несимпатичних однолітків, діти не відчувають задоволення [173]. Отже, для виховання толерантної поведінки, заснованої насамперед на сприйнятті іншого, є виправданим виконання спеціального завдання, пов'язаного з формуванням інтересу, позитивного ставлення до іншої людини, зі сприянням встановленню взаємних позитивних зв'язків між людьми. Аналіз досліджень Т. Гарилової, Т. Руднєвої, Е. Нікуліної дав змогу дійти висновку, що моральна свідомість, яка формується через осмислення індивідуального морального досвіду, чуттєве переживання й досвід розв'язання моральних проблем, досягає в старшому дошкільному віці досить високого рівня. Прояв мотиву «так треба» в дошкільному віці знаменує собою становлення особистісно-смислових утворень – складників моральної свідомості, хоча зміст норм залишається неусвідомленим, оскільки

дошкільник відчуває труднощі в самостійному свідомому виборі тих правил, на яких ґрунтується вчинок [85].

Моральні судження, презентовані в моральній свідомості, є основою формування відповідних настанов поведінки, оцінок морального характеру, побудови певних взаємин з іншими людьми. У цей віковий період формується емпатія (від грец. em-patheia – співпереживання) – осмислення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання, що проявляється в здатності поділяти чиїсь переживання. Вона охоплює весь спектр переживань людини – від співчуття нещастю іншої людини до щирої радості її успіхам. Емпатія, як і інші соціальні почуття (жадібність, співчуття, сором), перетворюючись на мотив поведінки дитини, відіграє істотну роль у формуванні стійких відносин з іншими, стаючи важливою стримувальною силою й засобом розкриття морального змісту вчинків.

Згідно з концепцією О. Запорожця, у складних формах діяльності дитини, які починають формуватися в дошкільному віці, важливу роль відіграє емоційне передбачення. Дослідник твердить, що «емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи багатшого змісту й складніших форм прояву під впливом соціальних умов життя й виховання» [148, с. 10]. Дитячі емоції формуються в процесі практичної діяльності дитини, у ході її взаємодії зі світом людей і предметів, що її оточують. Особливо важливою для дитини є спільна діяльність з однолітками. Тоді вона починає використовувати «етичні еталони поведінки (правила й норми поведінки, справедливих-несправедливих вчинків)» [148; с. 66].

Надалі, на основі емоційного досвіду, у дитини формуватиметься емоційна уява. Під впливом соціальних умов життя в неї виникатимуть і розвиватимуться моральні, естетичні та інтелектуальні почуття. Виховання почуттів О. Запорожець вважає одним з найважливіших завдань, навіть більш важливим за навчання дитини різних знань і вмінь. Учений мотивує першорядність виховання почуттів тим, що більш важливими, порівняно з самими знаннями й вміннями, є ті цілі, заради яких вони будуть

використані. Такі цілі залежать від емоційного ставлення суб'єкта до свого оточення й до навколишньої предметної дійсності» [148, с. 7].

Водночас, на думку Я. Неверович, необхідна емоційна корекція поведінки, оскільки «характер емоційної регуляції поведінки змінюється в зв'язку зі зміною загального характеру діяльності дитини та її мотивації» [346, с. 18].

Висока сприйнятливість дітей дошкільного віку, легка здатність до навчання, завдяки пластичності нервової системи, створюють можливості для успішного морального виховання й соціального розвитку особистості. Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що, на думку Д. Ельконіна, дитині відкривається світ дорослих з боку їхніх взаємин, діяльності, виконуваних соціальних ролей. Головна потреба дошкільника полягає в тому, щоб увійти у світ дорослих, бути як вони й діяти разом з ними. Виникає протиріччя між потребою дитини бути як дорослий і обмеженими реальними можливостями. Ця потреба реалізується насамперед в ігровій діяльності [451].

Безсумнівною перевагою цього вікового періоду є те, що дитина відкрита до впливу дорослого (Л. Венгер, Е. Кравцова та ін). Думка вихователя є для дошкільнят найбільш важливою й безапеляційною. Дошкільнята визнають авторитет педагога. Вони звертаються до нього з різних причин – від випадкових і дрібних до найглибших і особистісних, оскільки вихователь для всіх є загальним моральним арбітром. Однак слід зазначити, що з групою однолітків стосунки рівноправні й симетричні, а між дитиною і дорослим (якими демократичними вони не були б) – ієрархічні й асиметричні. Ж. Піаже твердив, що такі якості, як критичність, толерантність, уміння сприйняти погляд іншого, розвиваються лише в процесі спілкуванні дітей між собою [306].

Тільки завдяки тому, що дитина поділяє погляди рівних собі – спочатку інших дітей, а згодом, у процесі дорослішання, й дорослих, справжня логіка й моральність можуть замінити егоцентризм, логічний і моральний реалізм.

Тому роль дорослого як «соціального провідника» дуже важлива й відповідальна, а головне завдання дорослого – визначити, чого, як і коли вчити дитину, щоб її адаптація до людського світу пройшла безболісно.

На думку О. Запорожця, у цьому віці закладається базис культури особистості на основі соціальних, орієнтованих на інших людей, і моральних, орієнтованих на суспільні норми, мотивів поведінки [148].

Аналіз вікових особливостей, які є базою успішного формування толерантності в дітей п'яти-шести років, свідчить, що саме в дошкільному дитинстві відбувається інтелектуальне та емоційне засвоєння дітьми наявних у суспільстві моральних норм, формуються ціннісні орієнтації, закладаються основи добровільного наслідування соціально схвалюваних еталонів поведінки. Діти дошкільного віку найбільш сприйнятливі до цього. Вони не скуті стереотипами й відкриті до всього нового й до різних соціально-моральних і педагогічних впливів. Саме в системі відносин «дитина – суспільство» проявляються соціальний досвід, раніше набутий дитиною, усвідомлення власного «Я» у взаємодії з однолітками й дорослими, а також свого місця в навколишньому світі. У ситуації «Я і суспільство» на перший план виходить діяльність дитини, спрямована на засвоєння норм взаємин між людьми. Соціальна ситуація «Я і суспільство» допомагає дитині усвідомити себе, порівняти себе з іншими, зайняти певну позицію у відносинах з однолітками й дорослими. У дошкільний період помітно збагачується соціальна позиція дитини, яка орієнтує її на світ людських взаємин. Усе це є важливою передумовою для формування системи моральних поглядів і переконань про навколишній світ, зокрема й основою для формування толерантної особистості [212, с. 31].

На думку науковців О. Леонтьєва, М. Лісіної, у старших дошкільників розширюються соціальні зв'язки зі світом, збагачується досвід спілкування з близькими дорослими й з однолітками. Вони відкриті для пізнання нового й для спілкування з іншими людьми. Але водночас дослідники (Т. Антонова, Р. Буре, Т. Маркова, В. Нечаєва, А. Рояк та ін.) підкреслюють вибірковість

відносин у старших дошкільнят: відкритість до інших людей проявляється в них вибірково.

Ми з'ясували, що однією з особливостей прояву толерантності в дошкільнят є відкритість до інших людей, яка заснована на прийнятті «Іншого» (відмінного від себе) як рівного собі. Н. Бариленко поділяє дітей на тих, які приймають «Іншого» (відмінного від себе самого) як рівного собі й тих, які «Іншого» не приймають як рівного. У ситуації взаємодії вони розглядають іншу дитину, несхожу на них у своїх вчинках і вміннях, як «погану» [29]. Прийняття чи неприйняття «Іншого» як рівного собі визначає характер ставлення до однолітка, робить його відчуженим або доброзичливим, гуманним. Толерантне ставлення до однолітків базується насамперед на тому, що дітей об'єднує, а не на тому, що їх розділяє. При цьому таке ставлення передбачає не лише сприйняття поглядів «Іншого», а й збереження своїх.

Рівноправність у дошкільному віці проявляється в справедливому розподілі ролей, обов'язків. Вона також передбачає визнання прав дитини на самостійний вибір роду занять і партнерів, на можливість усамітнення. У процесі взаємодії з однолітком дитина сприймає його як рівного й ураховує його інтереси. Дослідники (Т. Антонова, Т. Рєпіна) виділяють такі принципи побудови відносин між дітьми:

1. В основі – принципи рівності, коли дитина реалізує гуманістичні тенденції поведінки щодо однолітка (зважає на його думки, поступається, ділиться; коли ініціатива й управління по черзі й безконфліктно здійснюються різними партнерами).

2. Принципи панування-підпорядкування (коли наявне відверте авторитарне керівництво, активне небажання прислухатися до думки іншої дитини, захоплення кращих іграшок тощо).

3. Завуальоване авторитарне керівництво, коли свої справжні наміри й почуття дитина ховає від партнерів під маскою зовнішньої доброзичливості

й привітності для досягнення своїх цілей (наприклад, отримання вподобаної іграшки) [15].

Р. Буре зауважує, що в старшому дошкільному віці в дітей розвивається почуття власної гідності, справедливості, повага до людей, але для того, щоб такі цінні якості особистості цілком розвинулися, необхідні цілеспрямовані педагогічні впливи.

Рівноправність і нерівноправність можуть проявлятися не лише у відносинах між окремими однолітками, а й між групами дошкільнят. Нерідко виникають явища «групового егоїзму», коли доброзичливі відносини між партнерами поєднуються з негативізмом щодо інших однолітків (А. Рояк). Толерантне ставлення в групі проявляється тоді, коли задоволеність партнерів спілкуванням, міжособистісними відносинами поєднується з гуманним ставленням до інших однолітків. Групи з такими стосунками володіють найбільш високим моральним потенціалом, оскільки взаємини дітей у них будуються не примусово, а за власним бажанням, тобто наявні такі якості толерантності, як свобода й рівноправність. Отже, другою особливістю прояву толерантних відносин у дошкільників є справедливе ставлення дитини до однолітка.

Третя особливість толерантності полягає в турботі про іншу людину, що проявляється в співчутті й бажанні надати допомогу. В дошкільному віці ця особливість толерантності також виявляється в прояві дитиною співчуття до однолітка й у бажанні допомогти йому. У старшому дошкільному віці суттєво змінюється ставлення до однолітка: у дітей збільшується кількість просоціальних дій, коли фактично проявляється емоційне включення в діяльність і співпереживання одноліткові. Саме на цьому етапі діти можуть об’єднуватися з малопривабливими ігровими партнерами. Дослідження психологів О. Смирнової, В. Утробіної свідчать, що в цьому віці в багатьох дошкільнят виникає безпосереднє й безкорисливе бажання допомогти одноліткові, подарувати йому щось або поступитися чимось. Це демонструє таку ознаку толерантності, як сприяння. На думку О. Шаграєвої [440], однією

з найважливіших психолого-вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку є здатність до співпереживання й чуйність. Інші вчені, зокрема Н. Бариленко, поділяють дітей на тих, хто готовий допомогти своєму партнерові, і тих, які не помічають невдачі товариша, бо переймаються власною діяльністю, або не виявляють співчуття й бажання надати допомогу.

Експериментальні факти й ті, що отримані за допомогою спостережень О. Смирнової, Г. Хузєєвої, підтверджують: діти часто виявляють ворожість і егоїзм до своїх однолітків та інших людей, але настільки ж часто вони виявляють і великодушність, щедрість і здатність до співпраці зі своїми однолітками. Головним принципом, що визначає співвідношення агресії й доброти в поведінці дитини, на думку А. Маслоу, є принцип безпеки. Якщо дитина відчуває себе незахищеною, якщо в неї немає почуття довіри й безпеки, якщо її потреби в любові, у належності й у повазі не задовольняються, то така дитина поводитиметься егоїстично й агресивно. І, навпаки, якщо дитину люблять, поважають, довіряють їй, вона любитиме й поважатиме своїх близьких. Толерантність у дошкільному віці наявна тоді, коли дитина не відповідає агресією на агресію, образою на образу, коли вона звертається до свого однолітка як до особистості, як до унікального й повноправного партнера в спілкуванні. Водночас толерантність передбачає вільний прояв своїх почуттів, потреб, переживань, оскільки постійне придушення протесту, бажань, тривала відсутність протидії негативним впливам (агресивній поведінці однолітка, неповажному ставленню дорослих) знижують чутливість і навіть призводять до саморуйнування особистості. Тому основне завдання дорослих полягає у створенні умов для вільної, але безпечної поведінки дошкільників.

Зауважимо: для того, щоб сформувати толерантні відносини в дошкільному віці, необхідно закласти основи шанобливого ставлення до іншої дитини та її індивідуальних проявів, почуття власної гідності й довіри до дорослої людини.

Порушення встановлених норм поведінки, негативні прояви, на думку Т. Алієвої, Л. Парамонової, пояснюються обмеженим досвідом і можливостями дітей, тобто браком свободи. Постійні заборони в умовах, що провокують неправильну й небезпечну поведінку дитини, призводять до виникнення в одних пасивності, а в інших – посилення агресивності, деструктивних тенденцій. Як уважають науковці, дитяча ворожість носить не інстинктивний, а радше реактивний або захисний характер, тому дуже важливо з раннього віку ставитися до дитини як до рівноправної особистості й виховувати її в дусі взаємної поваги й любові [9].

Л. Проколієнко твердить, що для дошкільника актуальною виявляється потреба в «залученні» до соціально схвалюваних зразків поведінки. Особливістю дитячого дошкільного віку є яскраво виражена здатність до наслідування. Проте наслідувати діти можуть як позитивних, так і негативних героїв – однолітків, дорослих, персонажів мультфільмів і кінофільмів. Усвідомлення результатів вчинку, зіставлення їх з уявним еталоном викликає емоційний відгук у дошкільника (переживання, захоплення, схвалення, осуд тощо), а надалі – трансформує застосування цього еталона [211, с. 151].

Крім вікових особливостей, притаманних усім дошкільнятам, є й індивідуальні особливості, які не можна не враховувати. Дослідження О. Смирнової, В. Утробіної свідчать, що навіть в одному віковому періоді діти розрізняються за типами відносин з однолітками. Одні діти (особистісний тип) небайдуже ставляться до своїх однолітків, щирі у висловленні почуттів, здатні об’єктивно оцінити себе та іншого, справедливо ставляться один до одного, готові надавати допомогу. Інші (егоїстичний тип) зацікавлені в однолітковi як у помічникові для досягнення власних цілей (при цьому вони не зважають на думки й бажання свого товариша). Є діти (конкурентний тип), які схильні до позитивної самооцінки й негативної оцінки однолітка. Вони небайдужі до нього, але ревниво ставляться до його успіхів і не бажають надавати жодної допомоги. Діти

позитивно-пасивного типу (за визначенням О. Смирнової, В. Утробіної) демонструють нейтральне ставлення до однолітків, вони не прагнуть до взаєморозуміння й симпатії, на основі яких має будуватися нормальне доброзичливе й зацікавлене ставлення однолітків один до одного [387]. Усі типи дитячих взаємин (крім особистісного), виділені психологами, або заперечують толерантне ставлення дітей до своїх однолітків, або ознаки толерантності проявляються в них лише частково.

Як зазначає М. Корепанова, «ключ до розуміння особистості дитини слід шукати не у сфері її індивідуальної свідомості, не в безособовому описі її діяльності, а в системі суспільних відносин, у світі важливих для неї людей, у соціальних групах» [206, с. 9]. З розширенням соціального досвіду дитини-дошкільника, зі збільшенням кола її спілкування в неї виробляється конструктивне ставлення до подій, до власного способу життя, формуються моральні уявлення й оцінки своєї поведінки та вчинків тих людей, що її оточують.

У дослідженні Н. Капустіної доведено, що знання про людей різних рас доступні вже для дітей старшого дошкільного віку. Дослідниця твердить, що в старшому дошкільному віці діти починають виявляти готовність доброзичливо ставитися до людей різних рас, під чим розуміються стійкі емоційно-позитивні прояви на перцептивному (сприйняття зовнішності людини іншої раси), когнітивному (відносно стійкий пізнавальний інтерес до моральних якостей особистості, особливостей життя людей різних рас, їхніх казок, ігор), емоційно-оцінному (емоційно-позитивні судження про людей різних рас) і поведінковому (прагнення й уміння встановлювати доброзичливі опосередковані або безпосередні контакти) рівнях [171].

Міжособистісні відносини закладаються вже під час першого сприйняття іншої людини (С. Курячий, С. Панферов, М. Руднєва та інші). Перше враження виявляється досить стійким і суттєвим чинником формування образу іншої людини й ставлення до неї (Р. Д'яконов, Н. Русіна). Основою сприйняття іншої людини є її зовнішній (фізичний) вигляд. Під час

першого сприйняття спрямування ставлення до зовнішності, зокрема волосся й очей, що є домінантним елементом особи, зумовлює те саме спрямування ставлення до людини як до особистості (А. Бодальов, С. Панферов). Отже, пізнання дитиною іншої людини починається з зовнішності останньої. Тому в дошкільному віці важливо звертати увагу дітей на зовнішність іншої людини й за потреби пояснювати її особливості.

Формування знань про норми доброзичливості відбувається швидше й успішніше, ніж відповідні їм форми поведінки (К. Божович, А. Виноградова, М. Лісіна, Я. Неверович та інші). Як твердить Н. Капустіна, завдяки виховній роботі значні зрушення спостерігаються в показниках перцептивного критерію: діти припиняють сміятися над зовнішніми расовими особливостями фізичного вигляду іншої людини, передражнювати їх. Однак складніше домогтися зміни показників діяльнісно-поведінкового критерію [171].

У віці п’яти-шести років, коли дитина вже засвоїла певний обсяг знань про моральну поведінку, вона здатна на почуття, які ґрунтуються не тільки на вже сформованих уявленнях про норми поведінки, а й на стійкій потребі дитини відповідати цим зразкам [276].

На думку деяких учених (В. Мухіна, Д. Фельдштейн), важливим етапом у розвитку дитини п’яти-шести років є зміни в ієрархії мотивів її діяльності [418, с. 209]. Дошкільник намагається стримувати свої емоції і його дії вже не залежать від ситуативних бажань, тому саме дошкільний період є найбільш сенситивним і має великі можливості для формування здатності до ненасильницької взаємодії.

У процесі формування толерантності в дошкільному віці дитина вчиться розуміти й оцінювати об’єкт. Розуміння – це основний складник свідомості рефлексії та мислення, що є підставою для сприйняття, а отже, толерантності. Зрілість особистості вимірюється ступенем здатності її до прийняття інших такими, якими вони є, до поваги їх своєрідності й права бути собою.

Оцінка – це базисне явище психічної діяльності, і залежно від її характеру індивід проявляє толерантність або інтолерантність. Об'єкти зовнішнього середовища, які оцінюються, поділяються на три групи: позитивні, негативні й нейтральні. Останні переважають. Розвиток цивілізації йде шляхом накопичення колективного досвіду таких оцінок. У дитини, крім того, розвивається найбільш складний вид оцінки – самооцінка: від оцінки самопочуття до здатності подивитися на себе з боку [340, с. 202].

Роль оцінки важлива. Її необхідність пояснюється тим, що «без неї в людини не може сформуватися певне ставлення до об'єктів і явищ навколишнього світу, і людина не зможе вибрати найбільш успішні напрями й способи взаємодії з ними». З огляду на це, невчасність і неякісність оцінки унеможливлюють вибір людиною найкращого способу поведінки. Або вона не знає, як діяти, або все робить не до ладу. Формування базисних/стійких оцінок навколишнього світу є найважливішим завданням виховання й найбільш значущим надбанням дошкільного віку. Підкреслимо, що здатність до оцінки формується в дитини від народження. Чим більших «випробувань» зазнає дитина, тим стійкішою й виваженішою буде система її оцінок. У процесі індивідуального розвитку й накопичення життєвого досвіду в людини формується особливий оцінний механізм оцінювання себе самої. Цей механізм називається совістю, і це прояв наявності в індивіда «понад-Я». Завдяки совісті людина починає оцінювати свої бажання й дії як прийнятні або неприйнятні для себе, навіть якщо вони обіцяють користь, зиск [340].

Отже, формування толерантності або інтолерантності відбувається на базі оцінки об'єкта. Якщо оцінка позитивна, то виникає позитивне ставлення до об'єкта, яке веде до позитивних спонукань щодо нього. Наслідком цього є природна толерантність. До всього, що ми оцінюємо позитивно, у нас позитивне ставлення й наміри. До позитивних оцінок належить і оцінка нами людини як подібної до себе або її поведінки. Це

толерантність ідентичності. У разі негативної оцінки об'єкта виникає конструктивна толерантність, що виражається, наприклад фразою: «Спробуємо отримати користь від наших розбіжностей». Якщо людина не хоче внаслідок свого негативного ставлення мати справу з об'єктом, то це свідчить про наявність адаптивної толерантності, що дає можливість пристосовуватися до несприятливих факторів.

Значення поблажливої толерантності полягає в тому, що щось, до чого в індивіда принципово негативне ставлення, не зачіпає його особисто, інакше толерантність він би не проявив. Часто поблажлива толерантність формується внаслідок виховання [56].

Якщо об'єкт отримав негативну оцінку, якщо вироблені негативне ставлення й спонукання, немає настанови на співпрацю, то виникає інтолерантність. Проте за наявності настанови на співпрацю, незважаючи на негативну оцінку, може сформуватися проблемна толерантність.

Психологи Т. Рєпіна, А. Рояк твердять, що оцінки як спосіб спілкування віддзеркалюють міжособистісні відносини дітей, тобто оцінка є однією з форм реалізації взаємин між дітьми.

Відомим є поділ психологами дітей за їхніми емоційно-оцінними проявами щодо однолітків і самих себе. Дослідження Т. Рєпіної і Л. Бухтіярової [349] доводять, що в процесі спілкування дошкільнята, вибираючи партнерів для спільної гри, керуються емоційно-оцінним ставленням до однолітка, симпатіями й антипатіями, ціннісними орієнтаціями. Оцінки однолітків психологи розглядають у таких основних аспектах:

1. Оцінки як соціально-психологічне утворення, яке констатує міжособистісні стосунки дітей. У цьому аспекті обопільні оцінки дітей є індикатором уже сформованих взаємин між однолітками, так і індикатором процесу їх виникнення (якщо діти спілкуються вперше в такому складі) або подальшого становлення (у разі вже наявного досвіду спілкування). Зародження й формування дитячих оцінок значно опосередковується

оцінками дорослого, які досить суттєво впливають на дитячі оцінні судження й висловлювання. Отже, обопільні оцінки дітей як індикатор досвіду взаємин дитини з оточенням відображають спілкування як з однолітками, так і з дорослими, тобто основні ланки системи відносин дитини з оточенням.

2. Оцінки, які діти дають одне одному, є їхніми характеристиками як осіб і водночас детермінантами формування особистостей у процесі спілкування. У цьому аспекті оцінки, які дитина дає одноліткам, характеризують її моральні якості (доброзичливість, чуйність, справедливість тощо), а також її духовний розвиток з погляду відповідності оцінок нормативним еталонам і вмісту в них уявлень про норми моралі.

Оцінка як складний психологічний феномен відображає розвиток як пізнавальної, так і емоційної сфери особистості. Ставлення, яке міститься в оцінках, спрямовується як на саме оцінюване явище, так і на партнера (наприклад, він – поганий). Діти по-різному ставляться до однолітків, оцінюючи їх високо (найбільш авторитетних) або низько. Оцінки моральних якостей, які проявляються в спілкуванні, є узагальненим відображенням особистісних якостей дитини. Наявність ставлення в оцінці надає їй негативного або позитивного значення. Як твердить Т. Рєпіна, на певну оцінку однолітка впливають особливості ціннісних орієнтацій, ідеалів, на які спирається той, хто оцінює.

Психологи, зокрема Л. Бухтіярова й Т. Антонова, виділяють три типи дітей з погляду їхнього емоційно-оцінного прояву щодо однолітків і самих себе. У першого типу дітей переважають негативні оцінки (засудження дій однолітка, демонстрація своєї переваги). При цьому добре помітна спрямованість негативних оцінок на однолітків, а позитивних – на себе. Негативні оцінки часто висловлюються дітьми через зіставлення невдалих дій однолітка зі своїми успіхами. Діти, у яких переважають негативні оцінні впливи, розрізняються за силою емоційної експресії. Одні з них висловлюють оцінні судження впевнено, з іронією, не припускають грубощів у звертаннях

і відповідях; інші – голосно кричать, розмахують руками, вимовляють образливі слова, які принижують гідність іншого.

У дітей другого типу також спостерігається позитивна самооцінка, але вони відстоюють лише свої інтереси, не враховують інтереси партнера й обмежують його свободу й самостійність.

Діти третього типу висловлюють прохання, розпорядження на адресу своїх однолітків у м'якій, доброзичливій формі. У них переважають такі позитивні прояви:

• об'єктивні оцінки індивідуальних дій однолітка і своїх власних. При цьому оцінний кодекс найбільш авторитетних дітей буде найвищим (Т. Рєпіна);

• висловлювання, які виражають емоційну підтримку партнерові в разі труднощів у відносинах з дітьми [349].

Емоційно-дієву підтримку однолітку такі діти висловлюють через пропозицію допомогти, через вираження співчуття, обіцянку про допомогу. Діти рідко позитивно оцінюють свої дії, але почувши негативну думку про себе, стають на свій захист. При цьому відповідь не загострює конфлікт, а заспокоює однолітка, сприяє налагодженню стосунків з ним. Діти зважають на право однолітка бути самостійним та ініціативним. Отже, у характері відносин дітей третього типу до своїх однолітків яскраво виражена гуманістична спрямованість, що відповідає ознакам толерантного ставлення. Його основними показниками є: урахування думки інших дітей, справедливий розподіл ролей, обов'язків, прагнення поступитися, готовність надати допомогу, висловити співчуття. При цьому зберігається свобода й самовираження особистості дитини [349]. Таким чином, взаємні оцінки однолітків є важливою передумовою формування толерантного ставлення.

Наприкінці дошкільного віку формується рефлексія, що дає змогу дитині орієнтуватися в можливому ставленні до неї з боку оточення, формувати відповідні настанови й самооцінку. Завдяки цьому дитина може

передбачити можливу реакцію дорослих і однолітків на свою поведінку [204].

Питання про вікові прояви рефлексії має важливе значення для розуміння становлення толерантної взаємодії в дітей дошкільного віку як основи толерантної поведінки, яка проявляється в розумінні й урахуванні мотивації вчинків інших людей, насамперед однолітків.

Позиції вчених щодо вікових можливостей рефлексії дошкільника майже полярні. Частина з них твердить, що схильність до рефлексії є досить стійкою вже в дворічному-трирічному віці (Р. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстен). Інші вважають, що в дітей її майже немає (С. Головін). Ще інші доводять, що рефлексія іманентна практичному освоєнню світу й пов'язаному з ним становленню людини й завжди супроводжує цей процес (В. Іванов, Е. Ісаєв, В. Слободчиков).

У старшому дошкільному віці (5-6 років) починають формуватися механізми самоконтролю, що є усвідомленням і спонтанною оцінкою власних дій дитини, яка обмежена попереднім когнітивним досвідом взаємодії з оточенням, насамперед з дорослими, які фіксують увагу дитини на її особистості. При цьому самоконтроль і самооцінка не мають спільної вольової основи. Самоконтроль здійснюється, якщо дитина має стійкий інтерес до себе в зв'язку з відповідною спрямованістю іншої людини або інших людей на її ставлення, стан, дії та вчинки.

Сприйняття ставлення іншої людини містить ефект очікуваної підтримки. Соціальний бік виражений проявом щодо дитини соціально-позитивних моральних дій (щедрість, допомога іншому, співпраця, вираження співчуття). Ці якості інтенсивно формуються в дошкільному віці, визначаючи просоціальну поведінку дитини. Вони найбільш доступні для самоусвідомлення старшими дошкільнятами своїх дій і вчинків, визначають зміст і ефективність взаємовідносин і взаємодії з іншими, а тому слугують джерелом моральної оцінки та самоконтролю. Тим самим вони

надають рефлексії дитини цього віку певної форми – соціально-супроводжувальної, а за ступенем вираженості – ситуативної.

Досліджуючи соціально-психічне дозрівання дитини, В. Зеньковський встановив такі його закономірності, що проявляються в період дитинства:

а) безпосереднє усвідомлення істотної однорідності своєї особистості й особистості тих людей, що оточують дитину;

б) вихідним пунктом в усвідомленні людського середовища є зовнішній вигляд людей, їхні дії, насамперед значущі для дитини, звичні й повторювані в типових ситуаціях. «Не внутрішній, а соціальний матеріал утворює основу першої самохарактеристики»;

в) з розвитком дитини її проективна самосвідомість поступається місцем суб'єктивній: усвідомленню своїх бажань, задумів, почуттів, дій, інтересу до себе;

г) функціонально соціальна свідомість дитини забезпечує перехід до усвідомлення того факту, що в інших людей є свій внутрішній світ, який необхідно зрозуміти для взаємодії. Здійснюється перехід від власного «Я» до «Я» іншої людини.

Результатом розвитку рефлексії в дитини старшого дошкільного віку є: розуміння явища або процесу (людей, їхніх дій); тлумачення людських вчинків, роздуми про них, емоційне реагування на них і, як наслідок, – створення емоційно-раціонального образу конкретної людини й ситуації взаємодії з нею, з одного боку, і соціальний досвід – з іншого.

Для дитини рефлексія завжди має у своїй основі зовні привнесені норми належної поведінки, пов'язані зі слухняністю, акуратністю, чесністю, емпатією, допомогою іншому, творчістю, ощадливістю, повагою. Сутнісним вираженням системи відносин дошкільника є категорії добра і зла, істини й неправди, що вербально позначаються для нього як «правильно – неправильно», «добре – погано», «можна – не можна», «добрий – злий», «можу – не можу». Ці характеристики, озвучені іншими людьми, слугують

критерієм норми в реальних відносинах, самостійною оцінкою поведінки та взаємодії [153, с. 147].

Отже, у процесі когнітивного й соціального розвитку дитини відбувається й розвиток рефлексії старшого дошкільника, що так само є основою формування його толерантності. Розвиток рефлексії старшого дошкільника здійснюється в усіх видах пізнавальної та соціально організованої діяльності: у міжособистісному спілкуванні й спільній продуктивній діяльності, в імітаційних і організаційно-діяльнісних іграх, у процесі групової та індивідуальної творчої взаємодії з іншими дітьми й дорослими.

У загальному теоретико-психологічному контексті рефлексія розглядається як фундаментальна якість свідомості. З її виникненням збільшується світоглядний шар свідомості, що сприяє становленню автономії особистості, збагачує її суб'єктний досвід.

Ставлення дитини до себе самої як цінності гарантує таке ж ставлення й до інших людей. У зв'язку з цим, особливо значущими в процесі формування в дошкільника здатності до ненасильницької взаємодії є: його самооцінка, рівень прийняття власної особистості, сформованість у нього образу «Я». Зауважимо, що в дитини п'яти-шести років можливості усвідомлення ще обмежені. Це тільки початок формування здатності до аналізу своїх переживань і відносин. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей і визначення місця серед інших людей» [330, с. 125]. Вона великою мірою визначає її активність, ставлення до себе й до інших людей. У процесі розвитку в дитини формується не тільки уявлення про притаманні їй якості й можливості (образ реального «Я» – «який я є»), а й уявлення про те, якою вона повинна бути, якою її хоче бачити оточення (образ ідеального «Я» – «яким би я хотів бути»).

Збіг реального «Я» з ідеальним уважається важливим показником емоційного благополуччя. Оцінний складник самосвідомості відображає

ставлення людини до себе й своїх якостей, а також їх самооцінку. Суттєвим зрушенням у розвитку особистості дошкільника є перехід від предметної оцінки іншої людини до оцінки її особистісних властивостей і внутрішніх станів самого себе. Це має істотне значення для розвитку особистості надалі, свідомого засвоєння норм поведінки, наслідування позитивних зразків.

Недиференційованість самооцінки призводить до того, що дошкільник сприймає оцінку результатів окремої дії, надану йому дорослим, як оцінку своєї особистості загалом, проявляє некритичність, оцінюючи себе й свої дії, вважає себе найкращим (гарним, розумним), у своїх невдачах схильний звинувачувати оточення або зовнішні обставини й не усвідомлює свої переживання й спонукання.

Як доводять дослідження М. Безруких, Е. Кравцової, адекватна самооцінка – велика рідкість у сучасних дітей [37]. Л. Парамонова, А. Арушанова вважають, що яскраво вираженою віковою особливістю дошкільнят є завищена самооцінка – запорука високого рівня домагань, умова психологічної захищеності дітей. Вона дає змогу дитині бути впевненою у своїх силах під час спілкування з однолітками. Водночас завищена самооцінка може перешкоджати шанобливому ставленню до свого ровесника [301].

Дослідження В. Горбачової та М. Лісіної також показали, що специфікою дитячого віку є прагнення до високої позитивної самооцінки за умови критичного оцінювання своїх однолітків [237]. Дослідники Б. Борщанська й Р. Буре визнають недостатню об'єктивність дошкільнят в оцінюванні вчинків своїх однолітків [63].

Розвиток самопізнання дитини становить одне з основних новоутворень дошкільного віку. Сформованість образу «Я» до кінця старшого дошкільного віку є першою й необхідною передумовою для подальшого формування в дитини здатності до ненасильницької взаємодії з однолітками.

Розглядаючи особливості прояву толерантності в дошкільників, науковці (Т. Алієва, Б. Борщанська, Р. Буре, Л. Парамонова, Т. Рєпіна) твердять, що вікові особливості, з одного боку, припускають високий рівень активності, ініціативності, допитливості, а з іншого – обмежені: слабко розвинена довільність поведінки й почуття безпеки, емоційність, імпульсивність, спостерігається невміння контролювати свої дії, усвідомлювати їх моральний зміст, що нерідко призводить до небажаних вчинків.

Сучасному дошкільнику притаманна підвищена активність, самостійність у пізнанні, різних видах діяльності, комунікації, але разом з тим він мало цікавиться книгами, замінюючи їх електронними іграшками, комп'ютером.

Процес формування здатності до ненасильницької взаємодії в дітей важливий і з погляду готовності до шкільного навчання. Дитина, у якої в дошкільні роки сформувалася здатність до ненасильницької взаємодії з однолітками, значно легше зможе адаптуватися до нового оточення, налагодити відносини взаєморозуміння й взємоприйняття зі своїми ровесниками.

На думку Н. Кондрашової, результатом формування толерантності має стати культурно-толерантна особистість.

Культурно-толерантною особистістю, на думку дослідниці, варто вважати людину, яка є носієм культурної та етичної спадщини предків; здатна зрозуміти багатогранність і неоднозначність навколишнього світу; готова до прояву емпатії, адекватної й неупередженої оцінки й суджень про себе й про інших людей; внутрішньо налаштована на повагу й позитивну взаємодію з людьми інших культур, поглядів і традицій тощо; прагне виявляти такт, доброзичливе й шанобливе ставлення до поглядів, переконань, вірувань, думок, традицій, звичок і поведінки інших людей, а також демонструвати суспільно прийняті норми поведінки в спілкуванні, діяльності, зовнішньому вигляді тощо [199, с. 109].

Критеріями культурно-толерантної особистості дошкільника (за Н. Кондрашовою) є:

Когнітивні критерії: розуміння важливості прояву один щодо одного гуманних почуттів і доброзичливого ставлення (свого ставлення до іншої людини, симпатії, співчуття, доброзичливості, прихильності, привітності, співчуття, вираження радості від успіху однолітка, прагнення порадувати його); усвідомлення важливості прояву поваги до думок, ідей і цінностей, значущих для іншого; уявлення про те, що кожна людина має рівні права (на гру, на висловлення власної думки тощо); переконаність, що потрібно поважати думку, культуру, традиції тих людей, що тебе оточують;

Емоційно-оцінні критерії: готовність порівнювати свої вчинки з моральними норами міжособистісної взаємодії й оцінювати інших доброзичливо; прагнення до оцінки стану людини й до оцінки передбачення можливих наслідків, подальшого розгортання ситуації, у якій емоція виконує випереджальну функцію й спонукає до виконання моральних дій; здатність і бажання оцінити свої вчинки й вчинки інших людей, спираючись на норми поведінки в громадських місцях тощо.

Поведінкові критерії: орієнтування на етикетні формули в поведінці, самостійне їх використання в ситуаціях стандартизованого мовленнєвого спілкування (уміння привітно вітатися під час зустрічі й прощатися, слухати уважно, не перебиваючи товариша, уміння звертатися з увічливим проханням, висловлювати слова вдячності, вибачення); потреба в комфортній мовній взаємодії з суб'єктами спілкування, а також уміння підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування; уміння виявляти емоційно-позитивне ставлення й пізнавальний інтерес до норм культурної поведінки в театрі, у транспорті та інших громадських місцях; готовність до розуміння й прийняття чужого способу мислення, почуттів, ідей, думок або переконань; уміння відгукуватися на емоційний стан близьких людей; готовність до співпраці з людьми, що відрізняються за зовнішністю, переконаннями або мовою тощо; уміння проявляти інтерес до думок інших, визнавати за іншими

право на власну думку; лояльне ставлення до інших людей; добровільність, свобода вибору й міра безкорисливості в процесі реалізації ціннісного ставлення до оточення; позитивна спрямованість на партнерство в спілкуванні й поведінці; доброзичливість у спілкуванні з усіма однолітками; готовність до конструктивної та шанобливої взаємодії з людьми різних національностей; уміння керуватися нормами доброзичливої поведінки, оцінюючи різні ситуації та вчинки людей; вияв шанобливого ставлення до представників інших національностей, терпиме ставлення до їх мови, культури тощо; прояв гуманних почуттів у повсякденному житті один щодо одного т ін. [199].

О. Подивілова результатом формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку вважає становлення *толерантної особистості*, під якою розуміє особистість дитини, здатну до гуманної взаємодії з навколишнім світом і самою собою, яка володіє терпимим ставленням, повагою і правовим розумінням людей, що її оточують, незалежно від їх національної, культурної, релігійної належності, поглядів і звичок [319].

Показниками (критеріями) толерантної особистості дошкільника, на думку цієї дослідниці, є: сформованість мотивації – сприйняття толерантної культури як цінності (мотиваційно-ціннісний компонент); наявність знань про способи реагування в різних ситуаціях (когнітивний компонент); прояв терпимого ставлення до інших, самовладання, витримка, сприйняття й оцінка дій своїх та інших людей з погляду толерантної культури (емоційно-вольовий компонент); прояв толерантності (поведінковий компонент): стриманість щодо іншого погляду, критики; конструктивне реагування на неприємні, провокувальні питання, конфліктні ситуації; усвідомлене самостійне використання накопиченого досвіду в різних видах діяльності (ігровій, пізнавально-мовленнєвої та ін.) [там само].

На підставі проведеного аналізу та зробленого узагальнення *толерантність старшого дошкільника* будемо розуміти як інтегративну

якість особистості, що формується на основі пізнання різноманіття світу, етнокультурної обізнаності та розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання та вміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми і дорослими, незалежно від їх віку, статі, етнічної приналежності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення та готовності до взаємодії і співробітництва.

Отже, розглянуті вище особливості психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку свідчать про широкі можливості формування в них толерантності на цьому віковому етапі. Протягом згаданого періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і себе самого, набуває власний досвід діяльності в цьому світі. Можливість формування толерантності в старшому дошкільному віці зумовлена рядом психолого-педагогічних передумов, які відображають характерні особливості цього вікового періоду – особливу відкритість, високу сприйнятливість дитини до соціальних впливів, чутливість до світу соціальних відносин; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії та рефлексії; здатність до розуміння й урахування чужого погляду; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільності поведінки, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими.

Висновки до розділу 2

Наведений у другому розділі дослідження аналіз теоретичних основ формування толерантності в дітей дошкільного віку дає підстави для таких висновків.

Цей віковий період дуже важливий для становлення особистості загалом і для формування толерантної свідомості й поведінки зокрема, оскільки дошкільне дитинство – період «первісного, фактичного становлення особистості». Саме на цьому етапі відбувається формування толерантності як свідомого сприйняття переконань, поглядів, звичаїв, поведінки інших людей, які відрізняються від власних.

Глибокі зміни, що відбуваються в психологічному портреті дошкільника, свідчать про широкі можливості розвитку дитини й початок формування толерантності на цьому віковому етапі.

Основними психічними передумовами, що визначають специфіку формування толерантності в старшому дошкільному віці, є: формування цілісної картини світу; розширення й поглиблення соціальних контактів; сензитивний період для формування моральних уявлень і виховання моральних якостей; інтенсивний розвиток психічних функцій; висока пізнавальна активність; гендерна ідентифікація; усвідомлення власної поведінки й поведінки інших людей.

Формування толерантності у дітей дошкільного віку характеризується інтенсивним розвитком механізмів толерантної поведінки: розвитком довільності поведінки, особистісної ідентифікації, децентрації, емпатії й рефлексії, соціальної перцепції та здатності розуміти й ураховувати чужу думку, розвитком емоційного передбачення, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими; механізмів розвитку особистості (співпідпорядкування мотивів, становлення внутрішньої позиції й розвитку просоціальної поведінки, що охоплює основні показники толерантної поведінки).

Головною особливістю прояву толерантності дітьми старшого дошкільного віку є відкритість іншим людям, заснована на сприйнятті дитиною «Іншого» разом з собою.

Досвід моральної поведінки дошкільники набувають у процесі спілкування з дорослими й закріплюють з однолітками в різних спільних видах діяльності і взаємин. Тож формування толерантності відбувається в процесі навчання, виховання й самовиховання.

Формування толерантності в старших дошкільників – це педагогічна система, яка складається з взаємозалежних і взаємопідпорядкованих компонентів (мети, змісту, принципів, засобів, форм, методів, прийомів

і умов), добір і узгодження яких залежать від готовності вихователя до здійснення означеної діяльності.

Намагання віднайти підходи до ефективної організації роботи, спрямованої на формування толерантності в дошкільнят, спонукало нас до ознайомлення з організаційним і педагогічним досвідом практичної роботи з виховання толерантності в дітей дошкільного віку, накопиченого такими країнами, як Англія, Ізраїль, Німеччина, США, Японія та інші.

Аналіз літератури з проблем формування толерантності в дітей дошкільного віку свідчить, що у вітчизняному науковому просторі такі розвідки з'явилися лише на початку 2000-х років і що в Україні їх обмаль. Досліджень, присвячених питанням підготовки вихователів до формування толерантності в дітей, немає взагалі.

Тому вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду виховання толерантності може бути дуже корисним як для визнання важливості цього питання науковцями й практичними працівниками, так і для організації процесу фахової підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей дошкільного віку.

3. 3. Стан підготовки фахівців дошкільної освіти до формування толерантності у дітей в теорії і практиці

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу умовно виділити основні напрямки дослідження проблеми професійної підготовки педагогів до формування толерантності в дітей:

– формування толерантності як професійно значущої якості педагогів, зокрема й майбутніх;

– аналіз взаємозв'язку толерантності з ціннісним самовизначенням, самоактуалізацією;

– з'ясування особливостей формування та вияву толерантності у педагогів на різних етапах професійного становлення: у студентів педагогічних вишів, учителів і викладачів вищих навчальних закладів і збереження їхнього психічного здоров'я;

– вивчення особливостей толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, форм і механізмів її розвитку;

– розробка різних підходів і моделей, а також засобів і технологій формування толерантності;

– підготовка педагогів і студентів педагогічних закладів до формування різних видів толерантності в учнів початкової й загальноосвітньої школи;

– формування толерантності до дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі й під час інклюзивного навчання.

Розглянемо докладніше кожний з виділених напрямків досліджень.

Першу й найчисленнішу групу становлять дослідження, присвячені проблемі формування толерантності як професійно значущої якості педагогів, зокрема й майбутніх. Для нашого дослідження принципово важливим є положення дисертаційної роботи М. Перепелициної «Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів», відповідно до якого педагогічна толерантність – це здатність педагога зрозуміти, визнати, прийняти вихованця таким, яким він є, бачити в ньому носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки [302].

Підкреслюючи необхідність прийняття педагогом вихованця як даності, М. Перепелицина наводить структуру педагогічної толерантності (когнітивний, перцептивно-афективний і поведінковий компоненти) та її критерії, до яких належать: «знання про вміння контролювати себе, подолання егоцентризму, допустимість толерантності в межах моральності; співпереживання, співчуття, визнання за іншим права на відмінність, усвідомлення неправомірності примусових дій, критичність у виборі поведінки, утілення в реальність обраних альтернатив толерантної поведінки» [302, с. 58].

Дослідниця О. Нурлігаянова в дисертаційній роботі «Психологічний зміст педагогічної толерантності як професійно важливої якості вчителя» [285] і науковець Ю. Поваренков у монографії «Педагогічна толерантність як професійно важлива якість педагога» [314] визначили психологічний зміст професійної толерантності педагога. Вчені вказують на деякі структурні елементи соціальної толерантності, насамперед на її динамічні й операціональні компоненти. Вони припускають, що в основі соціальної толерантності педагога – особлива мотивація, яка виявляється в його готовності прийняти вихованця й людину загалом такими, якими вони є, з усіма чеснотами й недоліками, а також відсутність негативних реакцій, агресивності щодо індивідуальних особливостей дітей. Іншими словами, динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери педагога, системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних настанов. Однак одного бажання недостатньо. Для того, щоб поведінка й ставлення педагога стали толерантними, йому необхідні конкретні знання, уміння й здібності. Саме вони й становлять операціональну основу соціальної толерантності. Назвемо деякі з них: знання про психологічні особливості людей як учасників освітнього процесу; здатність поділяти погляди іншого, тобто здатність долати свій егоцентризм; здатність спілкуватися з різними, часом і протилежними за характером групами людей; здатність контролювати процес спілкування.

Перелік операціональних складників толерантності можна продовжити, але для нас важливо інше: соціальної толерантності можна навчити, формуючи в людини відповідну мотивацію, необхідні знання й уміння, розвиваючи соціальний інтелект.

Дослідниця Ю. Тодорцева в дисертації «Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки» доводить, що структура толерантності як професійно важливої якості особистості вчителя виявляється у взаємодії її трьох провідних компонентів: *концептуально-ціннісного*, що опікується системою принципів організації педагогічного процесу, серед яких: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самобутності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості й здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до прийняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку й саморозвитку особистості; терпимість до думок і поведінки інших людей; зорієнтованість на партнерство й співробітництво; *особистісно-мотиваційного*, що опікується характером емоційного ставлення вчителя до учасників педагогічної взаємодії через доброзичливість, увічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердя, емпатійність, справедливість, терпимість; *діяльнісно-поведінкового*, що опікується системою способів педагогічних дій учителя стосовно організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу на підставі сприймання особистості партнера по спільній діяльності таким, яким він є; прийняття й розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно з Я-концепцією; уміння приховувати або згладжувати негативні почуття; уміння пробачати помилки іншому чи ненавмисно спричинені ним неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; уміння володіти собою та йти на компроміс; уміння безконфліктно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації [405, с. 20].

С. Толстикова в дослідженні «Технологія розвитку толерантності спеціаліста соціально-педагогічного профілю» розглядає толерантність фахівців соціально-педагогічного профілю як показник, що корелює з певним рівнем професійної компетентності й відображає ступінь набуття таких професійно-комунікативних компетенцій: асертивних, деонтологічних, етнокультурних, соціально-статусних, етноконфесійних, соціально-геронтологічних. Якісна своєрідність кожної підструктури толерантності створює специфічну характеристику певного індивідуального стилю її вияву – синергетичного, результативно-адаптивного, вибіркового. У роботі визначені психологічні кордони (межі) й норми толерантності фахівців соціально-педагогічного профілю, що базуються на сформованих у процесі професійно-особистісної соціалізації внутрішніх морально-етичних (моральність, вихованість та ін.), деонтологічних (нормативні вимоги стандартів, кодексів професії та ін.) і зовнішніх законодавчо-правових (правова грамотність, правова свідомість, законослухняність тощо) виявах життєдіяльності фахівця як особистості, громадянина й професіонала [409].

Наступна група досліджень присвячена вивченню взаємозв'язку толерантності з ціннісним самовизначенням, самоактуалізацією (О. Виноградова, Є. Кривцова, Л. Рюмшина).

Так, зокрема, у роботі Є. Кривцової «Толерантність особистості в системі структурно-змістовних характеристик ціннісного самовизначення» толерантність особистості визнається складним утворенням взаємопов'язаних індивідуально-особистісних характеристик, що охоплюють емпатію, толерантну настанову, комунікативні навички й уміння, виконує функцію інтеграції компонентів ціннісного самовизначення. Ступені сформованості емпатії, комунікативної толерантності, толерантної настанови зумовлюють рівневу організацію ціннісного самовизначення. Актуалізація толерантності як особистісної характеристики в процесі цілеспрямованого психологічного впливу сприяє позитивній динаміці ціннісного самовизначення. Дослідниця висловлює думку про те, що толерантність

особистості взаємопов'язана з рівнем ціннісного самовизначення, який потребує проведення цілеспрямованої роботи з підвищення рівня толерантності особистості, оскільки толерантність має важливе значення в індивідуально-особистісному розвитку, соціалізації, навчанні, соціальних відносинах і професійній діяльності [216].

О. Виноградова в дослідженні «Суб'єктні передумови толерантності особистості» дійшла висновку, що толерантність як цінність не є домінантною у структурі особистісних цінностей сучасної молоді. Суб'єктними передумовами толерантності особистості є компоненти ставлення людини до себе як до діяча, як до унікального суб'єкта власного життя й діяльності. Ставлення до іншої людини як до унікального суб'єкта життя й діяльності не є суб'єктною передумовою толерантності особистості. Уявлення про толерантність особистості як про активно-діяльнісне ставлення до іншої людини не є загальноприйнятним. Навпаки, сучасній молоді властиві уявлення про толерантність як про пасивно-доброзичливе, поблажливе ставлення до іншої людини [75].

Ряд досліджень присвячено вивченню особливостей формування й вияву толерантності в студентів педагогічних вишів (Л. Безотечество, А. Горянська, І. Кривошапка, А. Погодіна, О. Пугачова).

А. Горянська в дослідженні «Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх учителів» виділяє такі психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх учителів: нерівномірність розвитку її окремих складників, складність, динамічність процесу диференціювання й зміцнення зв'язків між компонентами структури толерантності та інтегрування їх у єдине ціле, а також наявність зв'язку між розвитком толерантності та етапами професійного навчання – адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією [107].

Дослідниця зауважує, що переважна більшість показників компонентної структури толерантності студентів усіх груп в умовах стихійного розвитку має невиразну динаміку: у групах досліджуваних

практично немає відмінностей між показниками комунікативної настанови, умонастроями, самоактуалізації, самосприйняття; позначені слабкою позитивною динамікою емпатія, локус контролю й поведінковий компонент комунікативної толерантності. При цьому констатується загальний високий рівень негативних комунікативних настанов (завуальована й відкрита жорстокість); недостатній рівень компетентності в застосуванні конструктивних толерантних стратегій поведінки в ситуаціях фрустрації й схильність до агресивних, захисних і конформних реакцій. Студенти здебільшого прагнуть до реалізації власного особистісного потенціалу, однак при цьому недооцінюють інструментальну функцію толерантності. Гендерні відмінності найяскравіше виявляються між компонентами самосвідомості та емпатії юнаків і дівчат, помірно проявляються в поведінкових ознаках і практично відсутні в комунікативних настановах студентів. Доведено, що структура толерантності майбутніх учителів – це рухлива, динамічна система, яка характеризується неоднорідністю й нерівномірністю диференціювання й зміцнення зв'язків між її компонентами та інтегрування їх у єдине ціле. Процес розвитку толерантності є складником цілісного процесу розвитку особистості в ході професійного становлення [107, с. 19–20].

У дослідженні А. Погодіної «Підготовка майбутніх педагогів до виховання толерантності у школярів» визначені умови підвищення якості підготовки майбутніх педагогів до виховання толерантності в школярів. До них належать: створення толерантного освітнього середовища, в основі якого – атмосфера ненасильства й толерантної взаємодії; спрямованість підготовки на формування в студентів єдності настанов на виховання толерантності в школярів і власну толерантну поведінку в професійній і особистісній сферах життєдіяльності, спосіб і процес виховання толерантності, позитивне ставлення до проблеми виховання толерантності й цінності толерантності; міжпредметні зв'язки в процесі вивчення проблеми; інтерес освітніх установ (базових шкіл) до розв'язання цієї

проблеми, компетентність і зацікавленість педагогічного складу процесом підготовки, поетапна побудова й оптимальне поєднання теоретичного, практичного, методичного, психологічного аспектів підготовки з опорою на особистісні якості майбутніх педагогів; активізація пізнавальної, дослідницької діяльності студентів та інтенсифікація практичної діяльності, розширення культурно-освітнього простору й організація соціокультурної взаємодії [317].

І. Кривошапка в дослідженні «Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури» визначає т*олерантність майбутнього викладача вищого навчального закладу як* спосіб діалогічної взаємодії викладача зі студентами, зорієнтований на встановлення партнерства й співпраці, з'ясування меж самоідентифікації на засадах взаємосприйняття, взаєморозуміння й взаємовимогливості до широкого спектра індивідуальних властивостей і особистісних проявів іншої людини [215].

Дослідниця схарактеризувала магістратуру як середовище виховання толерантності майбутніх викладачів. Вона наголошує на тому, що толерантне освітнє середовище магістратури є системою педагогічних впливів, що забезпечує атмосферу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, демократичний стиль педагогічного спілкування, психолого-педагогічний супровід і підтримку студентів на основі доброзичливого ставлення, довіри, поваги, терпіння, партнерства, а також сприяє ефективності й успішності виховання толерантної особистості. Важливою умовою набуття освітнім середовищем рис толерантності є забезпечення його психологічно сприятливих характеристик: створення атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення відносин взаєморозуміння й взаємної вимогливості на основі довіри, поваги, терпіння, доброзичливого ставлення між адміністрацією, педагогами й студентами; створення емоційно-позитивної атмосфери й психологічно комфортних умов для творчої самореалізації й пізнавальної

діяльності студентів, добір ефективних методів і засобів, забезпечення педагогічних умов успішного професійного становлення майбутніх фахівців.

У дослідженні О. Пугачової «Формування толерантності студентів у полікультурному середовищі ВНЗ» висловлюється думка, що толерантна особистість – це людина, яка поєднує в собі такі риси: прихильність до інших людей; поблажливість; терпіння; почуття гумору; чуйність; довіру; уміння володіти собою; доброзичливість; уміння не засуджувати інших; гуманізм; уміння слухати співрозмовника; здатність до співпереживання [341, с. 111].

Дослідниця наводить характеристику толерантної особистості майбутнього педагога, який:

• намагається розібратися у власних чеснотах і недоліках, ставиться до себе критично й не прагне в усіх своїх неприємностях звинуватити оточення (знає про свої чесноти й недоліки, менше задоволена собою, у зв'язку з чим потенціал для саморозвитку вищий);

• почуває себе в безпеці, тому не прагне захиститися від інших людей;

• не перекладає відповідальність на інших, завжди готова відповідати за свої вчинки; бачить світ у всьому його розмаїтті;

• орієнтована більше на себе в роботі, творчому пошуку, роздумах, а в проблемних ситуаціях схильна звинувачувати себе, а не оточення;

• соціально-чутлива, уміє формулювати правильні судження про інших людей, адекватно оцінювати як толерантних, так і інтолерантних людей;

• уміє посміятися над своїми недоліками, не прагне до переваги над іншими;

• надає перевагу проживанню у вільному демократичному суспільстві [341, с. 112].

У ряді досліджень розглядаються особливості толерантності вчителів і викладачів вищих навчальних закладів (Р. Безюлєва, С. Бондирева, Н. Кудзієва, О. Левченко, Р. Шеламова та ін.). Визнаючи апріорі значущість толерантності педагога для її виховання в дітей, ми погоджуємося з позицією Р. Безюлєвої, С. Бондиревої, Р. Шеламової, які наголошують на необхідності

використання толерантних цінностей для розвитку толерантної культури вчителя. Названі науковці підкреслюють також домінантну роль толерантного педагога у вихованні толерантності в дітей. Саме такий учитель здатний створити максимально необхідні для процесу виховання умови, головною з яких є гуманістична педагогічна взаємодія. Разом з цим, толерантність визначається науковцями і як «фактор нестаріння вчителя» [38].

Н. Кудзієва в дослідженні «Формування толерантності в суб'єктів вищої професійної освіти» так характеризує толерантні особистісні якості викладача вишу:

– володіє сформованим толерантним мисленням, розуміє й визнає як життєвий пріоритет тезу про те, що ніхто не зобов'язаний бути досконалістю і, спілкуючись зі студентами, чітко усвідомлює, що перед ним люди з набагато меншим життєвим і соціальним досвідом, ніж він сам, а тому на різні негативні прояви з боку студента в будь-якому разі відповідає не так, як відповів би колезі або людині, що має більш високий професійний і соціальний статус;

• заздалегідь аналізує й приблизно знає, які негативні прояви можуть бути у студента в тій чи тій ситуації, і якщо й не усуває їх причину (що іноді буває в принципі неможливо), то максимально сприяє цьому, наприклад, чітко окреслює систему вимог до студента й не відступає від неї, регулюючи всі непорозуміння, що виникають;

• не перекладає всю провину на студента, якщо виникають непередбачені негативні прояви, а повертає ситуацію на себе, намагаючись з'ясувати те, що він не зміг заздалегідь передбачити й спрогнозувати, ніби вибачаючи деякою мірою студенту його хиби й помилки, даючи можливість їх безболісно виправити;

• має у своєму арсеналі оперативні засоби виявлення причини конфліктів, що виникають несподівано, і ряд «чергових», індивідуальних,

тією чи тією мірою практично відпрацьованих прийомів розв'язання конфлікту й переходу до позитивного (конструктивного) його розвитку;

• прагне зрозуміти глибинну, сутнісну основу конфлікту, з'ясувати справжнє його джерело й першопричину. Тому такий викладач терплячий і ясно розуміє, що будь-який негативний прояв має розглядатися в контексті єдиного цілого й одноразовими, «пожежними» засобами його можна лише поглибити, але не викорінити, а також те, що «відкладений» конфлікт рано чи пізно вибухне з несподіваного боку й тоді знадобиться набагато більше зусиль для пошуку шляхів позитивного розв'язання конфліктної ситуації [219, с. 58].

О. Клепцова в монографії «Психологічні умови формування терпимого ставлення педагогів до дітей» підкреслює, що нетерпиме ставлення до дітей з боку педагогів найчастіше виникає тоді, коли дитина з різних причин не відповідає вимогам, що до неї висуваються, й тим самим спричиняє роздратування, провокує «приховані», а іноді й відкриті форми агресії, ворожого ставлення. Тому зрозуміло: якщо дитина не подобається педагогу, спричиняє роздратування й невротизує його, то педагог її внутрішньо, а іноді й зовні не сприймає, намагається змінити поведінку й особистість. Зі свого боку, терпимий педагог здатний подолати своє роздратування, зрозуміти справжні мотиви поведінки дитини, які призвели до його негативної реакції і, врешті-решт, проявляючи терпіння, прийняти дитину, зрозуміти той факт, що процес виховання не дає одномоментного ефекту, а результати можуть проявитися через багато років. Разом з тим, практично будь-який педагог розуміє важливість і значущість терпіння й терпимості в педагогічному процесі, однак далеко не кожен реально знає, як цю властивість набути.

Психологічними умовами формування терпимого ставлення педагогів до дітей, на думку О. Клепцової, можуть бути:

• підвищення сенситивності педагогів до ідей ненасильства як загальнолюдської цінності;

• орієнтація на особистісну модель взаємодії з дітьми за рахунок розвитку здатності до сприйняття дітей (розуміння, емпатія, асертивність) і терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль) [182].

О. Левченко в дослідженні «Психологічні умови розвитку толерантної поведінки вчителя» доводить, що психологічними умовами, які ефективно впливають на розвиток толерантності й толерантної поведінки вчителя є:

– сформованість спрямованості особистості, що визначає систему мотивів, настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, ідей особистості, яка визнає толерантність як гуманістичну цінність;

– реалізація індивідуального підходу в корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток толерантності особистості;

– формування готовності індивіда до вияву емоційної стійкості, емпатії, асертивності на основі розуміння й прийняття інших, вияву витримки, самовладання, самоконтролю в будь-якій комунікативній ситуації; сприятливий психологічний клімат у колективі, що формується з урахуванням психологічної сумісності його членів;

– спеціальна система виховання – корекційно-розвивальна робота;

– знання вчителем основ філософсько-етичних вчень, гуманістичної психології.

На рівні індивіда, на переконання О. Левченко, основами внутрішніх психологічних умов, необхідних для вияву толерантності й толерантної поведінки, є потреба в безпеці, у визнанні оточенням, а також наявність психічних властивостей, що визначають емоційну стійкість.

На особистісному рівні основами внутрішніх психологічних умов, що забезпечують толерантність і толерантну поведінку вчителя, є риси особистості, що виявляються у взаєминах між людьми, у ставленні до себе й навколишнього світу. При цьому дослідниця зауважує, що особистісні риси формуються на основі індивідуально-типологічних особливостей людини [231].

У контексті збереження психічного здоров'я розглядають педагогічну толерантність О. Дубасенюк, О. Завгородня, Н. Кудзієва, В. Чернявська. Дослідники розкривають значення толерантності для подолання стресів і фрустраційних ситуацій у діяльності педагога [128; 139; 219; 439].

Так, зокрема, О. Дубасенюк у своєму дослідженні наголошує на тому, що конфлікти між людьми можуть бути результатом недостатнього спілкування й розуміння; різниці в планах, інтересах і оцінках; протистояння в групових конфліктних ситуаціях; браку розуміння потреб і бажань інших людей; проблем, що виникають у процесі спілкування з «важкими» людьми, зокрема дітьми й підлітками. Толерантна взаємодія передбачає засвоєння студентами стилю співробітництва або інтегративного підходу, у межах якого можливе знаходження такого варіанту розв'язання проблеми, який цілком відповідав би інтересам обох сторін. Важливо також засвоїти й відповідні стратегії поведінки учасників конфлікту, які допомогли б не тільки розв'язати проблему, а й покращити міжособистісні стосунки [128].

Н. Кудзієва в дослідженні «Формування толерантності в суб'єктів вищої професійної освіти» визначає роль системи вищої професійної освіти у вихованні толерантності майбутніх фахівців. По-перше, на її думку, толерантність слід розглядати як одну з необхідних умов ефективної професійної реалізації майбутнього фахівця-випускника вишу. Це передбачає вибудовування студентом власного професійно освітнього маршруту: вибір навчального закладу для здобуття професійної освіти відповідно до оцінки рівня власних здібностей і можливостей, вибір конкретної спеціальності, а також оцінку ступеня оволодіння майбутньою професією, починаючи з перших кроків навчання у виші. Це пов'язано з необхідністю відстоювати власну думку з приводу тих чи тих самостійно ухвалених рішень, а також результатів власної творчої діяльності, адже засвоюючи зміст освіти й реалізуючись як особистість в освітньому просторі, студент мимоволі стикається з необхідністю відстоювати власні погляди, висловлювати найрізноманітніші оціночні судження, вступаючи в суперечку, дискусію,

діалог з безліччю людей різного рівня й статусу. Ефективність цієї діяльності залежить від сформованості вміння йти на компроміс, ураховувати інтереси оточення, відстоювати власні погляди, погоджуватися з опонентом у тому разі, коли він наводить неспростовні докази.

По-друге, у процесі навчання у виші студент набуває початкових навичок не тільки професійного, а й соціального спілкування, засвоює як документально закріплені, так і «неписані» норми та правила, прийняті в тому чи тому професійному співтоваристві, тобто засвоює початкові «навички» культури толерантності, яких дотримуються представники його майбутньої професії.

По-третє, у процесі ознайомлення з різними формами навчальної діяльності студент мимоволі стикається тією чи тією мірою з різними конфліктними ситуаціями, які вимагають ухвалення продуктивних рішень – навчання цього як в навчальній, так і в позанавчальній діяльності обов'язково здійснюється й випускник вишу до моменту його закінчення набуває той або інший багаж соціального досвіду, зокрема й досвіду продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій [219].

У ряді досліджень проаналізовано особливості толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (І. Воробйова, О. Гуренко, І. Пчелінцева, Н. Якса).

Так, наприклад, І. Воробйова в дослідженні «Феномен толерантності в контексті педагогічної взаємодії» розкрила специфіку вияву компонентів толерантності щодо виконання професійної діяльності або підготовки до неї: найбільше схильні до змін показники когнітивного, поведінкового компонентів і психофізіологічні передумови, найменше – особистісний та емоційний [79, с. 22]. Дослідниця доходить висновку, що використання психологічних методів у процесі професійної підготовки педагогів незалежно від досліджуваних дисциплін і курсу навчання сприяє створенню специфічних умов педагогічної взаємодії, у яких можливе формування навичок і вмінь толерантної поведінки особистості [там само].

Н. Якса в дослідженні «Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону» доводить, що зростанню рівня розвитку основ педагогічної майстерності сприяє теоретично обґрунтована та експериментально перевірена педагогічна технологія організації міжкультурної взаємодії майбутніх педагогів, побудована за модульним принципом. Вона охоплює такі етапи: підготовчий (створення умов для осмислення всіма суб'єктами педагогічного процесу особистісних, професійних і соціальних цінностей міжкультурної взаємодії); організаційний (розгляд питань кадрового складу й функціональних обов'язків суб'єктів освітнього процесу, розробка відповідного методичного забезпечення, встановлення співробітництва з представниками різних національних і культурних спільнот); реалізаційний (апробація розробленої технології в професійній підготовці з опорою на роботу груп, у яких використано різні способи міжкультурної взаємодії).

Специфіка запропонованої автором педагогічної технології полягає в тому, що, по-перше, вона дає можливість використати метод проектів і проектувальну діяльність; по-друге, у технології відображено тенденцію до взаємодії суб'єктів за допомогою реалізації модулів практико-орієнтованої проектувальної діяльності шляхом відпрацьовування ситуацій продуктивної міжкультурної взаємодії й розширення спектра її тактик на основі ідей педагогіки співробітництва[458, с. 322].

Форми й механізми розвитку толерантності в процесі педагогічної взаємодії стали об'єктом уваги С. Бондиревої, Є. Галицьких, О. Клепцової, Д. Колесова, О. Матієнко, Л. Разіної та ін. [56; 89; 181;265; 347].

На думку О. Клепцової, провідним механізмом толерантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих чинників. Прийняття як інший механізм толерантності відходить на другий план і іноді може взагалі не актуалізуватися [181]. Провідним же механізмом толерантності, навпаки,

стає прийняття чого-небудь як даності (розуміння, емпатія, асертивність), але терпіння, відійшовши на другий план, не втрачає при цьому свого потенціалу й активно використовується особистістю.

На нашу думку, така дефініція термінів є вдалою спробою роз'яснення суперечливості щодо розуміння толерантності й терпимості, хоча, можливо, вона й не дає всебічного, беззаперечного підґрунтя для розмежування цих феноменів.

У дослідженні Л. Разіної «Психологічні механізми толерантної поведінки студентської молоді в процесі педагогічної взаємодії» доведено, що педагогічна взаємодія є одним з важливих чинників розвитку толерантної поведінки в студентів. Характеризуючи педагогічну взаємодію, дослідниця виділила суттєві особливості цієї діяльності, які відрізняють її від навчальної, професійної, дозвіллєвої. Насамперед такою особливістю є яскраво виражена спрямованість на діалог. У роботі також обґрунтовано наявність таких психологічних механізмів толерантної поведінки, як активність, що визначає позицію людини як суб'єкта педагогічної взаємодії, децентрованість, що дає змогу диференціювати поняття та явища, усвідомлювати себе рівноправним суб'єктом такої взаємодії, терпіння й прийняття – як узгодження емоційних відносин.

Для успішного формування толерантної поведінки в студентів важливе значення, на думку Л. Разіної, має виділення в структурі педагогічної взаємодії трьох компонентів: когнітивно-рефлексивного, афективного й поведінкового. Когнітивно-рефлексивна функція виражається в розширенні й поглибленні соціальних знань, серед яких і знання про толерантність, у формуванні здібності до оцінки явищ з позицій толерантності, в умінні аргументовано й доказово захищати сформований погляд, вести діалог. Афективна функція полягає в регуляції почуттів та емоцій стосовно інших, у вияві витримки, самовладання, у здатності до співпереживання, до співчуття чужим невдачам і поразкам, в умінні радіти чужому успіхові, у негативному ставленні до прояву інтолерантності. Поведінкова функція

сприяє накопиченню різноманітного соціального досвіду, зокрема й досвіду толерантної поведінки, постійному коригуванню світоглядних знань, їх трансформації, формуванню самооцінки, оцінки діяльності інших з погляду прийнятих у суспільстві моральних цінностей, виробленню необхідних соціальних умінь і навичок, цілого ряду соціальних якостей особистості, що виявляються у вчинках і висловлюваннях. Згідно з цим, основою змісту роботи, спрямованої на формування в студентів толерантної поведінки у процесі педагогічної взаємодії, дослідниця вважає організацію діалогового й рефлексивно-творчого навчання [347].

У ряді досліджень розроблено різні підходи до формування толерантності, а також моделі, засоби й технології (Л. Безотечество, С. Братченко, О. Зарівна, Д. Зинов'єв, А. Калітова, Н. Ковінєва, А. Корабльова, О. Лукіна, О. Орловська, Ю. Тодорцева, С. Толстикова, Т. Фадєєва, В. Чернявська та ін.).

Так, Л. Безотечество в дослідженні «Формування толерантності бакалаврів – майбутніх педагогів професійної освіти в освітньому процесі вишу» приділяє увагу використанню таких інтерактивних педагогічних технологій: виконання творчого завдання, що передбачає добір прикладів з практики, життєвих ситуацій, у яких розкривається роль толерантності як цінності й толерантна поведінка, а також розбір ситуацій, у яких можна проявити толерантність (кейс-метод); групове обговорення, дискусія, що висвітлюють роль толерантності в творах мистецтва, у світовій культурі; ділова гра, спрямована на виконання завдань, що вимагають толерантної поведінки; робота в парах з виявлення толерантних цінностей у творах класиків вітчизняної й зарубіжної педагогіки; підготовка й захист індивідуальних робіт, створення мультимедіа-контенту для сайту «Вчимося бути й вчимося жити разом» [36, с. 155].

О. Зарівна в дослідженні «Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві» наголошує на тому, що серед основних чинників формування толерантності в студентської молоді

(культурні зв'язки, академічна мобільність, активізація інформаційного обміну й міграційні процеси) особливе значення належить мовним стратегіям – особливим навчальним технологіям, що забезпечують володіння іноземними мовами й на цій основі гарантують студентам з різних країн світу розуміння один одного, виховують повагу, формують таку рису характеру (чи світогляду), як толерантність. Дослідниця підкреслює, що толерантне сприйняття людини безпосередньо залежить від розуміння її, пізнання особливостей її культури, характерних рис особистості, традицій, на яких вона зростала. Без знання мови все це забезпечити не лише складно, а й у повному обсязі неможливо [149].

А. Калітова в дослідженні «Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку толерантного ставлення учнів до людини» визначила напрями діяльності викладача, пов'язані з формуванням готовності майбутнього вчителя до розвитку толерантного ставлення учнів до людини. Такими напрямами діяльності є: 1) формування уявлень студента про толерантність, толерантну особистість тощо; мета – сформувати систему знань про толерантність, толерантні відносини і т. п.; методи – лекції, бесіди, доповіді, диспути, дискусії та ін.; 2) формування ціннісних орієнтацій студента; мета – нормалізувати суб'єктивну ціннісну систему студентів; методи – пояснення, переконливий вплив, метод позитивного прикладу; 3) набуття студентом досвіду діяльності, спрямованої на розвиток толерантного ставлення учнів до людини; мета – розвиток рефлексивно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя до учнів на основі критерію цінності толерантності; методи – створення ситуацій морального вибору, ситуації рефлексивної поведінки й діяльності, виконання педагогічних завдань [170].

С. Толстикова в дослідженні «Технологія розвитку толерантності спеціаліста соціально-педагогічного профілю» зауважує: «Ураховуючи складність, багатоаспектність феномену толерантності й поліфакторність процесу його розвитку, ми вважаємо, що розрізнені зусилля окремих

викладачів, методистів, спеціалістів закладів, що є базами практик, не можуть цілком забезпечити повноцінне оволодіння студентами толерантністю як професійно важливою якістю особистості фахівця соціально-педагогічного профілю. Тому такою важливою є їхня професійна єдність, творча співпраця в процесі реалізації принципів індивідуалізації й варіативності професійної освіти» [409, с. 208].

Для активізації прояву толерантності, на думку дослідниці, потрібно створити своєрідне «комунікативне поле», тобто по-особливому організувати навчально-виховний процес у виші, що сприятиме розкриттю індивідуального комунікативного потенціалу студента. Параметри такого поля охоплюють: соціально-психологічні особливості контингенту студентів і специфіку міжособистісних відносин у групі, характер навчальної діяльності та спілкування, відчуття причетності й особистої відповідальності за виконання комунікативних завдань, комунікативну спрямованість майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю, індивідуальні особливості особистості студента в комунікативній сфері. Конструювання комунікативного поля потребує: досягнення позитивного стилю взаємин студентів у групі; організацію, конструювання різноманітних ситуацій спілкування, що вимагають вияву індивідуального комунікативного потенціалу студентів; створення в групі умов, що стимулюють вияви толерантності й комунікативної креативності; використання елементів тренінгів комунікативних умінь [409, с. 209].

Т. Фадєєва в дослідженні «Формування педагогічної толерантності майбутніх спеціалістів сфери освіти» підкреслює, що «процес формування цієї інтегративної якості (толерантності) слід будувати з урахуванням цілісності та єдності особистісних і професійно важливих якостей фахівця сфери освіти, таких, як визнання й сприйняття індивідуальності інших, альтруїзм, витривалість щодо фрустраційних ситуацій, життєва задоволеність, адекватна самооцінка, психічна стійкість, неконфліктність,

внутрішній локус контролю, рефлексивність, стійкість до невизначеності, емпатійність, креативність».

У роботі схарактеризовано пріоритетні напрями роботи зі студентами в процесі формування педагогічної толерантності: розвиток адекватної самооцінки, оволодіння ефективними методами подолання стресової напруги, розвиток соціальної перцепції й підвищення комунікативної компетентності; зміна стереотипів поведінки, розвиток соціально-психологічної стійкості, удосконалення навичок розв'язання конфліктів у міжособистісній і професійній взаємодії, що зумовлено виявленою специфікою прояву педагогічної толерантності майбутніх фахівців сфери освіти, зокрема врахуванням якостей особистості, які найбільше впливають на процес формування педагогічної толерантності на тому чи тому етапі професійної підготовки [417, с. 21].

Розроблена В. Чернявською концепція розвитку педагогічної толерантності вчителя, викладена в дослідженні «Розвиток педагогічної толерантності в процесі безперервної педагогічної освіти вчителя», містить провідну ідею відповідальності вчителя за побудову діалогічних відносин з учнем як з ключовим суб'єктом освітнього процесу, який володіє унікальними якостями особистості. Актуалізація педагогічної толерантності дає змогу ефективно вибудовувати педагогічну діяльність. Педагогічна толерантність, на думку дослідниці, розвивається завдяки реалізації концепції педагогічної толерантності в умовах безперервної педагогічної освіти. В. Чернявська називає такі умови розвитку достатнього й оптимального рівнів педагогічної толерантності вчителя: ініціація педагогічної рефлексії, актуалізація інноваційного потенціалу вчителя, прилучення його до комунікативної культури в процесі реалізації інтерактивної взаємодії на основі ситуацій професійної діяльності [439].

У наступній групі досліджень розглядаються питання підготовки педагогів і студентів педагогічних закладів до формування різних видів толерантності в учнів початкової й загальноосвітньої школи. Так, зокрема,

Л. Волик, Л. Гончаренко, О. Гривою, О. Гуренко, О. Дубасенюк, І. Залєсовою, Т. Коваль, Т. Косолаповою, В. Погребняк та ін. розроблено педагогічні засади підготовки фахівців до формування в дітей культури міжетнічного спілкування. Провідними теоретичними передумовами досліджень названих авторів є: урахування етнічної специфіки полікультурного регіону, інтеграція особистісної позиції та професійних знань і вмінь майбутнього педагога в процесі підготовки, використання в ході підготовки досвіду організації інтернаціонального виховання.

Так, О. Дубасенюк звертає увагу на те, що під час підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної толерантної взаємодії слід ураховувати так звані культурні асимілятори. Мета такого методу – навчити студентів дивитися на ситуацію з погляду членів чужої групи, розуміти їх бачення світу (Т. Альберт, Г. Тріандіас, Т. Устименко). Відповідно до цієї методики, важливо надати студентам якомога більше інформації про відмінності між культурами певних країн. «Культурні асимілятори» складаються з описів значної кількості ситуацій, у яких взаємодіють персонажі двох культур, і чотирьох інтерпретацій поведінки персонажів кожної ситуації. При цьому добираються такі ситуації, щоб показати суттєві, ключові відмінності між культурами. Крім того, ситуації мають відображати випадки, які часто трапляються в міжособистісній взаємодії або такі, що найчастіше неправильно інтерпретуються чи такі, які дають змогу здобути важливі знання про чужу культуру. Добираючи ситуації, також слід ураховувати взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях, звичаях, особливостях невербальної поведінки; орієнтування культури на колективізм чи індивідуалізм. Важливо брати до уваги особливості виховання й навчання дітей, ідеали суспільства, у якому живуть діти, особливості спілкування й взаємовідносин між дорослими, батьками й дітьми. Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути дібрані з етнографічної, історичної, педагогічної літератури, періодичних видань, практичних спостережень [128].

Науковці доводять, що багаторічне використання «культурних асиміляторів» є ефективним засобом формування позитивних взаємин, зменшення застосування негативних стереотипів, збагачення інформації про відмінності між культурами, покращення міжособистісних контактів в іншому культурному оточенні.

У дослідженні І. Залєсової «Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів» обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів (оптимальне поєднання теоретичного, методичного й практичного складників підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності учнів; особистісно-зорієнтоване навчання; активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом створення ситуацій полікультурного змісту; застосування інтерактивних технологій навчання) [146, с. 18].

Н. Бирко в дослідженні «Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи» спроектувала модель професійної підготовки майбутніх учителів до формування толерантності в учнів початкової школи, яка презентована у вищому педагогічному навчальному закладі сукупністю компонентів (цільового, організаційного, змістово-процесуального, результативного) і спрямована на розкриття взаємозв'язку між завданнями, умовами, формами й методами досліджуваного процесу. Дослідниця науково обґрунтувала педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до формування толерантності в учнів початкової школи (урахування індивідуального рівня толерантності майбутніх фахівців як основи професійної діяльності, наповнення змісту навчально-виховної роботи у виші відповідними матеріалами, упровадження ідей педагогіки толерантності);, а також удосконалила зміст, форми й методи професійної підготовки студентів зі спеціальності «Початкова освіта» [49].

В окрему групу ми об'єднали дослідження, присвячені проблемі підготовки педагогів до формування толерантності стосовно дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі й у процесі інклюзивного навчання. Ці проблеми порушені в наукових працях Т. Варенко, Н. Гусака, Н. Коростельової, А. Сиротюк та ін. [424; 207; 372]. У роботах названих дослідників звертається увага на необхідність формування в педагогів масової освіти толерантності стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку, оскільки тільки толерантні вихователі й учителі здатні створити умови для розвитку толерантності через виховання з любов'ю, добротою та милосердям, у дусі миру й поваги до прав дитини.

Так, Н. Коростельова в дослідженні «Педагогічні умови формування толерантності у викладачів і студентів до студентів-інвалідів у процесі інклюзивного навчання у вищому навчальному закладі» окреслила найбільш важливі й необхідні педагогічні умови формування такої толерантності: реалізація психолого-педагогічної підготовки викладачів до здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; реалізація психолого-педагогічної підготовки студентів до спільної навчальної та позанавчальної діяльності зі студентами-інвалідами; адаптація інвалідів до інклюзивного навчання, що здійснюється за допомогою довузівської підготовки й психолого-педагогічного супроводу [207] .

Важливою й доречною є монографія «Формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу: особливості підготовки волонтерів», підготовлена авторським колективом науковців (Н. Гусак, Н. Дмитришина, Г. Довбах, І. Жарук, А. Зінченко, О. Матіяш, В. Назарук, О. Панфілова, Н. Романова) [424]. Праця сформована так, щоб користувачі могли отримати необхідну теоретичну інформацію й практичні рекомендації щодо налагодження волонтерського руху в означеній сфері. Автори монографії зауважують, що, як правило, ті люди, які беруться до соціальної роботи, стають волонтерами або лідерами ініціативних груп,

ставлять перед собою соціально значущі цілі й мають дуже сильну мотивацію. У контексті формування толерантного ставлення одним з основних мотивів волонтерів може бути допомога ВІЛ-позитивним дітям. Додатковими мотивами для людей середнього віку та професіоналів можуть бути, зокрема, розширення професійного досвіду, користь громаді, самореалізація тощо.

У монографії розглянуто сучасні методи й форми роботи стосовно формування толерантного ставлення до дітей, які зіткнулися з проблемою ВІЛ/СНІДу (індивідуальна й групова робота за методом «рівний-рівному»; інноваційні й інтерактивні методи роботи з підготовки волонтерів; «Жива бібліотека» тощо). Розкрито також особливості проведення інформаційно-просвітницьких кампаній з питань формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу.

Усі дослідники визнають, що процес інтеграції дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній простір буде успішним лише за умови професійної компетентності вихователя й підготовки соціального оточення, у яке дитина інтегрується.

О. Алексєєва, С. Братченко, І. Зимня, А. Реан та ін. констатують недостатній рівень толерантності сучасних педагогів і підкреслюють, що можливості розвитку останньої в процесі професійного становлення майбутніх педагогів використовуються неналежно [8; 156; 340].

Недостатньо дослідженими залишаються також мотиваційні й операціональні характеристики толерантності майбутніх педагогів, її психологічна структура, динаміка розвитку й специфіка вияву як цілісного утворення на різних етапах професійної підготовки. Подальшого методичного вдосконалення потребують освітні програми з розвитку толерантної свідомості майбутніх педагогів, засоби та прийоми опанування технологіями толерантної взаємодії.

Однак, незважаючи на зростання наукового інтересу до проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей

дошкільного віку, цілеспрямованих досліджень, присвячених окресленій проблемі, в Україні практично немає.

Отже, недостатня теоретична розробленість питань, пов'язаних з підготовкою майбутніх педагогів до ФТДДВ, ставить перед нами таке завдання: дослідити проблему підготовки педагогів до виховання толерантності в дітей на стадії оволодіння професією.

Для розв'язання порушеної проблеми ми звернулися до аналізу сучасного практичного стану цього виду підготовки, застосувавши такі методи, як аналіз нормативної документації, анкетування, бесіда.

Виконання окресленого завдання потребувало вивчення думки педагогічної громадськості про необхідність підготовки вихователя до ФТДДВ. Відповідно до цього, на І етапі експерименту (2013 р.) було проведено вибіркове опитування студентів (218 осіб) і викладачів (44 особи) Мелітопольського імені Б. Хмельницького (далі – МДПУ), Бердянського та Слов'янського державних педагогічних університетів, а також вихователів-практиків мелітопольських ДНЗ № 1, 5, 14, 24, 36, 39, 41, 99 (52 особи).

У результаті експерименту з'ясувалося, що тільки 38% опитаних вихователів уважають, що вони повністю готові до ФТДДВ. Значна частина опитаних практичних працівників (84%) не мала чіткого розуміння мети ФТДДВ. 73% респондентів упевнені, що для виконання завдань формування толерантності в дітей дошкільного віку їм бракує знань психологічних можливостей засвоєння дітьми цього віку норм толерантної взаємодії, 69% недостатньо обізнані з методами толерантної взаємодії з вихованцями та специфікою організації толерантного освітнього середовища дошкільного закладу. Близько 89% опитаних вихователів свою найбільшу проблему у ФТДДВ визначили як складність в усуванні агресивного впливу інтолерантності навколишнього середовища, прикладів інтолерантної поведінки дорослих, впливу засобів масової інформації, агресивних комп'ютерних ігор тощо.

Ми опитали вихователів дошкільних закладів і викладачів вишів (учасників експерименту) про можливі шляхи підготовки до виховання толерантності у дітей дошкільного віку. Відповіді розподілилися так: навчання в педагогічному навчальному закладі – 65%; участь у методичних об'єднаннях – 23%; участь у педагогічних нарадах, семінарах у дошкільних закладах – 12%. Разом з тим, 82% респондентів уважають за нинішніх обставин самоосвіту найбільш ефективним шляхом підвищення рівня власної професійної компетентності, оскільки тоді, коли вони здобували вищу освіту, про толерантність у навчальному процесі не йшлося, тому їм довелося самотужки опановувати необхідні знання.

Опитування показало, що 75% респондентів визначили навчання у виші можливим шляхом підготовки до виховання толерантності в дітей дошкільного віку. Так виникає ще одне протиріччя: між вимогами громадськості до необхідності організації такої підготовки в професійних навчальних закладах і недостатнім її здійсненням у вищих педагогічних навчальних закладах.

Результати наочно демонструють усвідомлення педагогічними працівниками значущості такого виду підготовки. Разом з тим, спостерігається явне протиріччя між інтересом педагогів і майбутніх вихователів стосовно підготовки до ФТДДВ і недостатнім рівнем методичних умінь з формування цієї якості. При цьому більшість респондентів вважає підготовку до ФТДДВ одним з напрямів загальної педагогічної підготовки.

Ми звернулися до вивчення освітньої діяльності Мелітопольського імені Б. Хмельницького, Бердянського та Слов'янського державних педагогічних університетів, а також Бериславського, Запорізького та Нікопольського педагогічних коледжів, випускники яких продовжують здобувати освіту в МДПУ за визначеним у дослідженні напрямом.

Детальний аналіз нормативного складника державного освітнього стандарту за спеціальністю 01012 «Дошкільна освіта» [393], який

узагальнено визначає зміст педагогічної освіти, тобто відображає цілі освітньої та професійної підготовки фахівця й вимоги до його компетентності та інших соціально-важливих властивостей і якостей, дав змогу дійти таких висновків. У Стандарті вищої педагогічної освіти визначено такі вміння: «з метою виховання інтересу до інших країн і толерантного міжнародного спілкування шляхом залучення до культур інших народів використовувати в навчальному процесі твори різних жанрів різних країн», «з метою морального розвитку дітей знаходити особливе й спільне в національних і загальнолюдських цінностях, аналізуючи їх у навчально-виховному процесі», «сприяти толерантному спілкуванню») [393]. У Державному освітньому стандарті вищої освіти в освітній галузі «Педагогіка» приділяється увага питанням організації педагогічної взаємодії, завдяки чому студенти опановують основи толерантної педагогічної взаємодії. Однак така обмежена кількість умінь, що мали б сприяти професійній підготовці майбутніх вихователів до ФТДДВ, охоплює, відповідно, і незначну кількість змістовних модулів, у яких повинні розглядатися питання, що сприяють підготовці студентів до застосування набутих умінь. Формування в здобувачів вищої освіти означених умінь передбачено в процесі вивчення таких дисциплін, як «педагогіка загальна» (розгляд питань інтернаціонального й патріотичного виховання, культури міжнаціонального спілкування й виховання толерантності), «педагогіка дошкільна» (у таких змістовних модулях, як виховання дружніх взаємин між дітьми, формування в дітей навичок соціальної поведінки), «дошкільна лінгводидактика» (мовленнєве спілкування вихователя як фактор розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дітей), «основи педагогічної майстерності» (змістовні модулі: характеристика стилів педагогічної діяльності, техніка невербальної взаємодії, особистісний підхід педагога до вивчення розуміння й виховання дітей), «загальна психологія» (психологічні механізми сприймання людини людиною). Також формуванню когнітивного складника сприяють питання, що розглядаються в процесі

вивчення культурології (роль насильства й ненасильства в історії і людській поведінці), а також завдання, які ставляться в процесі вивчення релігієзнавства (у спілкуванні між людьми дотримуватись принципу свободи віросповідання й толерантності).

До варіативної частини стандарту внесено дисципліни, у змісті яких доречними були б питання толерантності («корекційна педагогіка», «основи інклюзивної освіти», «методика соціально-виховної роботи», «антропологія»), однак у наявних програмах вивчення таких питань не передбачено. Аналіз нормативної та вибіркової частин стандарту вищої освіти свідчить також про те, що в ньому немає курсів за вибором і факультативів відповідної проблематики.

Встановлено, що в типових і робочих програмах вищої професійної освіти з педагогіки і психології питання, пов'язані з ФТДДВ, також висвітлюються неналежно. Немає спрямованості на розвиток педагогічної толерантності, на підготовку вихователя до міжнаціонального спілкування з вихованцями та їхніми батьками. У програмах з суспільствознавчих дисциплін не передбачені питання, пов'язані з ціннісною основою толерантності, її розвитком і становленням у суспільстві. Програми педагогічної практики також не містять питань, що стосуються розвитку практичних і методичних умінь студентів з ФТДДВ.

У процесі науково-дослідницької роботи студентам досить рідко пропонується написання рефератів, курсових, випускних кваліфікаційних робіт за цією тематикою.

У виховній роботі частково приділяється увага проблемам міжнаціонального спілкування, для чого проводяться кураторські години, різноманітні акції і флешмоби. Оскільки Мелітополь має статус інтеркультурного міста, то робота міських органів самоврядування й громадських організацій спрямовується на популяризацію культурних традицій націй і народностей, які проживають на Мелітопольщині, на виховання жителів у дусі толерантності й взаєморозуміння, запобігання

проявам ксенофобії. В університеті налагоджена робота з Центром реабілітації інвалідів і осіб з обмеженими фізичними можливостями, з дитячими будинками, на базі яких студенти не тільки проходять педагогічну практику, а й проводять різноманітні заходи й акції. Окремий напрям виховної роботи, до якої залучаються студенти, – це робота з дітьми-переселенцями.

У процесі особистої бесіди з викладачами суспільствознавчих і психолого-педагогічних дисциплін, адміністрацією педагогічних коледжів, викладачами МДПУ з'ясовано, що цілеспрямована позаурочна діяльність за визначеним напрямом у педагогічних навчальних закладах не проводиться, хоча студенти активно залучаються до громадської та волонтерської роботи, у ході якої мають змогу вправлятися у виявах толерантності.

Аналіз стану практичної підготовки майбутніх педагогів до ФТДДВ показав, що в системі професійної освіти в педагогічних вишах не приділяється належної уваги порушеній проблемі. Ця обставина позначається на рівні підготовленості майбутніх вихователів до ФТДДВ.

РОЗДІЛ 3
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3. 1 Теоретичні засади компетентнісної професійної підготовки вихователя дошкільного закладу

Необхідність удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням, що потребує формування позитивних умов для становлення студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації. Осмислення процесів модернізації української освіти дає змогу дійти висновку, що головним рушієм цих змін є педагог.

Фундамент компетентності педагога, успішності його професійної діяльності закладається на етапі підготовки. Проблему професійної підготовки майбутніх педагогів досліджують сучасні українські вчені – В. Андрущенко, Г. Бєленька, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Савченко, Т. Танько, Л. Хомич та інші [14; 45; 43; 130; 279; 366; 400; 431].

Під професійною підготовкою розуміють процес і результат діяльності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (І. Бех, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Маркова, В. Сластьонін та ін.) [43; 130; 198; 262; 382].

О. Абдулліна професійно-педагогічну підготовку студентів визначає як процес, що характеризується цілісністю, диференційованою й поетапною організацією, який спрямований на забезпечення розвитку педагогічної свідомості, системи спеціальних педагогічних умінь, особистості педагога [1].

Подібне трактування поняття професійно-педагогічної підготовки уможливило виділення О. Абдулліною трьох основних компонентів змісту педагогічної підготовки:

• загальний компонент (ядро) – педагогічні знання, здобуті під час вивчення педагогічних дисциплін;

• додатковий компонент – дисципліни за вибором, факультативи;

• компонент диференційованого й індивідуалізованого навчання й виховання – самостійна робота студентів для розвитку творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності (Н. Маркова, О. Абдулліна) [1; 358].

Кожен з названих компонентів складається з теоретичного й практичного блоків, що забезпечують формування знань і умінь.

Поняття «підготовка» й «освіта» близькі за своїм значенням, однак термін «підготовка» використовується, коли йдеться про підготовку до певних видів діяльності майбутнього педагога, тобто в більш вузькому

значенні, а поняття «освіта» пов'язано з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок і особистісних рис.

У педагогічній теорії накопичено значний потенціал наукових ідей для забезпечення якості підготовки педагога до професійної діяльності.

За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються різні аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів у вишах. У роботах Г. Бєлєнької [45], І. Гавриш [86], І. Зязюна [279], Л. Кондрашової [198], В. Кременя [214], О. Савченко [366],Л. Хомич [431] та ін. висвітлено положення компетентнісного підходу й визначено завдання сучасної вищої освіти, яке полягає в тому, щоб не тільки дати молоді професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє й знає свою роль у суспільстві, уміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з людьми, критично оцінювати досягнуте. Дослідження Е. Бахічі [32], А. Богуш [51], Н. Гавриш [87], Л. Гончаренко [102], Л. Хоружої [432] стосуються змісту підготовки фахівців у виші, що розглядається як сукупність загальноосвітніх, морально-етичних і професійних знань. І. Бехом [44], Л. Кондрашовою [197], О. Матвієнко [264] висвітлено методи формування професійної компетентності педагогів. У працях О.Гуренко [113, 114], Т. Завгородньої [140], І. Залєсової [146], О. Зарівної [149], О. Дубасенюк [129] та інших викладено погляди на форми організації навчального процесу, спрямовані на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким випускник вишу здатний успішно себе реалізувати.

Сучасна освіта результат фахової підготовки розглядає за допомогою категорій «компетенція» і «компетентність».

Компетентнісний підхід став предметом наукових досліджень І. Беха [43; 44], Г. Гершунського [93], А. Хуторського [433] та ін.

Компетентнісний підхід, на думку Є. Кетриш, Т. Андрюшиної, висуває на перший план не інформованість фахівця, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у ситуації пізнання й пояснення дійсності, освоєння

й застосування освітніх технологій, вибудовування взаємин, оцінки власних дій тощо [195, с. 69].

Дослідник Е. Зеєр наголошує на тому, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. Інструментальними засобами досягнення цієї мети є принципово нові метаутворювальні конструкти компетентності, компетенції та метаякості [151, с. 137–138].

Поняття «компетентність» міцно увійшло в педагогічну лексику наприкінці XX століття. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов’язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти.

На думку цих організацій, саме набуття життєво важливих компетентностей може надати людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти. Науковці європейських країн уважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвиткові особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання [350].

На думку експертів Ради Європи, *компетентності* передбачають:

• спроможність особистості приймати виклики й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;

• комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [195, с. 7].

Експерти країн Євросоюзу визначають *компетентність* як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях [там само].

В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття «*компетентність»* трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що використовуються в повсякденному бутті [там само]. Вітчизняні фахівці тлумачать поняття «компетентність» як здатність застосовувати знання й уміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей і від знань до умінь [395, с. 25–26].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), компетентність – це спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички й навчальні досягнення [410].

Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття *«компетентність» (competency)* як здатність успішно діяти, задовольняти індивідуальні й соціальні потреби й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь – усього того, що можна мобілізувати для активної дії [105].

Англійський учений Дж. Равен зазначає, що компетентність охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також передбачає відповідальність за свої дії [343].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією Т. Бусела зазначається, що «*компетентність* – властивість за значенням компетентний. Компетентний:

1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий...

2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [71, с. 445]. Окреслюючи своєрідність певної компетентності фахівця освітньої сфери, варто виходити з розуміння, що похідним від поняття «компетентність» є *«компетенція». «Компетенція»*:

1. Добра обізнаність з чим-небудь.

2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [71, с. 446].

У соціально-педагогічному словнику компетентність тлумачиться як «володіння компетенцією; володіння знаннями, які дають змогу дійти висновку про що-небудь» [385, с. 125]. Згідно з цим визначенням, компетенція є теоретичною частиною компетентності.

У «Великому тлумачному психологічному словнику» дефініція «компетенція» розкривається як здатність виконувати якесь завдання або зробити щось [71, с. 362].

Очевидно, що в цих визначеннях поняття виділяються такі загальні характеристики, як знання, обізнаність у певній галузі. Їх наявність дала змогу багатьом дослідникам розглядати поняття «компетентність» і «компетенція» як синонімічні.

Так, І. Зимня зазначає, що є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: їх або, як і на Заході, ототожнюють, або диференціюють [156]. Згідно з першим варіантом, тобто ототожненням, що міститься в Глосарії

термінів Європейського фонду освіти (ЄФО) (1997), терміни «*компетенція*» і «*компетентність»* використовуються в однакових значеннях, а саме:

– здатність робити щось добре або ефективно;

– відповідність вимогам під час працевлаштування на роботу;

– здатність виконувати особливі трудові функції [356].

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави твердити, що в сучасному науково-педагогічному обігу одночасно використовуються названі вище поняття. Зауважимо, що деякі вчені використовують ці поняття як синоніми, але при цьому чітко розрізняють ці терміни, інші ж уважають компетенції складниками компетентності.

У межах ототожнення цих понять І. Зимня [156] наголошує саме на практичній спрямованості компетенцій: «Компетенція є сферою відносин, що наявні між знанням і дією в людській практиці». І. Єрмакова, дотримуючись синергетичного підходу, визначає компетенції як узагальнені й глибоко сформовані якості особистості, її здатність найбільш універсально використовувати й застосовувати набуті знання, уміння й досвід; «... сукупність знань, умінь і навичок, що дають змогу суб'єктові знаходити оптимальне рішення й діяти в ситуації, що виникла, адаптуючись до реальних умов» [136, с. 33].

Дослідник А. Хуторський розрізняє «синонімічно використовувані» поняття «компетенція» і «компетентність». Компетентність, на його думку, – це оволодіння, володіння людиною відповідною компетенцією, що охоплює її особистісне ставлення до компетенції та предмета діяльності. У його розумінні поняття компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються стосовно певного кола предметів, процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності щодо них. Учений наголошує на тому, що введення поняття «компетенція» в практику навчання дасть змогу розв'язати типову для вітчизняної школи проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, зазнають значних труднощів під час їх реалізації, виконуючи конкретні завдання або розв'язуючи проблемні

ситуації. Освітня компетенція передбачає не засвоєння учнями окремих знань і вмінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку визначена відповідна сукупність освітніх компонентів. Особливість педагогічних цілей стосовно розвитку компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій педагога, а з погляду результатів діяльності учня, тобто його просування й розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [433, с. 61].

На думку В. Байденка, компетенція – це міра освітнього успіху особистості, що виявляється в її власних діях у певних професійних і соціально-значущих ситуаціях, це єдність теоретичного знання і практичної діяльності на ринку праці, як найбільш спільна мова для опису результатів освіти. У цьому значенні компетенції виключають втручання в освітній процес, методи і технології навчання, сприяють порівнянню й підтвердженню ступенів у процесі дотримання автономії навчального закладу, його здатності до інновацій та експериментів, сприяють розробці навчальних програм, використовуються для внутрішньої та зовнішньої оцінки якості вищої освіти. Компетенції, на думку вченого, у загальному значенні пов'язані з соціальною взаємодією, де особливо важливі навички співпраці й пристосування (керівні й новаційні здібності), саме вони є загальною здатністю, заснованою на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуваються в усіх типах освітньої практики [25, с. 42].

На думку експертів «DeSeCo», компетентність у діяльності особистості проявляється в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному й політичному оточеннях). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедіа, релігійні й культурні організації тощо [279].

Проте більшість педагогів погоджуються з тим, що поняття «компетенція» – це перелік соціальних вимог до освітньої професійної підготовки фахівця, а «компетентність» – комплексна інтегральна

характеристика особистості, яка охоплює смислові, світоглядні, операційно-діяльнісні якості. Компетентність набувається в діяльності, притаманна будь-якому індивідові й проявляється тією чи тією мірою. Ці поняття містять у собі такі складники: спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації, готовність), гнучкість мислення, риси характеру (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості).

Ми дотримуємося найбільш поширеного погляду, згідно з яким поняття «компетенція» розглядається як певна здатність і готовність до виконання діяльності, а «компетентність» – реально сформований досвід втілення єдності теоретичної, практичної й мотиваційної компетенцій особистості в конкретній діяльності. Отже, у нашому дослідженні терміни «компетенція» і «компетентність» вживатимуться не як синоніми, а як поняття, нерозривно пов'язані одне з одним, а саме: формування компетенції розуміється нами як набуття певного кола знань і умінь, якими необхідно володіти, а компетентність є результатом сформованості певних знань і умінь, те, чим людина вже досить добре володіє.

У науковій літературі в професійному навчанні виділяються: ключова (або базова) і спеціальна; загальна й ситуативна компетентності. Розглянемо кожну з них. На позначення компетентностей, що дають змогу особистості ефективно реалізовуватися в багатьох соціальних сферах і сприяють поліпшенню якості суспільства й особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер, використовують поняття *ключових (або базових) компетентностей* (key competencies). Базові компетентності являють собою основний набір найбільш загальних понять, які мають бути об'єднані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і стосунків за навчальними галузями й життєвими сферами школярів.

Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними й мають набуватися як у процесі вивчення всіх без винятку предметів, так і під час виховних заходів.

На думку Ю. Варданян «... сам термін «ключові компетентності» вказує на те, що вони є «ключем», підставою для інших, більш конкретних і предметно орієнтованих» [68, с. 111]. Далі дослідниця зазначає, що ключові компетентності носять надпрофесійний і надпредметний характер і вбачає їх необхідність у будь-якій сфері діяльності.

Базова компетентність передбачає сформованість початкового рівня здатності до професійної діяльності, яку можна досягти в системі професійної освіти до включення фахівця в професійну діяльність. Надалі компетентність розвивається завдяки набутому досвіду роботи й подальшій освіті. При цьому освіта стає необхідною для реалізації потреби людини в успішному розв'язанні професійних проблем [68, с. 98].

Ключові компетентності багатофункціональні. Компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дає можливість розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті. Ними необхідно оволодіти для досягнення різних важливих цілей і виконання різних складних завдань у різних ситуаціях.

Ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні, вони застосовуються в різних ситуаціях і не тільки в школі, а й на роботі й у сім'ї, у політичній сфері тощо. Ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку – абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін.

Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони охоплюють різні розумові процеси й інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), «ноу-хау», а також здоровий глузд.

Загальна компетентність заснована на прояві властивостей суб'єкта в діяльності «першого роду», тобто тій, яка є відповіддю на фактичні вимоги ситуації, що ініціюються домінантними ситуативними змінними, більш стабільними щодо прихованих ситуативних змінних. Ця загальна компетентність базується на досвіді, накопиченому в ході професійної освіти й закріпленому практично. При цьому така загальна компетентність є досить

стійкою структурою, компоненти якої практично не змінюються: таку компетентність можна було б ще позначити як «реактивну», тобто таку, що є реакцією на добре відомі умови поставленого завдання.

Ситуативна ж компетентність у широкому колі ситуацій діяльності є більш складною структурою, оскільки проявляється у відповідь на приховані ситуаційні змінні діяльності або їх комбінації, а також на комбінації останніх з домінантними ситуативними змінними. Ситуативна компетентність заснована на більш глибокому аналізі, охоплює прогностичний складник, заснований на прогностичному аналізі й, безумовно, базується на загальних компетентностях.

Ситуативна компетентність є менш стійкою структурою, оскільки відповідно до унікальності прихованих ситуаційних змінних і їх комбінацій кожного разу повинна мати адекватний їм зміст.

Це, однак, не виключає наявності цілого списку більш простих компетентностей щодо ситуативної й перекомбінування їх під час утворення ситуативної компетентності. Аналіз досліджень, присвячених проблемі розвитку різних видів компетентностей у нашій країні, дає змогу вести мову про розмаїття презентованих у них видів цього поняття.

Так, І. Зимня окреслила коло основних компетенцій з подальшим обґрунтуванням їх прояву як компетентностей. Вона виділила десять основних компетенцій, об'єднавши їх у три групи компетентностей:

1) компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;

2) компетентності, що стосуються діяльності людини;

3) компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми (зокрема компетенції соціальної взаємодії з суспільством, толерантність, повага та прийняття Іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать) і крос-культурне спілкування [156, с. 23].

Ці компетенції, проявляючись у поведінці, діяльності людини, стають, за твердженням І. Зимньої, її особистісними якостями, властивостями.

Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються й мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складниками поряд з когнітивними (знанням) і досвідом.

До переліку ключових компетентностей, визначених експертною групою МОНУ/АПН/ПРООН на основі міжнародних класифікацій, увійшли такі категорії: 1) автономна діяльність; 2) інтерактивне використання засобів навчання; 3) уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Остання компетентність охоплює, разом з іншими, і толерантність. Як бачимо, толерантність тут розглядається як складник ключової компетентності; компетенція особистості; здатність до толерантної поведінки в міжособистісних стосунках – ситуаціях взаємодії з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.

У рамках міжнародного Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning EducationalStructures in Europe , TUNING-2012) повністю розроблені програми євробакалаврів і євромагістрів для 9 предметних галузей (subject areas), серед яких і педагогіка. У цих програмах до переліку загальних компетентностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти включено: цінування розмаїття й мультикультурності (appreciation of diversity and multiculturality). До предметно-специфічних компетентностей – робота зі спільнотою на місцевому, регіональному, національному, європейському й більш широкому глобальному рівнях, включаючи розвиток відповідних професійних цінностей і здатність осмислювати практику й контексти, а також розвиток здатності до рефлексії, зокрема спроможність обдумувати як власну систему цінностей, розвиток і практику, так і інших людей (Work with society – at local, regional, national, European and broader global levels including the development of appropriate professional values and the ability to reflect on practices and contexts; and develop abilities for reflection including the ability to reflect on their own and other’s value systems, development and practices). Як переконуємося, світова педагогічна спільнота приділяє окрему увагу формуванню толерантності [356].

Професійна компетентність відіграє провідну роль у діяльності будь-якої людини, яка займається вихованням, навчанням і розвитком. Успішну орієнтацію педагога в сучасному освітньому, інформаційному просторі, задоволення його індивідуальних, професійних потреб, досягнення успіху в професійному самовираженні й взаємодії з соціумом забезпечує високий рівень педагогічної компетентності. Компетентність педагога пов'язана з професіоналізмом, тому зміст поняття *«професійна компетентність»* визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями та якостями педагога, умотивованим прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Професійна компетентність (лат. cotretere – досягати, прагнути) педагога – інтегративна риса, що охоплює знання, уміння, навички, зафіксовані в кваліфікаційних вимогах, і особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, реалізації інноваційної діяльності [172].

Розробці поняття «*професійна компетентність»* присвячено безліч теоретичних і прикладних досліджень вітчизняних учених з проблем ефективної трудової діяльності, закономірностей формування професіоналізму, психології особистості, психологічних професійно значущих якостей, індивідуального стилю поведінки, що проводилися в рамках акмеології, педагогіки, загальної психології, психології праці, психології управління.

Б. Гершунський, розглядаючи *професійну компетентність* у контексті онтогенетичного розвитку особистості, твердить, що кожна людина сходить до особистісного становлення в процесі й унаслідок свого послідовного руху до нових освітніх рівнів за такими щаблями:

I – елементарна й функціональна грамотність;

II – загальна освіта;

III – професійна компетентність;

IV – оволодіння загальною культурою;

V – формування індивідуального менталітету [93, с. 32–38].

На думку вченого, третій з виділених щаблів пов'язаний з «...формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості й суспільства якостей, які дають змогу людині якнайповніше реалізуватися в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці й ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного й конкурентоспроможного функціонування працівника тієї чи тієї кваліфікації та профілю [93, с. 33].

Аналіз робіт науковців, що вивчають проблему компетентності педагога, показує, що вони використовують то термін «*професійна компетентність*» (Б. Гершунський [93], Н. Маркова [262], В. Сластьонін [381] та ін.), то термін *«педагогічна компетентність*» (Н. Кузьміна [221], Л. Мітіна [271] та ін.), то обидва терміни (Т. Лобанова [239]), то об'єднують їх за аналогією до професійно-педагогічної діяльності – «*професійно-педагогічна компетентність*» (Ю. Гагін [конц словник] та ін.) або вживають термін *психолого-педагогічна компетентність* (Є. Яковлєв та Н. Яковлєва [457]).

В «Енциклопедії освіти» поняття «*професійна компетентність*» (від лат. profession – професія, лат. compete – відповідати, підходити) тлумачиться як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображають рівень знань і вмінь, достатній для реалізації мети цього роду діяльності [132, с. 383].

Так, у концептуальному словнику-довіднику з педагогічної акмеології Ю. Гагіна *професійно-педагогічна компетентність* визначається як «інтегральна професійно-особистісна характеристика, що охоплює позитивні якості й досягнення педагога», а також як «визначальна готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог» [88, с. 85–86]. Презентований дослідником акмеологічний підхід свідчить про першорядну

важливість сформованості професійної поведінки й результативності, а також не тільки про дотримання стійких, доцільних з погляду педагогічної спільноти правил, норм, стандартів, а й про вихід за межі нормативного знання. Професійно-педагогічна компетентність може бути «предметом акмеологічного проектування, орієнтованого на побудову такої моделі фахівця, яка, крім перерахованих умінь, повинна містити креативність як спосіб буття педагога в професії, прагнення створювати нову педагогічну реальність, схильність до рефлексії як здатність бачити з боку свій досвід і своє «Я», а також індивідуальний стиль педагогічної діяльності» [88, с. 86].

У вітчизняній науці на визначення компетентності вплинули розвивальні ідеї про єдність процесу формування особистості як професіонала й професіонала як особистості К. Абульханової-Славської [3], А. Деркач [122], Н. Маркової [262] та інших.

На думку Ю. Варданян [68], Б. Гершунського [93], Н. Маркової [262], та ін., «*професійна компетентність педагога*» визначається як єдність його теоретичної і практичної готовності до реалізації педагогічної діяльності й охоплює науково-теоретичний, психологічний і операціонально-технологічний складники.

Термінологічне розмаїття значення поняття «*професійна компетентність*» визначається спробою поглянути на це явище з боку різних суміжних наук, що природно породжує необхідність систематизації основних підходів до розробки поняття, які визначають специфіку розуміння сутності досліджуваного явища та його властивості. Наведемо ще кілька визначень поняття «*професійна компетентність*», під якою розуміють:

– володіння педагогом необхідною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистість педагога як носія певних цінностей, ідеалів, педагогічної свідомості (Л. Заніна, Н. Меншикова) [147];

– інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе й до своєї діяльності, до суміжних галузей знань) (Т. Браже);

– сукупність професійних знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності (Е. Зеєр,) [151];

– заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності (І. Зимня) [156];

– система комунікативних, конструктивних і організаційних умінь, а також здатність і готовність до практичного застосування цих умінь у своїй роботі (А. Панарін) [300];

– сукупність знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності (О. Гура, В. Гриньова) [112; 110];

– особлива характеристика кваліфікації фахівця, у якій закладені знання, необхідні для реалізації професійної діяльності. У самому трактуванні компетентності фахівця відображається його здатність до застосування наукових і практичних знань до предмета професійної діяльності (Г. Сєриков) [371];

– наявність у фахівця професійних знань і вмінь працювати (Х. Шапаренко) та ін. [444];

– готовність фахівця виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі стандартів і норм (І. Гришина, Ю. Подзюбанова) [111].

Аналіз сутності й структури понять «*готовність до професійно-педагогічної діяльності*» і *«професійно-педагогічна компетентність»* свідчить про їх тісний взаємозв'язок. *Готовність і компетентність* є інтегральними багаторівневими особистісними новоутвореннями, які характеризують ступінь підготовленості до діяльності. Однак зауважимо, що найчастіше термін «*готовність до діяльності*» науковці *пов'язують з процесом* професійно-педагогічної підготовки, а *компетентність розглядають як результат* педагогічної освіти.

Компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності педагога до виконання професійних функцій характеризує не тільки

діяльність, а й самого педагога як її суб'єкта в його самостійній, відповідальній, ініціативній взаємодії зі світом. Завдяки цій властивості компетентність інтегрує професійні та особистісні якості педагога, спрямовує їх на оволодіння знаннями й цілеспрямоване застосування в прогнозуванні, плануванні й реалізації діяльності, активізує педагога в розвитку власних здібностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує його професійне становлення в період професійної підготовки.

Найбільш точно співвідношення понять «професійна підготовка» – «професійна освіта» і «готовність» – «компетентність», на нашу думку, наведено в опублікованих лекціях Ю. Сенька. Учений уважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти – професійна компетентність. На його переконання, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак науковець підкреслює, що вони не перебувають у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім – компетентність [370, с 68].

Фахівці в галузі професійної освіти розглядають будь-якого професіонала як носія професійних компетентностей, що разом становлять ядро професійної кваліфікації: технічної; комунікативної (уміння ефективно використовувати усні й письмові засоби міжособистісної комунікації); контекстуальної (розуміння соціального й культурного середовища, у якому реалізується професійна діяльність); адаптивної (здатність передбачати й переробляти зміни в професії, пристосовуватися до мінливих професійних контекстів); концептуальної (наукової, тобто розуміння теоретичних основ професійної діяльності); інтегративної (уміння мислити в логіці професії,

розставляти пріоритети й розв’язувати проблеми у відповідному професійному стилі тощо) [там само].

Так, С. Молчанов під *професійною компетентністю* розуміє сукупність професійних компетенцій (складників), а саме:

– соціальна, затребувана державою та суспільством і оцінювана соціальними інститутами;

– соціально-професійна, затребувана педагогічними й керівними працівниками сфери освіти й оцінювана професійним співтовариством;

– професійна, затребувана конкретно-історичною організацією і змістом освітнього простору й оцінювана актуальною освітньою системою;

– особистісна, затребувана особистісними особливостями спеціаліста й оцінювана об’єктивними вимогами професії до особистості [272, с. 4].

Складниками професійної компетентності, на думку Н. Кузьміної, є:

– спеціальна та професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається;

– методична компетентність у галузі способів формування знань і вмінь учнів;

– соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування;

– диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів;

– аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності особистості [221, с. 90].

І. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності вчителя в структурі педагогічної майстерності й визначає такі її складники: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм

емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо [279, с. 118–121].

Л. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної і соціальної компетентностей; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність й ауто компетентність [173,с. 10–11].

І. Бех, Н. Кузьміна, Н. Маркова та ін. науковці в структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

У структурі професійної компетентності вчителя О. Лебедєва пропонує виділяти: науково-теоретичну компетентність; методичну компетентність; психолого-педагогічну компетентність; професійну позицію вчителя [230, с. 9].

Г. Кашкарьов пропонує розрізняти дещо інші види компетентностей у складі професійно-педагогічної компетентності, зокрема спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, особистісну. При цьому вчений наголошує на тому, що кожен з цих видів компетентності містить у собі, відповідно, низку структурних компонентів [176, с. 2].

На думку Т. Лобанової, до складників професійної компетентності належать такі компоненти: професійно-змістовний; професійно-діяльнісний; професійно-особистісний (ціннісно-смисловий) [239].

Трактуючи *професійну компетентність* як єдність теоретичної і практичної готовності педагога, В. Сластьонін модель професійної

компетентності розкриває через педагогічні вміння, які він об'єднав у чотири групи:

1) уміння «перетворювати» зміст об'єктивного процесу виховання на конкретні педагогічні завдання;

2) уміння побудувати логічно завершену педагогічну систему й надати їй руху;

3) уміння виділяти й встановлювати взаємозв'язки між компонентами й факторами виховання, приводити їх у дію;

4) уміння обліковувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [381, с. 38–39].

Як свідчить аналіз підходів, у вітчизняній психолого-педагогічній науці склалася ситуація наявності безлічі підходів не лише до визначення поняття «професійна компетентність», а й до його видової різноманітності.

Так, до складників (видів) професійної компетентності педагога, на думку В. Введенського, належать: комунікативна компетентність; інформаційна компетентність; регулятивна компетентність; інтелектуально-педагогічна компетентність; операціональна компетентність [70, с. 51–55].

А. Маркова в концепції педагогічного професіоналізму наводить такі види компетентностей (що вживаються як синонім до професіоналізму): спеціальна діяльнісна компетентність; соціальна компетентність; особистісна компетентність; індивідуальна компетентність [261, с. 55–63].

Серед видових різновидів професійної компетентності А. Деркач виділяє: предметну, методичну, діагностичну, інноваційну, дослідницьку компетентності [122].

На переконання Р. Абрамової, Г. Новикової, до видів професійної компетенції належать:

– концептуальна компетенція, яка передбачає розуміння теоретичних основ, уміння аналізувати, синтезувати й формулювати проблему, що безпосередньо пов'язано зі знаннями;

– технічна компетенція – здатність до набуття основних професійних навичок, зокрема й навичок дослідження, управління й аналізу загальних стратегій;

– інтегративна компетенція – здатність поєднувати теорію з практикою; розуміння широкого культурного, економічного й соціального контексту, у рамках якого реалізується професійна діяльність, тобто здатність поєднувати специфічне, унікальне й загальне, універсальне;

– адаптивна компетенція – уміння передбачити певні зміни, важливі в рамках цієї професії, і підготуватися до них;

– міжособистісна компетенція – уміння ефективно спілкуватися (усно й письмово) [2, с. 26].

У дослідженнях І. Беха, А. Богуш, А. Бєленької, І. Зязюна, Є. Карпової, Т. Танько та ряду інших авторів висловлюється думка про те, що поняття «професійна педагогічна компетентність» є складнішим за загальне поняття «професійна компетентність». Однією з провідних умов формування професійної компетентності є наявність професійно значущої мотивації, професійного інтересу, позитивного ставлення до професії. Компетентність передбачає наявність у студента внутрішньої мотивації: якщо студент добре усвідомлює, яку професію він обрав і вважає її значущою для суспільства, якщо вона відповідає його особистісним нахилам, здібностям і потребам, то це, безумовно, позитивно впливає на успішність його навчання й становлення як фахівця.

Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти розкриті в дослідженнях А. Богуш, Г. Бєленької, Н. Гавриш, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальової, Ю. Косенко, Т. Котик, О. Кучерявого, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько та інших. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах. Проблеми структури й змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю розглядали Г. Бєленька, Н. Гавриш, Т. Котик, В. Нестеренко, Л, Плетеницька,

В. Тарасова та інші. Науковці довели, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних і організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності. Сутність поняття професійна діяльність вихователя дошкільного закладу розкрито в працях Н. Кузьміної, Е. Панько, І. Беха, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко та інших.

Аналіз дисертаційних досліджень у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти свідчить, що найчастіше її метою і результатом науковці визначають готовність до педагогічної діяльності (Н. Ємельянова, І. Жаровцева, Н. Ковальова, Т. Котик, О. Кучерявий, С. Петренко, Л. Плетеницька та інші), а не компетентність, і лише в окремих працях базовою категорією дослідження є компетентність (Г. Бєленька, В. Нестеренко, Т. Танько). Так, у праці Т. Танько професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного закладу трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного зростання, професійних змін, як явище поступової професіоналізації майбутнього вихователя. Основними її складниками дослідниця вважає такі компоненти: мотиваційний, особистісний, змістовий, професійно-діяльнісний. Музично-педагогічну компетентність Т. Танько визначає як складне поліфункціональне особистісне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у сфері музичної педагогіки [400, с 182–183].

На думку Г. Бєленької, професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона зумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, є мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці [45, с 26].

Л. Кідіна визначила такі критерії й показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти: мотиваційний (інтерес до обраної спеціальності; визначеність

у професійному майбутньому; рівень сформованості мотивів і потреб до реалізації знань у професійній діяльності в системі дошкільної освіти); когнітивний (наявність професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, що забезпечують формування професійної компетентності); емоційно-оцінювальний (здатність до самоаналізу й самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); діяльнісний (компетенції адекватного застосування знань з теоретичних дисциплін на практиці; уміння керувати педагогічним процесом; здатність до саморозвитку власних можливостей) [179].

Вочевидь, компетентнісний підхід установлює підпорядкованість знань умінням, забезпечуючи цілісну здатність майбутнього фахівця і його готовність розв'язувати професійні проблеми в конкретній і нестандартній практичній ситуації навчальної або педагогічної діяльності. Цей підхід забезпечує подолання формалізму, відриву теорії від практики, перехід знань у ціннісні орієнтації, додає особистісного змісту освітньому процесові, стимулює зростання професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій.

Ми поділяємо думку тих учених, які вважають компетентнісний підхід таким видом змісту освіти, що зводиться не лише до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій. Розвиток професійних компетенцій забезпечує професійне становлення людини вже на етапі навчання у виші, а формування й удосконалення компетентності – у самостійній професійній діяльності й самоосвіті. На нашу думку, компетентність є результатом освіти, самоосвіти та саморозвитку майбутнього вихователя ДНЗ. Компетентність визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи.

Узагальнивши думки зарубіжних і вітчизняних дослідників і взявши за «точку відліку» багатокомпонентність професійної компетентності, ми розглядатимемо важливе поняття дисертаційного дослідження – «професійна

компетентність педагога дошкільної освіти» в трьох аспектах, що становлять її конкретний зміст:

– професійна компетентність педагога як система (у логіці системного підходу);

– формування професійної компетентності педагога як процес (у логіці діяльнісного й технологічного підходів);

– сформованість професійної компетентності педагога як результат (у логіці компетентнісного підходу).

Отже, під *професійною компетентністю* розумітимемо здатність педагога генерувати теорію з практичним досвідом розв'язання професійно-педагогічних завдань. Навіть більше, у визначення компетентності ми включаємо досвід рефлексивних (аналіз; оцінка; критичне осмислення сформованих результатів діяльності, знань і уявлень), проектно-операціональних (проектування й реалізація операційних форм технологічної організації діяльності дітей, що відповідають прогнозуванню), а також комунікативних (висловлювання припущень, міркування) здібностей і вмінь.

На наше переконання, знання, здобуті завдяки прикладному досвіду, становлять основу професійної компетентності, стаючи для педагога дієвим орієнтиром у різноманітних педагогічних і життєвих ситуаціях, умовою адаптації в професійному середовищі, базою для самоосвіти й професійно-особистісного саморозвитку.

Перш, ніж говорити про структуру професійної компетентності педагога у сфері формування толерантності дітей, розкриємо смислове значення поняття «структура», під яким ми розуміємо характеристику складу об'єкта й логічні властивості наявних зв'язків між його елементами. У контексті нашого аналізу компетентності педагога щодо формування толерантності в дітей, особливого значення набуває питання про структуру педагогічної діяльності вихователя, її компоненти, функції.

Для розуміння сутності цього поняття звернемося до функціональної **структури професійної діяльності**, що вироблена в дидактологічній науковій школі В. Сластьоніна й визначена так:

• **гностична й рефлексивно-перцептивна діяльність**, яка детермінується вмінням самостійно здобувати знання, виконувати педагогічні завдання, розв'язувати нестандартні ситуації педагогічної взаємодії, діагностувати діяльність учнів, виділяти домінанти в професійній діяльності, а також передбачає потребу в самоаналізі;

• **проектувальна діяльність**, яка пов'язана з володінням засобами й методами конструювання ситуації, умінням передбачати результат і створювати необхідну психологічну атмосферу в колективі;

• **організаторська діяльність** визначається вмінням вибудовувати соціально-педагогічну взаємодію на основі реальних задумів і планів колективу, аргументувати власне ставлення до професійної діяльності та її результатів;

• **комунікативно-інформаційна** діяльність ґрунтується на схильності отримувати різнобічну інформацію, зокрема й таку, яка суперечить власному погляду, що дає змогу мати чітке уявлення про проблемні ситуації або об'єкти [382, с. 4–9].

Стійка єдність і високий рівень реалізації названих компонентів, на думку В. Сластьоніна, є внутрішньою ознакою сформованості високого рівня професійної компетентності педагогів.

Дослідники зазначають, що діяльність вихователя дошкільного закладу має багато спільного з вчительською працею. Однак її специфіка полягає в тому, що вихователь дошкільного закладу виховує і навчає дітей, які мають певні вікові особливості, відмінні від особливостей дітей шкільного віку. Значне місце в його роботі посідає керівництво грою, побутовою й комунікативною діяльністю.

Структура діяльності педагога дошкільного профілю визначається його місією, пов'язаною з забезпеченням організаційно-управлінських умов для успішної освіти й соціалізації дитини в умовах ДНЗ.

У психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Бєленька, Л. Загородня, Т. Поніманська та ін.) професіограма вихователя розглядається як описова модель його діяльності, що охоплює: основні функції фахівця; основні вимоги до особистості вихователя і його професійної підготовки; протипоказання до педагогічної професії [45; 142; 323]

На думку Г. Бєленької, у структурованому вигляді професійну компетентність педагога можна зобразити як триступінчату піраміду, фундамент якої становлять професійні знання, на основі яких формуються вміння й навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності[45] .

Дослідниками Н. Гавриш [87], Л. Кідіною [179], В. Нестеренко [280], Н. Поповою [325], Т. Танько [400] та ін. розроблено й теоретично обґрунтовано структуру і зміст професійної компетентності вихователя ДНЗ. На їхнє переконання, структура означеної професійної компетентності складається з трьох основних компонентів (мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний); змістовних блоків, що їх характеризують (світогляд і професійне самовизначення; освітньо-виховний блок, конструктивно-організаційний, гностично-дослідницький, діагностико-корекційний, консультативно-координаційний, забезпечення охорони життя, здоров'я і психічного благополуччя дітей; інтелектуальний, морально-педагогічний, діяльнісно-вольовий, емоційний, саморегуляція й самовдосконалення); змісту, який охоплює конкретні компетенції кожного блоку професійної компетентності.

Н. Кузьміна виокремила значущі елементи структури педагогічної компетентності, що згодом були адаптовані дослідниками В. Гришиною і Ю. Подзюбановою [111] до педагогів дошкільної освіти (вихователь, музичний керівник, керівник образотворчою діяльністю дітей, інструктор

фізичного розвитку дітей тощо). Так, **спеціальна компетентність** педагога дошкільної освіти передбачає глибокі знання, кваліфікацію й досвід діяльності у відповідній галузі, у якій здійснюється розвиток; знання способів виконання технічних, творчих завдань. **Методична компетентність** педагога охоплює володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі розвитку, знання психологічних механізмів формування компетенцій у процесі розвитку. **Психолого-педагогічна компетентність** педагога передбачає володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні стосунки з дітьми, проводити індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного й педагогічного спілкування; уміння пробуджувати й розвивати в дітей стійкий інтерес до нових знань. **Диференційно-психологічна компетентність** педагога охоплює вміння виявляти особистісні особливості й мотивацію вихованців, визначати й ураховувати їх емоційний стан; уміння грамотно будувати взаємини з колегами, дітьми та їхніми батьками. **Аутопсихологічна компетентність** передбачає вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, у собі; бажання самовдосконалюватися [221, с. 33].

Професійна компетентність вихователя не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов’язаних з організацією навчально-виховного процесу ДНЗ.

Отже, на основі теоретичного аналізу загальних проблем підготовки педагога до професійної діяльності (О. Абдулліна [1], І. Зязюн [279], Н. Ничкало[283], А. Маркова [261], А. Сластьонін [381] та ін.) ми доходимо висновку, що *професійно-педагогічна підготовка* майбутніх педагогів до формування толерантності в дітей дошкільного віку є цілеспрямованим процесом формування системи загальних і спеціальних психолого-

педагогічних і суспільствознавчих знань, умінь, навичок, здібностей, які в поєднанні з високорозвиненими особистісними й професійними якостями забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом – компетентність.

«*Вироблення професійної компетентності педагога дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей»* визначаємо як процес набуття сукупності інтегративних компетенцій педагога, орієнтованих на управління формуванням толерантності у дітей, як готовність до проектування й реалізації виховної діяльності, наявність розвинених здібностей і професійно значущих особистісних якостей.

«*Професійну компетентність педагога дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей*» розуміємо як результат – актуальний ступінь сформованості сукупності інтегративних компетенцій педагога, орієнтованих на процес управління розвитком толерантності у дітей. *Професійна компетентність вихователя ДНЗ у формуванні толерантності у дітей є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, що зумовлюють готовність його до виконання педагогічної діяльності й забезпечують високий рівень її самоорганізації.*

Узагальнивши наукові праці з питань професійної компетентності педагога дошкільної освіти й узявши за основу структуру професійної діяльності, розроблену В. Сластьоніним, можемо твердити, що *структура професійної компетентності педагога дошкільної освіти* характеризується сукупністю *гносеологічної (загальнокультурної), соціально-особистісної (ціннісно-смислової), операціональної (спеціальної) і психолого-педагогічної компетенцій*, що дають змогу раціонально проектувати розвиток дітей і керувати ним.

Професійна компетентність не є сталою величиною. Процес формування професійної компетентності ніколи не завершується й тяжіє до нескінченності. Вона постійно змінюється, а рівень і якість її можна

оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності вихователя, відповідно до умов навколишньої дійсності.

3. 2. Роль і місце толерантності в структурі професійної компетентності вихователя

Очевидним є факт наявності різних підходів до визначення компонентів професійної компетентності. Разом з тим, проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти щодо формування толерантності у дітей залишається поза увагою авторів, які пропонують різні структури компетентностей.

Тому завдання цього параграфу вбачаємо у визначенні місця толерантності в структурі професійної компетентності вихователя; у з'ясуванні необхідних компетенцій педагога для формування толерантності у дітей дошкільного віку; в аналізі змістовних характеристик і критеріїв сформованості цих компетенцій.

У працях багатьох науковців, які досліджують проблему професійного розвитку педагога, є вказівка на толерантність як на важливий фактор. Важко не погодитися з тим, що педагог, якому притаманна толерантність в особистісному й діяльнісному аспектах, не зможе виховати толерантної людини. Усе багатство наукового й практичного професійного знання можна передати лише за умови толерантного ставлення до вихованця. Тому питання про найважливіші професійні якості вихователя й пов'язана з цим проблема визначення специфіки його професіоналізму, закономірностей розвитку досить гостро стоїть у сучасній науковій літературі.

Науковий інтерес до проблеми розвитку професійно-значущих якостей ми знаходимо в ідеологів вітчизняної педагогіки – В. Сухомлинського й А. Макаренка, які до значущих якостей педагога зараховували ентузіазм, працьовитість, високе моральне обличчя, волю й терпіння, дисциплінованість, гуманістичну центрацію та ін. [397].

Професійними якостями фахівця вважаються ті, які необхідні суб'єктові праці для успішного виконання своєї професійної діяльності (А. Маркова) [261]. Гуманність, високу моральність, широкий кругозір, любов до дітей і до справи, щирість, потребу в самоосвіті – саме такі якості науковці XXI століття визначають як провідні для справжнього педагога.

Толерантність як необхідну професійну якість педагога (продиктовану завданнями, змістом і характером педагогічної діяльності) розглядають такі вітчизняні дослідники, як: В. Андрющенко, І. Бех, О. Волошина, О. Грива, О. Дубасенюк, О. Орловська, Ю. Тодорцева та ін.

Г. Бєлєнька, Л. Загородня, Є. Панько, С. Петренко, Т. Пониманська та інші займалися визначенням професіографічних характеристик вихователя. Дослідники отримували різні дані про те, які якості необхідні вихователю для ефективного виконання професійної діяльності.

Визначення професійно важливих якостей як необхідної умови успішної організації педагогічної діяльності базується на аналізі діяльності й трудових (професійних) функцій. Результати такого аналізу відображаються в професіограмі. Т. Куликова під професіограмою розуміє «науково обґрунтовані вимоги до професійних якостей особистості педагога, до обсягу й складу світоглядних, загальнокультурних, психолого-педагогічних, спеціальних знань, а також перелік педагогічних умінь і навичок». Це визначення сформульовано на основі функціонального аналізу діяльності педагога ДНЗ [225].

Т. Пониманська виділяє такі основні особистісні якості, необхідні в професійній діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу:

• здатність до рефлексії й контролю за результатами педагогічної діяльності, співробітництво з дитиною на принципах гуманізації, розвитку її особистості;

• здатність до емоційної й моральної підтримки дитини;

• прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з дитиною, спрямованість на психологічний комфорт і вчасний розвиток особистості;

• бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності;

• здатність виявляти й ураховувати у вихованні інтереси дітей і їхнє право на повагу [323, С. 61–62].

Педагогічна толерантність як професійно важлива якість педагога визначає не ставлення до професійних функцій, а процес і результат їх виконання.

З позиції компетентнісного підходу, педагогічна толерантність або толерантність педагога постає як характеристика професійної компетентності (Н. Кудзієва, О. Нурлігаянова та ін.); як якість особистості педагога (Н. Морева, Л. Перепелицина, О. Шавріна та ін.); як багатокомпонентна якість особистості педагога (Р. Безюлєва, Н. Кудзієва, В. Чернявська, Р. Шеламова та ін.); як інтегративна особистісна характеристика педагога (П. Комогоров, Ю. Поваренков, А. Погодіна та ін.). Загалом у педагогічному аспекті толерантність розглядається як складне особистісне утворення, що виявляється в прийнятті, розумінні й шанобливому ставленні до всього іншого в людині (віку, статі, національності, статусу тощо.)

На думку Ю. Поваренкова, під педагогічною толерантністю слід розуміти володіння вміннями й навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; настанову на толерантність як на активну позицію щодо формування толерантності своєї особистості, особистості учнів і їхніх батьків; як якість особистості; як норму своєї поведінки, що є одним зі складників педагогічної етики. Педагогічна толерантність – це соціальна категорія і проявляється в настанові на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите й довірливе спілкування [314].

Наступна дефініція не має достатнього педагогічного сенсу: педагогічна толерантність – наявність настанови на прояв толерантних форм взаємодії з іншими людьми (Є. Клепцова, О. Нурлігаянова та ін.). Однак

зауважимо, що толерантне ставлення має поширюватися на всіх учасників освітнього процесу: співробітників, дітей, батьків, адміністрацію тощо.

Г. Безюлєва, М. Перепелицина, О. Шавріна, Г. Шеламова визначають педагогічну толерантність як здатність і готовність до співпраці з учасниками освітнього процесу на основі розуміння, визнання й прийняття їх індивідуальних соціально-психологічних особливостей. У цьому визначенні для нас цінною є універсальність суб'єктів взаємодії [38; 302; 445].

Сьогодні в літературі використовується два схожі терміни: «педагогічна толерантність» і «толерантність педагога». Деякі автори не розрізняють ці поняття (М. Перепелицина, О. Шавріна), інші ж, навпаки, підкреслюють їх відмінні риси. Так, Т. Фадєєва наголошує, що під толерантністю педагога слід розуміти інтегративну професійно важливу якість особистості, відмінну від терпимості, що передбачає, безумовно, позитивне ставлення до учасників освітнього процесу, яка має відмінні особистісні характеристики (темперамент, характер, особливості поведінки та ін.) і соціальні (національність, віросповідання, соціальний статус тощо) ознаки [там само].

Позитивним у цьому визначенні є визнання того, що толерантність – інтегративна професійно важлива якість особистості, а негативним – брак діяльнісної основи прояву толерантності. На відміну від неї, у наступному визначенні діяльність наявна, але, по суті, зведена до самоконтролю: Г. Лопушнян під толерантністю педагога розуміє «внутрішню якість його особистості, що виявляється в здатності зберігати спокій, витримку й мудре терпіння, контролювати свої емоції, керувати собою в будь-яких педагогічних ситуаціях» [240].

Одне з принципових вихідних положень, у якому розкривається сутність педагогічної толерантності, на думку таких науковців, як О. Нурлігаянова, Ю. Поваренков, С. Братченко та ін., полягає у визнанні багатоаспектності й неоднорідності психологічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо достатньо повно відобразити толерантність,

спираючись тільки на одне поняття, тільки в одному вимірі. Водночас захоплення різноманітними типологіями, класифікаціями й аналітичним «препаруванням» збільшує небезпеку «колекціонерського» підходу, нагромадження «списків рис» тощо. Тому зупинимося на основних, найбільш важливих психологічних вимірах толерантності, які можна розглядати як пріоритетні напрямки як у дослідженнях, так і в розвитку толерантності педагогів.

Аналізуючи особливості толерантності педагога в педагогічному процесі, Ю. Поваренков [314, с. 115] виокремлює два її складники: соціальний (або соціально-психологічний) і психологічний (або психофізіологічний). Наявність соціальної толерантності дає змогу педагогові ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до численних професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри.

Ю. Поваренков виділяє в соціальній толерантності структурні компоненти – динамічні й операціональні. Динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери педагога (готовність прийняти дитину такою, якою вона є, з системою її цінностей, інтересів, переконань і соціальних настанов). Операціональну основу соціальної толерантності становлять конкретні знання, уміння й здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування тощо) [315, с. 38].

Дослідник пропонує називати «толерантність» соціальною в тому разі, якщо поняття використовується в сенсі терпимості до індивідуально-психологічних особливостей учнів і їхніх міжетнічних відмінностей, готовності приймати їх такими, якими вони є; і психологічної, якщо йдеться про психічну стійкість особистості педагога: його стійкість або нестійкість до несприятливих умов педагогічної діяльності, здатність протистояти,

витримувати, а можливо, і не помічати несприятливі зовнішні впливи, власний стан і перешкоди з боку інших.

Інший погляд на сутність поняття «толерантність» викладено в роботі О. Батуріної та А. Корнієнко [30]. Автор розуміє толерантність як особливу властивість особистості, що відрізняється від терпимості відсутністю в її структурі негативних проявів у вигляді негативних переживань або страждань, які треба стримувати. Сутність поняття «толерантність» становить, на думку А. Корнієнко, наявність позитивного ставлення до відмінностей «Іншого» за соціальними ознаками на основі визнання, розуміння й прийняття цих відмінностей. Стриманість у прояві негативних відносин не вважається проявом толерантності. Це розглядається як прояв терпимості, а не толерантності. Терпимість автор виводить за межі поняття «толерантність».

Цей погляд, на нашу думку, є перспективним для розуміння сутності поняття «толерантність педагога». Професійна діяльність педагога передбачає шанобливе ставлення до учня, інших учасників освітнього процесу, які мають відмінні особистісні характеристики (темперамент, характер, особливості поведінки тощо) і соціальні (національність, віросповідання, соціальний статус тощо) ознаки. Педагог повинен розуміти й визнавати право Іншого на відмінності. Тільки в цьому разі будь-який учасник освітнього процесу не буде оцінюватися ним негативно, відповідно, в нього не виникатимуть негативні переживання, а отже, не буде необхідності терпіти. Якщо педагог не дозволяє собі вголос висловлювати свою негативну оцінку щодо учня, тобто проявляє терпимість, то це не слід розглядати як прояв толерантності. Тому ми вважаємо, що терпимість не повинна входити в структуру поняття «толерантність педагога».

Традиційно для опису складних психологічних процесів і явищ використовується тріада компонентів – когнітивний, емоційний і поведінковий. З’явилися спроби застосування цієї схеми й для педагогічної толерантності. Однак, на думку О. Нурлігаянової, для зрілої толерантності

вирішальне значення мають усвідомлені ціннісні вибори людини й спосіб її взаємин зі світом. Тому не можна обмежитися названими трьома вимірами толерантності – необхідно додати ще один (найважливіший!) компонент, який умовно можна назвати «особистісний компонент» або особистісний вимір толерантності [285].

У загальному вигляді основний психологічний зміст цих компонентів можна розкрити так:

Особистісний компонент толерантності містить насамперед ціннісно-смислову систему, у якій центральне місце посідають такі цінності: цінність поваги людини як такої, цінності прав і свобод людини й рівноправності людей щодо вибору світогляду й життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя й визнання такої за кожною людиною.

Особистісний початок щодо всіх інших компонентів можна розглядати як «системотвірний фактор», який зумовлює та інтегрує дію всіх інших «периферійних» психологічних складників толерантності. Це дає змогу розрізняти толерантність як перехідний стан і як стійку особистісну позицію. Відомий дослідник внутрішньоособистісних механізмів діалогічності й маніпулятивності Л. Рюмшина вважає, що під час розгляду толерантності як стійкої позиції в центрі уваги повинні перебувати особистісні настанови, цінності й смисли, тому саме вони, з одного боку, визначають внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого – є мотиваційними регуляторами, що визначають реальну поведінку людини.

Одна з традицій розгляду толерантності в особистісному вимірі була закладена ще у відомій концепції «авторитарної особистості» (Т. Адорно та ін.), у якій інтолерантність, поряд з орієнтацією на сильний «авторитет», «чорно-білим» мисленням, схильністю до забобонів, догматизму, агресивним ставленням до будь-яких «меншин» тощо, розглядається як один з проявів авторитарності. К. Роджерс, Е. Фромм та ін. наполягають на тому, що ставлення людини до інших людей насамперед залежить від її ставлення до себе [6; 353; 427]. Іншими словами, особистісна основа міжособистісної

толерантності має своїм витоком толерантне – шанобливе, прийнятне – ставлення до самого себе.

Усе це безпосередньо стосується сфери освіти й особистості вихователя, дає змогу визначити вихідну позицію та стратегію розв'язання проблеми «педагогічної інтолерантності» – гармонізація самооцінки та «Я-концепції» вихователів, зміцнення їх прийняття й поваги до самих себе. Без конструктивних змін на глибинному особистісному рівні всі спроби «прищепити» толерантні навички будуть носити характер поверхового «косметичного ремонту».

Когнітивний компонент толерантності виявляється в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатовимірності життєвої реальності й варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу.

Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється саме в ситуаціях протиріч – у процесі розходження думок, зіткнення поглядів – і дає змогу розглядати їх як прояв плюралізму, багатство індивідуального сприйняття й інтерпретацій. Когнітивна інтолерантність, навпаки, виходить з позиції наявності «норми», «відповідності правильному» тощо й тому відкидає саму можливість множинності поглядів, зводячи всі розбіжності між поглядами й оцінками різних людей до «відхилень», помилок або навіть до навмисної протидії. Толерантність, отже, означає ще й таку важливу якість, як здатність людини не перетворювати когнітивний «конфлікт» на конфлікт міжособистісний за наявності розбіжностей між думками співрозмовників, а інтолерантність, навпаки, веде до переростання одного протиріччя в інше. Здавалося б, педагог як інтелігентна людина з вищою (як правило) освітою цілком здатен усвідомити й прийняти складність і багатовимірність світу. Однак найчастіше вихователь опиняється під владою жорстких стереотипів, рольових настанов і освітніх стандартів. У такому разі виховання зводиться до декларування

«непорушних істин», а тому від дітей потрібні не роздуми й розуміння, а точне «відтворення зразків» – задекларованих вихователем або наведених у книзі. Відповідно, будь-які альтернативи розглядаються як неправильні, висловлювання індивідуальних поглядів і питання забороняються, а процес навчання перестає бути реалістичним і проблемним, що є найважливішою умовою справжнього розвитку. При цьому виправданням найчастіше слугує необхідність засвоєння стандартів і одностайного «справедливого» оцінювання за певними критеріями. Саме така позиція містить у собі великий потенціал розвитку нетерпимості й веде до перетворення майже будь-яких розбіжностей у думках на міжособистісний конфлікт. Когнітивні аспекти толерантності передбачають відповідну поінформованість, обізнаність з цією проблематикою.

Емоційний компонент толерантності проявляється насамперед у здатності до емпатії. Встановлення емоційного контакту між співрозмовниками сприяє створенню більш довірливої й безпечної атмосфери спілкування, а отже, знижує напруженість і можливість загострення відносин, конфронтації й суперництва. Повноцінна емпатія – безоцінна й у цьому сенсі, по суті своїй, толерантна. Емоційний складник толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники навіть за наявності розбіжностей у поглядах мають можливість знайти якусь спільність, відновити розрив людських зв’язків, який багато в чому й робить людей роз’єднаними й нетерпимо налаштованими один щодо одного. Крім того, саме перебування людини в стані емоційного контакту з іншими, «практика» емпатії сприяє розвитку в неї більш тонкої чутливості до нюансів внутрішнього життя, що дасть змогу побачити й зрозуміти його глибину, багатовимірність, неоднозначність. Таке розуміння – важливе «щеплення» проти інтолерантності. Емпатія педагога щодо дитини є не тільки однією з форм прояву поваги, а й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною роботою в непростому процесі виховання

й розвитку дітей. Як окремий складник емоційного компонента може бути названий і особливий вид емоційної стійкості – «афективна толерантність» (Г. Крісталл), суть якої полягає в здатності долати емоційну напругу, тривогу, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань, без того, щоб придушувати або спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний з терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дає змогу людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не дратуючись і не приписуючи їм негативного смислу. На жаль, у вітчизняній освітній системі нормою є адміністративний тиск і практично немає турботи про емоційне здоров'я самого вихователя, тобто те, що можна було б назвати «гігієною педагогічної праці». Ігнорування й придушення емоційної сфери веде до емоційної інтолерантності педагогів, а це, своєю чергою, до емоційного вигорання, а надалі – й до майже неминучої професійної деформації значної частини педагогічних працівників.

Поведінковий компонент толерантності є найбільш видимою частиною «айсберга толерантності» й традиційно привертає особливу увагу як під час діагностики, так і під час навчання. До поведінкової толерантності належить значна кількість конкретних умінь і здібностей, серед яких можна виділити:

– здатність до толерантного висловлювання й відстоювання власної позиції як погляду (Я-висловлювання, комунікативні техніки й т. п.);

– готовність до толерантного ставлення щодо висловлювань інших (уважне слухання й сприйняття думок і оцінок інших людей як висловлювання їхніх поглядів, що мають право на існування, незалежно від ступеня розбіжності з власними поглядами), здатність домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу);

– толерантна поведінка в напружених і ексквізитних ситуаціях (за відмінностей у поглядах, під час зіткнення думок або оцінок). Останнє

заслуговує на особливу увагу, тому саме такі ситуації значущих зустрічей з іншими – лакмусовий папір для толерантності. Основою для дослідження й розвитку цих аспектів толерантності може слугувати концепція конфлікту й конфліктної компетентності Б. Хасана [429]. Певні перспективи криються у врахуванні взаємозв'язку толерантності й асертивної поведінки, яка слугує ненасильницькою альтернативою як агресивному, так і пасивному способам поведінки в ряді складних комунікативних ситуацій. Цінність концепції асертивності полягає насамперед у наданні правової основи міжособистісним відносинам, у чіткому описі «моделі» відкритого й шанобливого спілкування, багатому арсеналі конструктивних способів відстоювання людиною своїх інтересів. Агресивність багатьох педагогів пов'язана саме з їхньою нездатністю до поважної й конструктивної вимогливості й наполегливості. Усе це означає, по-перше, що для педагога важливо опанувати толерантні способи дії, не допускати в поведінці неповаги, нетерпимості, зокрема й у напружених, конфліктних ситуаціях, які в педагогічній роботі неминучі, а по-друге, що поведінкових навичок толерантності можна й потрібно вчитися.

Наступний вимір – **«вербальний компонент толерантності».** Це найбільш простий і поверховий вимір толерантності, який може свідчити про ознайомлення людини з ідеями толерантності й про здатність більш-менш зрозуміло розповісти про це. Говорячи про толерантність серед педагогів, С. Братченко досить різко висловлюється про вербальний компонент толерантності, називаючи його продуктом спроб «натренувати» учителів на толерантність, навчити їх вимовляти «правильні слова» тощо [86].

О. Рубцова визначає вербальну толерантність як «мову спілкування, що припускає використання певного лексикону (без застосування принизливих, образливих, знущальних і зневажливих слів) і висловлювання позитивних суджень (зважених, неупереджених, доказових, конструктивних, що виключають елементи навішування ярликів і стереотипів, провокативності, ворожості)» [362]. У цій же роботі, аналізуючи поведінкову толерантність як

окрему форму толерантності загалом, автор зауважує, що вона передбачає як позитивну манеру спілкування (пасивна форма), так і позитивні ненасильницькі дії щодо індивідуального або групового опонента (активна форма). Отже, мовна толерантність – це загальний феномен, якому притаманні риси як вербальної, так і поведінкової толерантності, оскільки мовна толерантність характеризується й наявністю невербальних засобів її реалізації, і реалізацією норм комунікації, що носять «надвербальний» характер (моделі соціальної поведінки під час спілкування з оточенням, певне емоційне забарвлення переданих повідомлень тощо).

Також важливо розуміти й відмінності між мовною толерантністю як складником культурної компетенції й лінгвістичною толерантністю. Остання найчастіше розглядається як професійна якість лінгвіста (або іншого фахівця, який активно користується у своїй діяльності певною термінологією), що припускає терпиме ставлення до помилок як варіативності в мові. У цьому разі толерантність розглядається також як альтернатива «силовому» розв'язанню конфлікту, наявному на загальномовному рівні, яким є встановлення лінгвістичних норм, що зафіксовані як єдино правильні. Нормування мови й аналіз помилок як його варіативних змін – це, деякою мірою, втілення антиномії «інтолерантність / толерантність» у науці про мову.

Однак наголосимо, що оцінні судження про «силовий» або толерантний типи розв'язання конфліктів у науці про мову чи спілкування неприпустимі. Н. Голев справедливо зауважує: «ми не вважаємо за можливе апріорно оцінювати різні способи зняття ситуації конфлікту знаками "плюс" або "мінус". Обидва способи зняття необхідні для нормальної життєдіяльності мови (різною мірою в різних сферах) і їх динамічна рівновага досить часто є умовою її стабільного функціонування й розвитку. Як надмірна толерантність може призвести до анархії й зупинки поступального розвитку мови (і лінгвістики), так і надмірність вольових

рішень також може стати причиною незбалансованості та / або застою» [99, с. 175].

Поняття лінгвістичної толерантності як терпимості до варіативних змін у мові близьке до запропонованого Н. Лебедєвою поняття «метамовної толерантності». Дослідниця протиставляє мовну толерантність як толерантну поведінку мовців і метамовну толерантність як «терпиме ставлення людей і суспільства до мовних засобів і мовної поведінки різних видів, так би мовити, оцінку з боку й згори: носії мови оцінюють факти мови, не будучи безпосередніми учасниками мовного акту» [229, с. 278]. При цьому Н. Лебедєва виділяє два види метамовної толерантності – буденну й професійно-лінгвістичну: «Буденний вид метамовної толерантності (за умови оцінки мовних характеристик різних компонентів мовного акту за шкалами «добре / погано», «доречно / недоречно», «можна / не можна» тощо) проявляється в принциповій терпимості рядових носіїв мови, окремих груп суспільства (інтелігенції, філологів та ін.) і суспільства загалом до особливостей комунікативно-мовної поведінки інших людей, до наявності в мові тих чи інших різновидів норм. Професійно-лінгвістичний гносеологічний вид метамовної толерантності виявляється в розширенні об’єкта опису й теоретичного вивчення з боку дослідників щодо «низьких» сфер побутування мовної діяльності» [229, с. 279].

Протилежним поняттю мовної толерантності є явище вербальної агресії, що перешкоджає реалізації основних завдань ефективного мовного спілкування: ускладнює повноцінний обмін інформацією, гальмує сприйняття й розуміння співрозмовниками один одного, робить неможливим вироблення загальної стратегії взаємодії.

Ю. Щербініна дає таке визначення: «вербальна агресія – це прояв негативних відчуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття, лайка)» [449, с. 83]. Це дає можливість виділити основні аспекти вербальної агресії, а саме – зовнішній, формальний (вивчення словесного оформлення агресивних проявів:

інтонація, тембр, темп, гучність мови, особливості дикції, сугестивні якості голосу тощо; специфіка лексичних засобів і мовних конструкцій, у яких втілюється вербальна агресія) і внутрішній, змістовний (аналіз теми, змісту, мети висловлювання).

Як свідчать спостереження, вербальна агресія, на жаль, досить поширене явище в освітньому мовному середовищі, яке наявне практично на всіх соціальних рівнях спілкування: міжособистісному, внутрішньоколективному й на рівні навчального закладу. Причому агресивною є мова як вихованців, так і педагогів. У зв'язку з цим, стає очевидним, що одним з найважливіших виховних завдань сучасної освіти є соціалізація учнів у сучасному світі через формування навичок ефективного спілкування, що не допускає проявів вербальної агресії.

Отже, основний психологічний зміст толерантності може бути представлено, як мінімум, у п'яти базових вимірах: особистісному, когнітивному, емоційному, поведінковому, вербальному.

Дійсно, слід мати на увазі, що таке «структурування» (як і будь-яке інше у сфері психології й реальних людських відносин) є досить умовним, між компонентами наявні складні взаємозв'язки та взаємовпливи. Визначення структурних компонентів толерантності забезпечує можливість побудови педагогічного процесу відповідно до різних сфер особистісного розвитку й зумовлює доцільність добору методів, що домінують у формуванні свідомості, почуттів і поведінки.

Ю. Тодорцева вважає, що структуру толерантності як професійно важливої якості особистості педагога правомірно було б презентувати у вигляді взаємодії її трьох провідних компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового. Так, концептуально-ціннісний компонент толерантності педагога виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самобутності й унікальності кожної людини; віра

в невичерпні можливості й здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку й саморозвитку особистості; терпимість до думок і поведінки інших людей; зорієнтованість на партнерство й співробітництво. Особистісно-мотиваційний компонент толерантності педагога виявляється через характер його емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії, а саме – доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердя, емпатійність, справедливість, терпимість. Діяльнісно-поведінковий компонент толерантності педагога виявляється через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу, серед яких: сприймання особистості партнера таким, яким він є; прийняття й розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистої думки; оцінювання особистості згідно з Я-концепцією; уміння приховувати або згладжувати негативні почуття; уміння вибачати іншому помилки чи ненавмисно спричинені неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; уміння володіти собою та йти на компроміс; уміння безконфліктно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації [405].

Багато авторів називають серед показників толерантності такі: прийняття й визнання себе, своїх позицій, поглядів; пізнання, прийняття й визнання іншого, повага його самобутності; здатність усвідомлювати стереотипи в собі й дозволяти іншому мати їх; здатність бачити в іншому рівнодостойну особистість (П. Комогоров, Г. Олпорт, А. Погодіна, Г. Шеламова).

Г. Солдатова, Л. Шайгерова у своїй роботі виділяють основні характеристики толерантної особистості: альтруїзм, прагнення не засуджувати інших, терпіння, чуйність, уміння володіти собою, здатність слухати, терпимість до відмінностей, доброзичливість, гуманізм [389].

Н. Юровських у характеристиці толерантності розглядає дві групи толерантних якостей – духовно-моральні й психічні. До першої групи

належать: миролюбність, прагнення до компромісу, совісність, відкритість іншим, здатність до прощення й порозуміння, визнання різноманіття, відсутність догматизму, визнання права інших на вільний вибір, ставлення до людини як до мети й цінності. Друга група передбачає відсутність настанов на конфліктну взаємодію й на байдужість до інших, здатність перейматися почуттями та емоціями інших, емпатію, позитивне емоційне ставлення до іншої людини [455].

Ряд дослідників, які вивчають проблеми формування толерантності, виділяють як окрему якість особистості інтолерантність. Так, наприклад, Д. Зинов'єв розглядає інтолерантність як якість особистості, що характеризується негативним, ворожим ставленням до особливостей культури тієї чи іншої соціальної групи, до інших соціальних груп загалом чи до їх окремих представників [161]. На думку Л. Шайгерової, інтолерантність являє собою неприйняття іншого за те, що він виглядає інакше, думає інакше, ходить інакше, просто за те, що він існує. Таке неприйняття засновано на переконанні, що твоя група, твоя система поглядів, твій спосіб життя вищі за інших [388].

На основі порівняння понять «толерантності» – «інтолерантність» Д. Зинов'єв виділяє емоційні складники толерантності. На його думку, сутнісними характеристиками «толерантності» є добро, повага, симпатія, тобто якості, протилежні почуттям, які утворюють тріаду ворожості, до якої належать гнів, огида й презирство.

Є. Селезньова, Н. Синягіна виділяють такі суб'єктивні критерії толерантності, як психологічна готовність до толерантної взаємодії, наявність навичок незалежного критичного мислення, вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях, здатність конструктивно виконувати завдання взаємодії в напружених ситуаціях, сформованість та емоційна оцінка мотивації на прийняття іншого, адекватна самооцінка, ситуативне емоційне ставлення, ступінь рефлексивної активності, залежність від зовнішніх умов [339, с. 124].

Щоб формувати толерантність у вихованців, сучасному педагогові необхідно самому бути толерантним, демонструвати прояви толерантності у взаємодії з дітьми, оскільки в силу об'єктивних причин вихователь не тільки здійснює передачу знань, формує вміння й навички, а й «є творцем елементів особистості іншої людини, робить свій «внесок» в особистість дитини, створює й перебудовує її індивідуальний смисловий досвід», свідомо чи неусвідомлено впливає на динаміку розвитку особистості вихованців, на рівень її толерантності.

У педагогічній діяльності взаємодія безпосередньо пов'язана з толерантністю. На основі диференціації сутнісних ознак у роботі А. Погодіної визначено критерії й показники рівнів толерантної педагогічної взаємодії:

– стійкість особистості, що виявляється у сформованості соціально-моральних мотивів поведінки в процесі взаємодії з людьми інших спільнот, що охоплює ряд таких показників, як емоційна стабільність, доброзичливість, увічливість, терпіння, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація;

– емпатія, що виявляється в адекватному уявленні про внутрішній стан іншого й містить такі показники, як чутливість, співпереживання, чемність, екстравертованість, здатність до рефлексії;

– дивергентність поведінки, що виявляється в орієнтації на пошук декількох варіантів рішення й передбачає такі показники, як відсутність стереотипів, гнучкість і критичність мислення;

– мобільність поведінки, показниками якої є відсутність напруження й тривожності в поведінці; контактність, комунікабельність, уміння знайти вихід зі складної ситуації, автономність поведінки, прогностицизм, динамізм;

– соціальна активність, що містить такі показники, як соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, креативність, соціальний оптимізм, ініціативність [317].

Толерантності будуть відповідати такі типи взаємодії, як діалог, співпраця, опіка; інтолерантності – придушення, індиферентність, конфронтація, конфлікт. У діалозі проявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого, оскільки сама діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційно-вольові й когнітивні компоненти, які можуть бути схарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття вихованця, уміння прийняти його таким, яким він є, відсутність стереотипності в сприйнятті дітей, їхніх батьків, колег, гнучкість мислення, уміння адекватно «приймати» свою особистість. Співпраця передбачає спільне визначення цілей взаємодії, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного. У поведінці проявляється так: контактність, доброзичливість, відсутність тривожності, мобільність дій, увічливість, терпіння, довірливість, соціальна активність. Опіка є видом взаємодії, також співвідносної з поняттям толерантності. Опіка вважається турботою, але ця турбота принижує гідність опікуваного, будучи природною нормою суб'єкта й об'єкта. Такий тип взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони приймають одна одну й терпимо одна до одної ставляться. Цей рівень толерантних відносин характеризується такими ознаками, як емоційна стабільність, високий рівень емпатії, соціальна активність, уміння прийти на допомогу. З огляду на це, можна припустити, що критеріями педагогічної толерантності повинні бути мотивація на співпрацю, діалог, розвиненість механізму прийняття, розвиненість механізмів терпіння, асертивної поведінки [285, с. 59].

Показниками педагогічної толерантності, на думку О Нурліганової, є сильний характер, стриманість, довірливість, завзятість, почуття відповідальності, обов'язковість, емоційна дисципліна, точність і акуратність у справах [там само]. Толерантний педагог сумлінний, у нього переважає почуття обов'язку, він дотримується правил і стандартів моралі. Для толерантного педагога характерна гнучкість щодо змін, він не очікує ворожості, сприймає неоднозначність особистості, не прагне виправляти

помилки інших, лагідний і незаздрісний, легко мириться, не прагне до конкурування.

В. Чернявська розглядає педагогічну толерантність як необхідну для реалізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу професійну здатність вчителя встановлювати діалогічні відносини з суб'єктами освіти, які суттєво відрізняються від нього незмінними й мінливими характеристиками особистості, суб'єктного досвіду й поведінки. Дослідниця виділила три такі критерії педагогічної толерантності: ціннісно-смисловий, який визначається аксіологічними пріоритетами педагогічної діяльності (цінність особистості, саморозвитку, діалогу, творчості); когнітивно-рефлексивний критерій, пов'язаний з актуалізацією рефлексії як інструменту професійного саморозвитку педагога, рівня його професійної підготовки (знання цілей освіти, усвідомлення своїх педагогічних мотивів і вміння будувати на основі цього педагогічну стратегію й тактику); комунікативно-поведінковий, що охоплює вміння чути, слухати й розуміти дитину (суб'єкта творення), транслювати інформацію, встановлювати зворотний зв'язок [439].

На думку П. Комогорова, розглядаючи педагогічну толерантність, необхідно враховувати специфіку педагогічної праці, де педагогові у своїй виховній, навчальній, організаційній, методичній, суспільно корисній діяльності доводиться встановлювати відносини з безліччю людей найрізноманітніших професій, людей з різних майнових верст суспільства, що відрізняються один від одного за політичними переконаннями, релігійними поглядами тощо. З огляду на це, можна дійти висновку, що педагог повинен володіти здібностями толерантної взаємодії на всіх рівнях і в усіх проявах толерантності [193]. Крім цього, у групу дитячого садка періодично приходять нові діти, нові батьки й педагог змушений у своїй педагогічній діяльності бути достатньо гнучким, здатним швидко адаптуватися й пристосовуватися до нових умов і нових людей. В. Біблер виділяє такі характеристики толерантної поведінки: довіра, співпраця; способи спілкування – поступливість, переконання, роз'яснення, узгодження,

співпраця, допомога, пояснення, попередження, вимоги; агресивна (інтолерантна) поведінка: відстороненість, імпульсивність; способи спілкування – диктат, вимога, маніпулювання, докори, погрози, накази. Симптомами нетерпимості педагога щодо дитини є: амбіційність; настороженість у спілкуванні; роздратування; підвищена чутливість; різкі емоційні вибухи (обурення, ненависть), що дискримінує поведінку; тактика залякування; негативна вербалізація на адресу дітей; агресивна й ворожа позиція щодо дитини, людини, що несхожа на педагога [47].

Аналіз літератури, присвяченої проблемі толерантності, дав змогу нам виділити як складники толерантності такі якості особистості, як альтруїзм, наявність сенсу життя, сприйняття й розуміння невизначеності, фрустрація, адекватна самооцінка, здатність до рефлексії, внутрішній локус контролю, визнання й прийняття індивідуальності інших, конфліктостійкість, емпатійність, психічна стійкість, креативність. Ми вважаємо, що ці якості особистості є не тільки складниками толерантності, а й професійно важливими якостями особистості педагога.

Очевидно, що толерантність як інтегративна характеристика особистості педагога є динамічним утворенням, яке змінюється з перетворенням компонентного складу або рівня розвитку окремих якостей особистості, що входять до її структури.

Зміст толерантності педагога багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності. А однією з умов ефективності будь-якої діяльності є наявність відповідних до неї здібностей. Отже, рівень і динаміка розвитку толерантності педагога залежать від розвитку здатності до педагогічної діяльності, від динаміки оволодіння необхідною для педагогічної діяльності системою знань, умінь і навичок.

Для формування толерантності як моральної якості особистості, на думку Д. Зинов'єва [162], сензитивним є юнацький вік, до якого належить і студентство. У студентський період спостерігається підвищений інтерес

до власної особистості, до самопізнання, самовиховання й розширення соціальних зв'язків, а також пошук особистісної ідентичності.

Суть педагогічної толерантності полягає в усвідомленому й ціннісно-осмисленому особистісному виборі, відповідно до якого людина, маючи власну думку, світогляд, поважає й визнає право іншого сприймати й мислити інакше, а також готова розуміти й ураховувати погляди інших. Саме міжособистісний рівень толерантності є найбільш важливим у роботі педагога й саме тут, на жаль, відчувається досить істотний дефіцит поваги й терпимості. У повсякденній педагогічній практиці ми нерідко стикаємося з виявами педагогічної інтолерантності різного ступеня – від байдужості щодо «власних думок» дитини до відвертого й жорсткого знецінення цих думок і навіть приниження самого вихованця за «неправильні погляди».

Отже, педагогічна толерантність є інтегрувальною формою, якій властиві риси всіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями й особливостями педагогічної діяльності вихователя й усім розмаїттям педагогічних ситуацій, що трапляються в його діяльності, і яка є професійно-особистісною якістю вихователя.

Ураховуючи структуру «професійної компетентності педагога дошкільної освіти», визначену в попередньому параграфі, що характеризується сукупністю гносеологічної (загальнокультурної), соціально-особистісної (ціннісно-смислової), операціональної (спеціальної) і психолого-педагогічної компетенцій, визначимо зміст компетенцій, необхідних для формування толерантності в дітей дошкільного віку.

Узагальнивши результати наукових праць з питань професійної підготовки фахівців дошкільної освіти й додавши до них кваліфікаційну характеристику вихователя дошкільного закладу, спробуємо висвітлити *зміст професійної компетентності* вихователя у формуванні толерантності в дітей дошкільного віку. При цьому ми враховували декілька позицій.

Основні знання, уміння й ставлення, що належать до *гносеологічної (загальнокультурної) компетенції:* усвідомлення толерантності як

соціокультурної цінності; обізнаність з правами людини на національну й культурну ідентичність, з правами людей з обмеженими функціональними можливостями й відповідальністю за порушення цих прав; знання, пов'язані з проблемою мультикультурності, засновані на етичних і правових принципах; готовність і здатність педагога до виконання педагогічних функцій відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний період орієнтирів і вимог до рівня толерантності; знання особливостей мультикультурної комунікації; здатність людини за наявності розбіжностей у думках зі співрозмовником не перетворювати когнітивний «конфлікт» на конфлікт міжособистісний; знання теоретичних основ (концепцій, наукових шкіл, моделей і технологій), що дають змогу вільно орієнтуватися в питаннях формування толерантності в дітей дошкільного віку, розвиток толерантних якостей і поведінки дошкільнят.

На рівні *соціально-особистісної (ціннісно-смислової) компетенції:* розвинена система гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій, що не суперечать змісту й спрямованості системи освіти; громадянськість – підтверджена властивість особистості демонструвати толерантну, свідому, відповідальну, соціальну взаємодію й поведінку як взірець для наслідування новими поколіннями; позитивна етнічна самоідентифікація; толерантність свідомості й психологічна готовність до роботи в мультикультурному колективі; емоційна стійкість до фрустрації та конфліктів на ґрунті етнічних і культурних розбіжностей, гнучкість мислення та емпатія, а також визнання за учасниками освітнього процесу права на самобутність; здатність до ціннісного самовизначення щодо цілей, перспектив і засобів формування толерантності у вихованців, зокрема й здатність до педагогічної рефлексії тощо; готовність і здатність до виконання педагогічних функцій, відповідно до прийнятих у соціумі в конкретний історичний момент орієнтирів і вимог до толерантності особистості; розвиток соціальної сприйнятливості; розвиток здатності до сприйняття (розуміння, емпатія, асертивність) і терплячості (витримка, самовладання, самоконтроль); здатність до використання навичок

публічної промови, толерантного ведення дискусії, полеміки; здатність до рефлексії методів сучасної науки, які застосовуються в практичній діяльності вихователя й орієнтовані на процес формування толерантності в дітей дошкільного віку.

На рівні *операціональної (спеціальної) компетенції*: сформованість навичок діалогічної й міжкультурної взаємодії; володіння методами, формами, прийомами й техніками педагогічної роботи в мультикультурному колективі й в умовах організації інклюзивної освіти; навички забезпечення мультикультурного змісту навчання; гуманістично орієнтований стиль педагогічної взаємодії; володіння універсальними знаннями, певними педагогічними технологіями й постійне підвищення професійної майстерності для виконання завдань, спрямованих на формування толерантності у дітей; володіння комплексом знань і вмінь, необхідних для формування толерантності у дітей дошкільного віку; здатність до поєднання теорії і практики, методологічних і методичних складників під час виконання завдань і розв'язання проблем формування толерантності у дітей дошкільного віку в освітній діяльності; здатність до моделювання педагогічного процесу, орієнтованого на формування толерантності у дітей дошкільного віку; здатність до інтерпретації діагностичних методик, що виявляють рівень сформованості толерантності у дітей дошкільного віку.

На рівні *психолого-педагогічної компетенції*: знання вікових і психологічних особливостей розвитку толерантності у дітей дошкільного віку; реалізація стилю активної діалогічної взаємодії, що базується на демократичних засадах гуманістично-орієнтованої педагогіки, спрямованої на досягнення культуровідповідних цілей; розвинені навички міжкультурної комунікації; максимальна опора на соціокультурний досвід, ціннісні орієнтації та індивідуальні особливості кожного вихованця; креативність; критичність мислення; плюралізм і діалогічність; використання інтерактивних методів навчання, а також наявність системних знань у галузях інклюзивного й інтеркультурного навчання; здатність

до толерантного висловлювання й відстоювання власної позиції як погляду (Я-висловлювання, комунікативні техніки тощо); готовність толерантно ставитись до висловлювань інших (уважне слухання й сприйняття думок і оцінок інших людей як висловлення їхнього погляду, що має право на існування, незалежно від ступеня розбіжностей з власним поглядом), здатність домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу); толерантна поведінка в напружених та екскізитних ситуаціях (за розбіжностей у поглядах, зіткненні думок або оцінок); використання засобів вербальної толерантності, що виявляється в позитивній манері спілкування (не використовування принизливих, образливих, знущальних і зневажливих слів) і висловлювання позитивних суджень (зважених, неупереджених, доказових, конструктивних, що виключають елементи навішування ярликів і стереотипів, провокативності, ворожості)»; здатність до організації толерантного освітнього середовища, орієнтованого на формування толерантності у дітей дошкільного віку; здатність до створення психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню толерантності у дітей дошкільного віку (забезпечення сприятливого емоційно-психологічного клімату в дитячому колективі; залучення кожної дитини до природної модернізації власного ментального (пізнавального) досвіду; створення «ситуації успіху» тощо); управління процесом формування толерантності у дітей дошкільного віку й формування толерантних якостей на основі моніторингу процесу; управління процесом формування толерантності у дітей дошкільного віку на основі принципу інтеграції діяльності суб'єктів освітнього процесу (дітей, педагогів і батьків); визначення й реалізація найбільш раціональних засобів, форм, методів, прийомів і технологій формування толерантності у дітей дошкільного віку; здатність до рефлексії й оперативної інтерпретації інформації з питань толерантності, отриманої з різних джерел (Інтернет, наради, семінари тощо); готовність до постійного розширення, поглиблення й систематизації знань з питань формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Розглядаючи проблему підготовки до формування толерантності у дітей дошкільного віку, ми неминуче стикаємося з необхідністю визначення її результату. У реальній практиці якість професійно-педагогічної підготовки відображається в підготовленості випускника навчального закладу до виконання професійної діяльності, зокрема у сформованості відповідної компетентності. У контексті нашого дослідження – у сформованості сукупності інтегративних компетенцій педагога, визначених нами й орієнтованих на процес формування толерантності у дітей. Разом з професійно значущими якостями й ціннісними характеристиками ми намагалися визначити комплекс знань і умінь вихователя, що відповідає запитам суспільства й особистості.

На нашу думку, саме такий комплекс теоретичних знань, практичних умінь, особистісних професійно значущих властивостей і якостей, зумовлених специфікою діяльності вихователя, спрямованої на формування толерантності у дітей дошкільного віку, характеризує поняття компетентності.

Ми схильні вважати: компетентність щодо формування толерантності у дітей – своєрідний результат цілеспрямованої підготовки майбутнього вихователя, основою якої є методичний (методичні вміння щодо ФТДДВ) і практичний складники (здатність реалізовувати на практиці означений процес).

Проте, реалізація практичних дій залежить від сформованих теоретичного (знання про організацію процесу) і психологічного компонентів (мотиви, професійно значущі якості). Наприклад, незаперечною є значущість психологічного компонента, основу якого становить мотиваційно-ціннісне ставлення до толерантності як до однієї з етичних засад поведінки й до педагогічної діяльності, спрямованої на її формування в дітей. У разі несформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до виконання окресленого завдання, діяльність носитиме формальний характер, навіть

якщо фахівець володіє на високому рівні теоретичними знаннями й практичними навичками.

Ураховуючи той факт, що формування толерантності має відбуватися в умовах толерантного освітнього середовища, толерантність слід розглядати як найважливішу професійну якість педагога. Зауважимо, що інтолерантна поведінка створює перешкоди не тільки на шляху до формування толерантності у вихованця, а й на шляху до його розвитку як вільної особистості.

Запропонований перелік і зміст компетенцій у структурі професійної компетентності вихователя, зокрема формування толерантності у дітей дошкільного віку, можна розглядати як теоретичну основу й відправну точку для подальшої розробки моделі й змісту підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку й формування педагогічної толерантності як професійно значущої якості майбутніх вихователів.

Висновок до розділу 3

Сучасне реформування системи освіти в Україні, соціальна потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних виховувати підростаюче покоління у дусі толерантності як демократичної цінності розвинутих держав, визначають замовлення на професійну підготовку майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ є новою і майже не досліджуваною у науковій літературі й освітньо-виховній практиці. Дослідження стану готовності студентів і практичних працівників дошкільних закладів до ФТДДВ дає підстави стверджувати про низький рівень обізнаності вихователів і студентів з проблемою ФТДДВ і усвідомлення ними потреби у відповідній підготовці. Саме це й зумовлює потребу у дослідженні теоретичних засад для розробки системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

На підставі аналізу наукових джерел нами окреслено коло наукових ідей щодо забезпечення якості підготовки педагогів до професійної діяльності, які в подальшому буде взято за основу при розробці системи підготовки студентів до ФТДДВ. **Одна з них – ідея к**омпетентнісного підходу – стала предметом значної кількості наукових досліджень і об'єктом проектування у професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Вочевидь, у розв'язанні проблеми моделювання системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ компетентнісний підхід встановлює підпорядкованість знань умінням, забезпечуючи цілісну здатність майбутнього фахівця і його готовність розв'язувати професійні проблеми в конкретній і нестандартній практичній ситуації навчальної або педагогічної діяльності. Цей підхід забезпечує подолання формалізму, перехід знань у ціннісні орієнтації, не допускає відриву теорії від практики, додає особистісного змісту освітньому процесу, стимулює зростання професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій.

З огляду на це дослідження онтології й обґрунтування сучасного змісту понять «компетенція» і «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вихователя ДНЗ у формуванні толерантності у дітей дошкільного віку» дає змогу розмежувати їх і визначитися з особливостями застосування.

То ж «професійну компетентність» розуміємо як оцінну категорію, що характеризує не тільки наявний рівень професійного розвитку фахівця й професійно значущі якості його особистості, а і його спрямованість на професійне становлення.

«Формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей» визначаємо як процес набуття педагогом сукупності інтегративних компетенцій, орієнтованих на управління формуванням толерантності у дітей, як готовність

до проектування й виконання виховної діяльності, як наявність розвинених здібностей і професійно значущих особистісних якостей.

«Педагогічну толерантність» або «толерантність педагога» в подальшому будемо розглядати з позиції компетентнісного підходу, як характеристику професійної компетентності, складне особистісне утворення, що виявляється в прийнятті, розумінні й шанобливому ставленні до всього іншого в людині (віку, статі, національності, статусу, стилю мислення тощо.)

Поняття компетентності можна схарактеризувати через комплекс теоретичних знань, практичних умінь, особистісних професійно значущих властивостей і якостей, зумовлених специфікою діяльності вихователя, спрямованої на формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Вважаємо, що компетентність у формуванні толерантності у дітей – це своєрідний результат цілеспрямованої підготовки майбутнього вихователя, основою якої є психологічний (мотиви, професійно значущі якості), методичний (методичні вміння щодо ФТДДВ) і практичний (здатність реалізовувати на практиці означений процес) складники.

На підставі узагальнення опрацьованих досліджень структуру «професійної компетентності педагога дошкільної освіти можна окреслити як сукупність гносеологічної (загальнокультурної), соціально-особистісної (ціннісно-смислової), операціональної (спеціальної) і психолого-педагогічної компетенцій, насичених відповідним змістом.

Тому провідна ідея дослідження полягає в необхідності набуття й удосконалення компетенцій у ФТДДВ шляхом упровадження у навчальний процес системи компетентнісної професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Аналіз стану проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку свідчить: сьогодні немає науково обґрунтованої, практико-орієнтованої теорії, що уможливила б подолання розриву між вираженою специфікою професійної діяльності вихователів дошкільних закладів і недостатнім рівнем

компетентності випускників вищої школи в питанні формування толерантності. Власне, це й зумовило необхідність теоретичного і практичного розв’язання порушеної нами проблеми.

РОЗДІЛ 4
СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

4. 1. Концепція підготовки майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку

Однією з проблем професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку є брак науково обґрунтованої, практико-орієнтованої теорії, яка давала б змогу подолати розрив між: вираженою специфікою професійної діяльності вихователів дошкільних закладів і недостатнім рівнем компетентності в питанні формування толерантності у випускників вишів вищих навчальних закладів; наявними дослідженнями, у яких формування толерантності розкривається в основних положеннях теорій комунікації і соціальної взаємодії, наявністю сучасних концептуальних підходів до розуміння компетентності вихователів у питаннях ФТДДВ, виховним потенціалом педагогів і недостатньою розробленістю теорії і практики підготовки майбутніх фахівців до ФТДДВ і, відповідно, нереалізованим потенціалом навчальних закладів щодо підготовки педагогів з високим рівнем компетентності; між реальною практикою підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ і ступенем її науково-теоретичного обґрунтування, що не дає можливості вивести її на технологічний рівень.

Отже, наявна необхідність теоретико-методологічного, методико-технологічного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ. На основі узагальнення одержаних у ході дослідницької роботи даних про реальний стан і наявні в сучасній системі ППО проблеми підготовки вихователів до роботи, пов’язаної з формуванням толерантності у дітей дошкільного віку, про можливості поліпшення якості цієї підготовки висунуто припущення, що підвищити її ефективність можна лише на основі цілісної наукової концепції.

Реалізація завдань дисертаційної роботи потребує розроблення концептуальних засад дослідження, що уможливить визначення його стратегії і тактики.

Оскільки в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця виникають ситуації, які важко спрогнозувати на етапі теоретичного осмислення, то виникає потреба в уточненні вихідних концептуальних положень, моделей.

На основі аналізу літератури, що ілюструє наявний досвід створення наукових концепцій загалом і педагогічних зокрема, структурно вибудуємо узагальнений зміст концепції професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ. Уважаємо за необхідне спочатку визначитися з самим поняттям «концепція».

У нашій роботі, конкретизуючи це поняття, ми спираємося на таке визначення: концепція – комплекс ключових положень, що досить повно й усебічно розкривають сутність, зміст і особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичній діяльності людини [391, с. 366].

Наведене визначення приймемо за робоче, оскільки воно не тільки відображає сутність поняття «концепція», а й визначає її зміст.

Структурний склад концепцій запропонований у багатьох дослідженнях (С. Гончаренко [105], О. Дубасенюк [130], О. Коржуєв [324], Л. Хуторський [433], Є. Яковлєв, Н. Яковлєва [457] та ін.). Можемо констатувати, що концепції цих авторів характеризуються логічною цілісністю, системністю, організованістю й містять плідні ідеї.

Педагогічна концепція передбачає: 1) загальні положення; 2) понятійно-категоріальний апарат; 3) теоретико-методологічні засади; 4) ядро; 5) змістовно-смислове наповнення; 6) педагогічні умови ефективного функціонування й розвитку досліджуваного феномену; 7) верифікацію.

Під час розробки структури будь-якої педагогічної концепції, на думку дослідників, необхідно дотримуватися таких вимог:

1) у будові концепції повинні відображатися всі аспекти явища, яке розкривається (методологічні, теоретичні та практичні) з відповідною логікою переходу від одного рівня знань до інших;

2) концепція повинна відповідати загальним вимогам до теорії (складність, цілісність, цілеспрямованість, динамічність, достовірність) й у її змісті мають бути відображені: сукупність базових методологічних положень, система законів, закономірностей і принципів, моделі функціонування досліджуваного явища, процедури інтерпретації змісту теорії;

3) структура концепції повинна містити самостійні за призначенням і взаємозумовлені за змістом розділи, що послідовно розкривають суть, природу досліджуваного явища та способи підвищення ефективності його функціонування [457].

Ураховуючи ці позиції, структурний склад педагогічної концепції науковці окреслюють так:

• загальні положення, що містять визначення її мети, правове й методичне забезпечення, концептуальний простір, місце в педагогічній теорії, основну характеристику понятійного апарату;

• теоретико-методологічні підстави, що відображають вихідні дослідницькі позиції, з яких розглядається професійна підготовка вихователів до формування толерантності, розкриваються методологічні підходи до досліджуваного явища, їх взаємозв’язок і результат реалізації;

• ядро концепції, що складається з закономірностей і принципів функціонування й розвитку досліджуваних процесів і явищ, виявлених на базі теоретико-методологічних підстав, які презентують сучасний стан досліджуваного явища та ймовірні перспективи розвитку, що дає можливість говорити про науковість концепції;

• змістовно-смислове наповнення концепції, що є проекцією теоретичних положень на практичну сферу діяльності. Іншими словами, цей аспект відображає позицію автора щодо меж і можливостей застосування

теоретичних знань у процесі виконання окремих завдань досліджуваного явища. У цій частині концепції розкриваються умови ефективного функціонування й розвитку досліджуваного явища, основні положення практичного підтвердження результатів використання концепції.

Запропонована структура дає змогу надати концепції виду цілісної теорії; забезпечити комплексність авторських висновків, логічну стрункість, послідовність, наочність, завершеність; чітко визначити сферу її ефективного застосування.

Виходячи з розуміння мети як ідеального, уявного передбачення результату діяльності та шляхів його досягнення за допомогою певних засобів, визначимо мету концепції професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ. Зміст мети для нас залежить від об'єктивних законів (законодавчої бази держави щодо визначення ціннісних орієнтирів суспільного функціонування й розвитку, а також законів у сфері освіти) і від реальних можливостей студентів вищого навчального закладу. Спираючись на соціально-історичний і теоретико-педагогічний аналіз проблеми, **мету концепції,** як багаторівневого явища, ми визначаємо так:

– на системному рівні – як професійну підготовку майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку, що є одним із завдань морального виховання підростаючого покоління, покладених на вихователя професійними обов'язками, відповідно до державних вимог і освітніх стандартів;

– на компетентнісному рівні – як досягнення майбутніми вихователями такого рівня професійних компетенцій та їх компонентів, який забезпечує успішне та якісне виконання педагогічних завдань ФТДДВ;

– на акмеологічному (аксіологічному) рівні – як забезпечення теоретичного фундаменту, уточнення понятійного поля проблеми у вигляді цілісної сукупності методології, теорії і практики.

Завдання концепції: розробка, апробація й упровадження системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ і формування їх професійної компетенції; розробка програмно-методичного й технологічного забезпечення цього процесу; прогнозування позитивного ефекту від упровадження запропонованої концепції в практику підготовки студентів і масову педагогічну практику системи дошкільної освіти.

Визначаючи методологічні основи концепції як базові позиції, з яких розглядається досліджуване явище й фіксується напрям наукового пошуку, ми вважаємо, що такими підставами мають стати методологічні підходи. Слушною є думка Б. Гершунського про те, що «саме підхід до обґрунтування всіх компонентів навчально-виховних систем втілює в собі методологічні орієнтири реалізації відповідних стратегічних доктрин освіти. Зрозуміло, що сам підхід може бути не єдиним, а допускає й навіть передбачає альтернативність у використовуваних освітніх стратегіях» [93, с. 51].

Методологічні підходи, на думку дослідників, визначають комплекс стратегічних напрямів дослідження, що забезпечує розв'язання цілого ряду проблем, серед яких: а) упорядкування термінологічного простору науки; б) виявлення нових особливостей і властивостей досліджуваного об'єкта; в) з'ясування закономірностей і принципів розвитку; г) позначення вивчених і недостатньо вивчених сторін порушеної проблеми; д) визначення перспектив розвитку досліджуваного напряму, а отже, і науки загалом [там же].

Під підходом у нашому дослідженні ми розумітимемо принципову методологічну орієнтацію дослідження як погляд на об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [447, с. 108].

На думку ряду дослідників (Б. Гершунський, В. Лекторський та інші), методологічне значення підходів виявляється в певній світоглядній позиції автора дослідження, у сукупності принципів, які орієнтують дослідження

на досягнення ідеальної мети, у можливості вибору стратегії для розв'язання досліджуваної проблеми.

Виходячи з розуміння формування компетентності майбутніх вихователів у питанні ФТДДВ як складного процесу, осмислення якого має здійснюватися на основі різних поглядів, його парадигмальну методологію ми обґрунтовуємо як системний (В. Беспалько, Б. Гершунський, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.), діяльнісний (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Н. Тализіна), компетентнісний (В. Болотов, І. Зимня, О. Хуторський) та інтегративний (В. Давидов, В. Загвязинський, І. Лернер, В. Онищук, М. Скаткін) підходи.

Системний підхід у нашому дослідженні виконує роль загальнонаукової бази й забезпечує порушення проблеми на всіх рівнях дослідження, вивчення сутнісних особливостей і природи толерантності, її внутрішньої будови, змісту й особливостей формування. Водночас використання системного підходу, що дає змогу досліджувати абстрактні системні властивості педагогічного явища без зазначення їх характеристик, виявляється незначним для розробки цілісної теорії. Тому системний підхід ми доповнюємо діяльнісним, розглядаючи реалізацію компетентності в питанні ФТДДВ як специфічний вид діяльності всіх суб'єктів професійної підготовки майбутніх вихователів.

Діяльнісний підхід є теоретико-методологічною стратегією нашого дослідження й дає змогу вивчити зміст діяльності вихователя з ФТДДВ, оптимізувати способи її реалізації й визначити шляхи практичного вдосконалення. Разом з тим, діяльнісний підхід не дає можливості розкрити зміст результату професійної підготовки, що для процесу формування компетентності в питанні ФТДДВ має визначальне значення. Використання компетентнісного підходу, на нашу думку, дає змогу усунути цей недолік.

Інтегративний підхід передбачає інформаційну й змістовну взаємодію програм дисциплін різних циклів підготовки й полягає в узгодженні змісту освіти й виховання здобувача вищої професійної освіти, у глибокій,

обґрунтованій інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця. Інтегративний підхід має працювати як цілісна система, що охоплює не лише смислові й змістовні елементи професійних знань, а й практичні навички (загальнопрофесійні, організаційно-діяльнісні, особистісно-орієнтовані, особистісно-професійні толерантні якості), виходячи, зрештою, на рівень формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Компетентнісний підхід є практико-орієнтованою тактикою дослідження в нашій концепції й дає змогу розкрити структуру професійної компетентності – кінцевої мети професійної підготовки та її важливого компонента – компетентності у питанні ФТДДВ. Крім того, застосування цього підходу дає можливість виявити основні чинники, що впливають на результативність процесу формування компетентності, а також фактичні напрями його реалізації.

Отже, комплекс наведених підходів є необхідним і достатнім для виконання дослідницького завдання, що стоїть перед нами. У своїй сукупності підходи доповнюють один одного й для повноцінного використання в рамках концепції вимагають комплексної розробки.

Чинники: зовнішні – соціокультурні умови; соціальне замовлення, реалізоване в нормативних документах, нормах і традиціях; міжнародний і вітчизняний педагогічний досвід, традиції його розвитку; теоретичні концепції, що фіксують сучасний рівень розвитку проблеми; державний професійний стандарт вихователя дошкільного закладу й державні освітні стандарти дошкільної, середньої й вищої професійної освіти; професіограма; нормативні документи, що регулюють діяльність педагога; внутрішні – мотиваційний; комунікативний характер діяльності педагога.

Динамічність системи передбачає відображення закономірного зв’язку елементів системи як функціонального єдиного цілого. Динамічність зумовлена можливими доповненнями й коригуванням відповідно до змін вимог часу й соціального замовлення, а також відкритістю, що передбачає

взаємовплив і взаємозумовленість системи й зовнішнього середовища, розширення сфери застосування її основного змісту.

Таким чином, концепція професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ – це система, що характеризується складністю, спрямованістю й динамічністю.

Правовою основою нашої концепції є: Декларація принципів толерантності, педагогічна Конституція Європи, Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державні освітні стандарти вищої і середньої професійної педагогічної освіти, а також норми й вимоги, що склалися в освітніх установах.

Основні **джерела створення концепції:**

• соціальне замовлення на підготовку вихователів дітей дошкільного віку, відображене в нормативних документах, вимоги ринку праці й окремої особистості;

• міжнародний і вітчизняний досвід професійної підготовки педагогів;

• зміна вимог до професійної підготовки фахівців відповідно до компетентнісної парадигми;

• теоретичні положення й продуктивні ідеї в галузі формування толерантної особистості, толерантної взаємодії в системі суспільних відносин і толерантності як демократичної цінності;

• практичний досвід, що охоплює технології й методи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Методологічну базу дослідження становлять:

– концептуальні положення професійної підготовки сучасного педагога загалом (О. Абдулліна, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Є. Пєхота, В. Сластьонін, Г. Троцко та ін.) і вихователя дітей дошкільного віку зокрема (Г. Бєленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Л. Козак, Н. Маковецька, Т. Поніманська, Р. Савченко, Т. Танько);

– ідеї компетентнісного підходу (В. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), ціннісно-синергетичного підходу (Н. Асташова, В. Маткін, М. Рожков), системно-діяльнісного підходу (К. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, О. Леонтьєв та ін.);

– ідеї про виховний потенціал освітнього середовища (В. Баєва).

Теоретичною базою дослідження стали:

– фундаментальні положення про ціннісну природу толерантності в суспільстві (В. Андрющенко, А. Асмолов, Г. Бардієр, О. Біблер, М. Бубер, Р. Валітова, Б. Гершунський, О. Грива, Е. Клепцова, В. Лекторський, В. Тишков, Т. Тхоржевська, М. Уолцер та ін.);

– наукові висновки про особливості й закономірності виховання (І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк);

– основні ідеї педагогіки толерантності (Г. Балл, С. Русова, В. Слободчиков та ін.);

– основні положення сучасних підходів до виховання толерантності у дітей і роль у цьому процесі особистісної позиції педагога (Л. Байбородова, В. Кукушин, О. Матвєєва, Б. Рієрдон, М. Рожков, П. Степанов та ін.);

– концептуальні підходи до підготовки студентів і педагогів до виховання толерантності у дітей (С. Герасимов, Д. Зинов'єв);

– ідеї виховання в студентів, зокрема й майбутніх педагогів, толерантності як особистісно й професійно значущої якості (Р. Безюлєва, П. Комогоров, В. Комаров, Р. Шеламова та ін.);

– педагогічні, соціологічні, соціально-культурні ідеї щодо суспільних тенденцій формування нової системи освіти;

– Державний освітній стандарт вищої професійної освіти.

Розглянемо **категоріальний апарат концепції**, що відображає методологічну основу дисертаційного дослідження.

У п. 3. 1 ми запропонували визначення *професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей дошкільного віку* як цілеспрямованого процесу формування системи

загальних і спеціальних психолого-педагогічних і суспільствознавчих знань, умінь, навичок, здібностей, які в поєднанні з високорозвиненими особистісними й професійними якостями забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом – компетентність. Отже, професійно-педагогічну підготовку майбутніх вихователів до ФТДДВ ми розуміємо як компонент загальної професійної підготовки педагогів, що забезпечує цілеспрямований і методично грамотний вплив на процес формування толерантності у дітей дошкільного віку для його оптимізації й розвитку в дітей толерантності як необхідної умови соціалізації дитини й успішності її навчання.

Зауважимо, що цей компонент є важливим складником підготовки будь-якого педагога, оскільки в усіх випадках педагогічного спілкування виявляється вплив на глибинні структури особистості дитини, які закладаються на найбільш ранніх стадіях формування людської свідомості.

Толерантність старшого дошкільника ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що формується на основі пізнання розмаїття світу, етнокультурної обізнаності й розуміння дитиною спільності різних культур, а також визначає її бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми й дорослими, незалежно від їх віку, статі, етнічної належності, фізичних особливостей, на основі толерантного, шанобливого ставлення й готовності до взаємодії й співробітництва.

Фахівці сучасної психології і педагогіки визнають самоцінність дошкільного дитинства й розуміють його як перший етап становлення особистості; час, коли закладаються ціннісні основи світогляду, розвиваються моральні якості (Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Козлова, В. Мухіна, В. Нечаєва, Д. Фельдштейн та ін.).

Можливість формування основ толерантності в старшому дошкільному віці визначається рядом психолого-педагогічних передумов, що відображають характерні особливості цього віку.

Формування когнітивного компонента зумовлено особливою відкритістю, високою сприйнятливістю дитиною старшого дошкільного віку соціальних впливів і взаємодій, зокрема й пізнавального характеру.

В основі формування емоційного компонента – здатність старших дошкільників до ідентифікації, емпатії й рефлексії, емоційного передбачення, а також до інтенсивного розвитку соціальних емоцій і моральних почуттів у цьому віці.

Становлення поведінкового компонента забезпечується розвитком у старших дошкільників довільної поведінки, здатністю розуміти й ураховувати чужі думки й погляди, а також інтенсивним розвитком різних форм спілкування з однолітками й дорослими.

У цьому віці активно формуються особистісні механізми поведінки, самосвідомість у формі адекватної оцінки власних особистісних якостей, засвоюються норми й форми поведінки через становлення внутрішньої саморегуляції вчинків. У процесі спілкування діти засвоюють норми толерантності, зразки толерантної поведінки дорослого. Це відбувається й тоді, коли сам педагог не ставить завдання розвитку толерантності у дитини, коли він цілеспрямовано не впливає на її формування, але вплив все одно здійснюється. Він може виявитися як позитивним, так і негативним.

Особливе значення підготовка до формування толерантності у дітей має для педагогів дошкільного профілю. У дошкільному дитинстві ефективне педагогічне керівництво процесом формування толерантності у дітей надзвичайно важливе, оскільки саме цей період є сенситивним для засвоєння маральних норм і визначає подальші досягнення дитини в розвитку толерантності на наступних вікових етапах.

Науковці (С. Козлова, А. Погодіна, Г. Солдатова та ін.) здебільшого визнають той факт, що толерантність може й повинна бути вихована. Так, зокрема, у роботах Н. Іванової, А. Козлової, К. Ремарчук наголошується на можливості й необхідності виховання толерантності у дітей, починаючи

з дошкільного дитинства, за умови визначення змісту й розробки методик і технологій, що відповідають дитячому віку.

Розглядаючи професійну підготовку педагогів дошкільної освіти, важливо мати на увазі, що *мета формування толерантності у дітей* на цьому етапі визначається так: виховання в підростаючого покоління потреби й готовності до конструктивних взаємин з людьми й групами людей, незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної належності, віку, статі, фізичних особливостей, поглядів, стилю мислення й поведінки. У дошкільному дитинстві правомірно говорити про основи формування толерантності, оскільки у дитини формується толерантність на елементарному (початковому) рівні морального розвитку.

Компетенція – це сформована здатність і готовність до реалізації діяльності, а *компетентність* – реальний сформований досвід втілення єдності теоретичної, практичної й мотиваційної компетенцій особистості в конкретній діяльності.

Професійна компетентність педагога дошкільної освіти (ПКП) – інтегративний складник особистості педагога, що характеризується сукупністю гносеологічних (універсальних, загальнокультурних), ціннісно-смислових (соціально-особистісних), операціональних (спеціальних) і психолого-педагогічних компетенцій, що дають змогу раціонально проектувати й на якісному рівні здійснювати розвиток дітей.

Професійна компетентність педагога дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей – здатність педагога до ціннісного визначення цілей, завдань і перспектив розвитку толерантності у дошкільнят, сформованість у педагога розвинених здібностей, умінь і професійно значущих особистісних якостей, що уможливлюють реалізацію процесу формування толерантності в дітей;

Формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей – це процес послідовного вдосконалення професійної спрямованості особистості педагога, сукупності

професійно значущих інтегративних компетенцій, що дають змогу раціонально проектувати й на якісному рівні здійснювати психолого-педагогічний супровід формування толерантності в дітей дошкільного віку.

Концепція базується на настановах, визначення яких стало результатом осмислення широкого кола досліджень і аналізу вітчизняного й світового досвіду формування толерантності у дітей. Ця концепція є ідеєю, що дає змогу об'єднати підготовку педагогів до ФТДДВ на різних ступенях і рівнях ППО в єдину систему.

Серед важливих теоретичних засад досліджуваної проблеми ми насамперед виділяємо *психологічні умови, що впливають на розвиток толерантності у дітей*, а саме:

1) цінність толерантності як психічної якості особистості для встановлення конструктивних взаємостосунків і взаємовідносин у соціумі;

2) сенситивність дошкільного віку для засвоєння моральних норм і цінностей;

3) виражена готовність дитини до позитивного сприйняття й осмислення явищ суспільного життя;

4) довірливе ставлення до оточення й авторитету дорослих;

5) досить високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей дітей;

6) швидке зростання морально-етичної свідомості;

7) потреба дитини в позитивному оцінюванні дорослими її поведінки;

8) толерантне соціальне середовище (освітнє й родинне) [348].

Аналіз наукових досліджень і узагальнення педагогічного досвіду дали змогу виявити три групи *чинників, що визначають результативність спеціальної підготовки педагогів до ФТДДВ*: *загальнокультурні* (стан толерантної культури в суспільстві; державна політика в галузі декларування й дотримання толерантності як демократичної цінності; ставлення держави й суспільства до професії педагога); *соціальні* (моральне виховання, толерантне соціальне (освітнє) середовище (оточення), референтні групи

й особистості); *особистісно-психологічні* (стать, вік, життєвий і педагогічний досвід; особистісні емоційно-вольові й комунікативні характеристики; мотивація на підвищення рівня педагогічної компетентності й толерантної культури).

Ядром розроблюваної концепції є закономірності та принципи. Виходячи з того, що закономірності педагогічного процесу зумовлені його змістом, природою людини, соціальними умовами, необхідно врахувати внутрішні закономірні зв'язки між функціональними компонентами розвитку толерантності у дитини, педагогічною діяльністю, що сприяє цьому, і процесом професійної підготовки фахівців до такої діяльності. З огляду на це, виникають три групи закономірностей.

У процесі засвоєння дитиною норм толерантності в онтогенезі спостерігаються такі закономірності:

1) формування толерантності в людини проходить ряд стадій і рівнів вияву толерантності:

а) когнітивний (знаннєвий) – знання дитиною основних законів або правил людського спілкування, розуміння принципів толерантності;

б) емоційно-оцінний – усвідомлення того, що світ неоднорідний і різноманітний, визнання права на відмінність;

в) поведінково-рефлексивний – сталий вияв толерантності в поведінці в різних ситуаціях на основі поваги до іншої людини як до особистості, її прав; критичне ставлення до себе, своєї поведінки, самооцінювання, самоаналіз, рефлексія.

Закономірностями формування означених компонентів толерантності у дошкільному віці в освітньому середовищі дошкільного закладу є: сенситивність до формувальних впливів, багаторівневість, нерівномірність розвитку компонентів толерантності, необхідність проведення спеціальної роботи.

2) розвиток толерантності у дитини визначається такими чинниками, як сім'я, соціальне оточення дитини, освітнє середовище дошкільного закладу,

навколишній світ тощо й характеризується саморозвитком ментального досвіду, що визначає можливість раннього морального розвитку (зокрема розвитку толерантності) дітей 3-7 років;

3) соціально важливий і цінний вектор формування толерантної поведінки й толерантної свідомості особистості закладається в дошкільному віці;

4) розвиток толерантності дитини дошкільного віку розглядається як основа для вироблення загальної культури людської особистості, на якій можуть сформуватися гуманістичні цінності й реальна готовність до толерантної поведінки дітей, а також толерантна свідомість;

5) ефективність процесу формування толерантних якостей дітей дошкільного віку залежить від грамотного, компетентного керівництва й психолого-педагогічного супроводу процесу формування толерантності в дітей.

У галузі педагогічної діяльності, що спрямована на ФТДДВ, встановлені такі закономірності:

− вплив на розвиток толерантності вихованців здійснюється в усіх ситуаціях педагогічної взаємодії, навіть тоді, коли педагог цілеспрямовано не виконує завдання формування толерантності у дітей; у процесі педагогічного спілкування діти дошкільного віку наслідують і засвоюють зразки толерантної поведінки;

− педагогічна діяльність, спрямована на ФТДДВ, є ефективною лише тоді, якщо вона ґрунтується на знаннях про особливості й механізми розвитку толерантності в онтогенезі, на наукових уявленнях про сутність розвитку в дитини власної системи моральних цінностей на основі зразків суспільної поведінки;

− педагогічна толерантність самого вихователя, уміння будувати взаємодію на засадах діалогізму з усіма учасниками освітнього процесу багато в чому визначають його готовність здійснювати особистісно-

орієнтований підхід до вихованців, успішно виконувати різноманітні освітні завдання.

У галузі професійно-педагогічної підготовки до ФТДДВ виявлені такі закономірності:

− успішність професійного становлення педагога визначається рівнем його загального інтелектуального й культурного розвитку, що детермінує стан інших взаємопов'язаних сфер психічного й особистісного розвитку;

− зміст педагогічної освіти зумовлений гуманістичною сутністю педагогічної діяльності, до якої як обов'язковий компонент входять сучасні наукові уявлення про толерантність як демократичну цінність і норму соціальної взаємодії;

− формування професійної компетентності педагога у ФТДДВ, розвиток і самореалізація особистості відбуваються в спільній діяльності суб'єктів педагогічного процесу, опосередкованій змістом освітньої програми, методами її освоєння, організаційними формами підготовки, засобами навчання, виховання, самоосвіти.

Закономірності педагогічного процесу знаходять свій конкретний вияв у принципах.

У сучасній дидактиці наявні кілька дефініцій поняття «принцип». Одні дослідники розуміють під ним твердження, засноване на науковому законі, який керує певними процесами. Інші – норму поведінки, визнану обов'язковою, ще інші – тезу, виведену з якоїсь доктрини.

Наше розуміння поняття «принцип» збігається з думкою дослідників першої групи, на переконання яких теоретичне обґрунтування сутності принципу полягає в тому, що це орієнтир, рекомендація щодо способів руху від здобутого до перспективного, способів досягнення рівня, єдності, гармонії в поєднанні певних протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу. Наслідуючи в цьому питанні логіку В. Загвязинського, О. Нікітіної та інших, ми акцентуємо увагу на тому, що основою кожного принципу повинні бути не стільки окремі положення,

скільки педагогічна теорія загалом, що пояснюється загальним характером принципів, які визначають зміст і хід процесу розвитку в будь-яких конкретних його варіантах, а також взаємозв'язком між ними [282].

Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що кожен дослідник у галузі дидактики вважає за потрібне викласти свою систему принципів, оскільки, за логікою К. Бабанського, дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують у собі досягнення сучасної дидактики й оновлюються під їх впливом [24].

Аналіз наукової літератури (Л. Безотечество, А. Вербицький, А. Погодіна та ін.), узагальнення ефективного педагогічного досвіду, власна діяльність як викладача дали змогу сформулювати педагогічні принципи підготовки студентів до формування толерантності в дітей.

Принципи, презентовані як система, відображають закономірності розвитку самого педагогічного процесу й визначають його цілі, побудову (відбір змісту, методів, засобів, форм і зв'язків між ними), а також орієнтують на оцінку його ефективності. Це уможливило виокремлення *чотирьох груп принципів.*

Перша група презентована *загальнопедагогічними й частково-методичними принципами виховання толерантності,* а саме: принципом цілеспрямованості; урахування індивідуальних особливостей; культуровідповідності; єдності спеціально організованого виховного процесу й реального життєвого досвіду; поваги до особистості; соціальної зумовленості процесу виховання толерантності; єдності знання й поведінки; діалогічності й співробітництва; виховувальної рефлексії, синергетичності.

До другої групи увійшли *принципи процесу розвитку толерантності у дитини в онтогенезі* в умовах педагогічного впливу на її поведінку. Цілі ФТДДВ реалізуються за допомогою таких принципів: комунікативно-діяльнісний підхід до формування толерантності; формування толерантної свідомості; розвиток толерантної поведінки. До принципів побудови процесу ФТДДВ належать: безперервність, наступність, перспективність;

послідовність і циклічність розвитку; формування толерантності як моральної норми; взаємозв'язок розумового й морального розвитку; збагачення мотивації до толерантної поведінки; забезпечення активної практики щодо вияву толерантних дій.

Третя група – *принципи розвитку толерантності як особистісного компонента професійної культури вихователя*, до яких, на нашу думку, належать: а) принцип емпатії; б) принцип культурно-орієнтованої спрямованості; в) принцип кооперації; г) принцип конвенційної поведінки.

Принцип емпатії (М. Байрам, М. Беннет, С. Куніцина та ін.) спрямований на формування в особистості здатності до «входження в переживання» іншого індивіда. Особливість цього принципу полягає в тому, що, ґрунтуючись на психологічних механізмах спілкування, він містить найбільший емоційний компонент [226]. Психологічна здатність відчувати формується з великими труднощами, тому принцип емпатії необхідно застосовувати на всіх рівнях навчання й у максимально можливій кількості ситуацій.

У дослідженнях учених, що займаються проблемами емпатії (С. Борисенко, Е. Ічаловська, Р. Михальченко, Т. Романова, О. Цвєткова, В. Юсупов та ін.), емпатія розуміється як:

– феномен, що характеризує емоційне проникнення в співрозмовника, внутрішнє відчуття його, встановлення емоційної ідентифікації, висловлення співрозмовнику співпереживання, співчуття, вияв співучасті ;

– професійно значуща якість особистості, що розглядається в таких аспектах педагогічної діяльності: розуміння людини, визнання її як партнера в освітній взаємодії, висловлення співчуття й співпереживання їй, прийняття її такою, якою вона є [368];

– властивості особистості, що виявляються в ситуаціях міжособистісного спілкування, синтез емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів [357].

Джерелом виникнення емпатії є емоційний стан іншої особи чи антропоморфізованого об'єкта, а наслідком може бути й емоційний, і когнітивний, і поведінковий відгук. Емпатія як властивість, як процес і як стан – явище соціальне, яке виявляється в ситуаціях спілкування й взаємодії людини з людиною-суб'єктом.

За умови дотримання принципу емпатії, уявлення про власну особистість і уявлення про особистість іншого функціонують у сприйнятті кожного учасника спілкування як рівноправні взаємопов'язані уявлення про діяльність двох рівноцінних, але різних представників різних культур. Емпатія враховує загальні цілі й загальний контекст, тобто ситуацію, у якій опинилися співрозмовники.

Отже, емпатично налаштований співрозмовник концентрується не на положенні, не на ситуації, а на досвіді, на перспективі, у якій інший бачить усе, що відбувається. У розвитку толерантності як особистісного компонента професійної культури педагога емпатія відіграє істотну роль, оскільки сприяє розв'язанню багатьох конфліктів, що ґрунтуються на автоматичному й несвідомому постулаті подібності всіх людських істот.

Дотримання принципу культурно-орієнтованої спрямованості зумовлено тим, що сучасний етап розвитку українського й світового співтовариства характеризується серйозними культуро-цивілізаційними змінами. Від моноцентризму й замкнутості людство рухається до культурного плюралізму, діалогу й пошуку гармонійного балансу між культурами.

Сучасна освіта розвивається в контексті діалогу культур, і основною його метою є підготовка «людини культури», здатної й готової до спілкування й співпраці з представниками різних національностей і культур, соціальних груп, плідного мирного співіснування в полікультурному суспільстві, заснованому на гуманістичних і демократичних цінностях. На думку В. Біблера та ін., людина найближчого майбутнього буде поставлена перед необхідністю вибору свого соціуму

культури, у якому вона здійснюватиме своє духовне самовизначення [47, с. 91]. Спираючись на засади культурологічної освіти, ми розглядаємо освіту як частину культури, що живиться нею й впливає на її збереження й розвиток людини.

Принцип культурно-орієнтованої спрямованості вимагає засвоєння особистістю цінностей загальнолюдської культури та її етнічного національного змісту, урахування співвідношення потреб і ціннісних орієнтацій суспільства й особистості, залучення особистості до різних видів культури. Сказане вище означає, що в процесі взаємодії з представниками іншої соціальної та культурної групи дитина повинна поєднати різні, незведені одна до одної культури, форми діяльності, а також ціннісні й смислові орієнтири.

Одним з найважливіших принципів спілкування є принцип кооперації (Р. Грайс та ін.), який регулює кількість і якість інформації, що видає кожний з комунікантів на тому чи тому етапі мовного спілкування. На переконання Р. Грайса, принцип кооперації реалізується в таких максимах (принципах поведінки):

– максима такту (не зашкодь іншому, зважай на права іншого);

– максима великодушності (зменшуй власну вигоду, збільшуй вигоду іншого);

– максима релевантності висловлювання (відповідай на питання, не ухиляйся від теми);

– максима повноти інформації; максима симпатії (зменшуй антипатії, збільшуй симпатії між собою та співрозмовником);

– максима згоди (не виражай крайнього неприйняття позиції співрозмовника);

– максима скромності (менше хвали себе) [108, с. 227].

Цей принцип вимагає правильного виконання комунікативних ролей «мовець – слухач». Надмірна мовленнєва активність одного зі співрозмовників іноді не дає іншому навіть окреслити свою позицію.

Умінням слухати володіє далеко не кожен, і нерідко діалоги є зміною комунікативних ролей, заснованих на довільному вторгненні в чужу мову, що не сприяє розвитку толерантності. Тому є очевидним, що для розвитку толерантності як особистісного компонента професійної культури педагога необхідно дотримуватися таких правил зміни комунікативних ролей: мовець ураховує особливості оперативного засвоєння усної мови і, по можливості, каже коротко; добровільно передає мовну ініціативу іншій стороні; ураховує сигнали перехоплення мовної ініціативи адресатом мовлення (перебивання, погляди, жести тощо); у разі вторгнення в чужу мову – просить вибачення. Знання правил зміни комунікативних ролей допомагає промовцю реалізувати свої цілі, ураховуючи інтереси співрозмовника, що свідчить про відповідний рівень розвитку толерантності.

Отже, згідно з принципом кооперації, спілкування будується, виходячи з визнання співрозмовника як партнера, рівноправного учасника діалогу, незалежно від його соціальної позиції та комунікативної ролі.

Використання принципу конвенційної поведінки (Л. Азнабаєва та ін.) сприяє правильній організації діалогічного спілкування й взаємодії з урахуванням національно-культурних традицій [7].

Конвенціональні норми мовленнєвого спілкування – це норми соціально прийнятної поведінки, які не завжди відповідають загальноприйнятим нормам етикету, нерідко суперечать інтенціям мовців і умовам спілкування. Конвенціональні норми мають національний характер. Їх дотримання вимагає знання ритуалів, етикетних засобів мови, мовних жанрів як стійких стереотипів мовленнєвої комунікації та інших засобів мови, якою відбувається спілкування.

Конвенціональні норми ніколи не суперечать цілям комунікації й умовам, у яких вона відбувається, оскільки такі норми відображають потреби сторін взаємодії в конкретній ситуації спілкування. Мовні конвенції пов’язані з інформаційним обміном і етичною та емоційною сферами комунікації.

Етичні конвенції є пріоритетними в спілкуванні. Л. Азнабаєва виділяє такі максими конвенційної поведінки, як:

– максима позитивного ставлення (демонструй дружелюбність);

– максима взаємності (відповідай на доброзичливі акти);

– максима психологічної підтримки (поділяй емоційний стан співрозмовника, висловлюй свою солідарність зі співрозмовником);

– максима зниження негативної реакції (не відповідай роздратуванням на роздратування, не дозволяй втягувати себе в конфліктні ситуації) [там само].

Розвиток толерантності як особистісного компонента професійної культури педагога без урахування етичної та емоційної взаємодії неможливий, оскільки знання такого важливого аспекту міжособистісного спілкування допомагає грамотно вибудувати стратегічну лінію ведення діалогу. Дотримання конвенціональних норм нейтралізує негативні моменти спілкування й збільшує позитивні.

Таким чином, цей принцип поєднує в собі настанову на оволодіння конвенціональними нормами спілкування й поведінки та їх застосування в різних комунікативних ситуаціях.

У четвертій групі об’єднані *принципи в галузі професійної підготовки вихователів до роботи з ФТДДВ.* Цілі професійної підготовки реалізуються за допомогою принципів професійної спрямованості освітнього процесу й творчої самореалізації особистості майбутніх вихователів у навчальній і професійній діяльності; формування ціннісного ставлення до особистості дитини. Процес професійної підготовки до ФТДДВ будується на принципах науковості змісту; інтегративності або міжпредметної інтеграції; на широкому використанні діалогових методів навчання; єдності навчальної, практичної й дослідної педагогічної діяльності; на професійній самоосвіті й самовдосконаленні; на індивідуальному й диференційованому підходах до студентів з різним рівнем підготовки; на створенні позитивного емоційного фону навчання й творчій активності [95].

Принципом, що визначає ефективність процесу ФТДДВ, є принцип діагностичності.

Критерії ефективності перебігу процесу професійної підготовки до ФТДДВ визначають принципи: комплексності результатів професійного навчання, виховання й самоосвіти та їх відповідності загальним цілям сучасної освіти.

Виділені нами педагогічні принципи є науковим забезпеченням системи підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. На їх базі здійснюється ефективне функціонування розробленої системи, що припускає стійкість усіх її компонентів і їхніх взаємозв'язків, а також зміну функцій компонентів у процесі вдосконалення системи в контексті зміни зовнішніх умов.

Закономірності та принципи взаємопов'язані й взаємозалежні й утворюють ієрархічну систему, що забезпечує цілісність і динамічність процесу підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ, а також спрямованість усіх його компонентів на досягнення поставлених цілей.

Узагальнюючи сказане, доходимо висновку, що в ідеалі в процесі проектування й конструювання системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ важливо забезпечити гармонійне поєднання усіх її компонентів, відповідно до поставлених цілей.

Цілеспрямована підготовка фахівців до ФТДДВ є просуванням до запланованого результату (мети). У ході цього процесу важливо співвідносити зміни, що відбуваються, з параметрами заданого результату. Ступінь наближеності одержаного результату до запланованого свідчить про ефективність освітнього процесу.

Розроблена концепція підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ має стати підґрунтям для конструювання системи професійної підготовки педагогів дошкільного профілю до ФТДДВ, у процесі реалізації якої формується їх професійна компетентність, забезпечується результативність навчання з урахуванням сукупності чинників і закономірностей, зумовлених

природою онтогенезу толерантності, сутністю педагогічної діяльності щодо дітей і самих педагогів.

4. 2. Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

Головним завданням обгрунтованої нами концепції є розробка, апробація і впровадження системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ. Для його реалізації було застосовано метод моделювання.

Уточнимо зміст понять «модель» і «моделювання». Під моделлю в педагогіці розуміють створену або вибрану дослідником систему, що відтворює для мети пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, параметри) досліджуваного об'єкта і внаслідок цього перебуває з ним у такому відношенні заміщення або подібності, що її дослідження є опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт, інформації про нього і допускає його експериментальну перевірку.

Моделювання – це метод опосередкованого оперування об'єктом, при якому досліджується не сам об'єкт, а допоміжна штучна або природна система, яка перебуває з ним у об'єктивному взаємозв’язку відповідно до визначеної мети пізнання, здатна заміщати його на певних етапах пізнання і давати при її дослідженні інформацію про об'єкт вивчення і допускає його експериментальну перевірку [420, с. 381].

Метод моделювання є одним із специфічних методів наукових досліджень. Особливості його застосування в педагогічній науці розглянуто в роботах В. Загвязинського, В. Краєвського та ін. Наприклад В. Краєвський [213] вказує на те, що «моделювання набуває особливого значення у зв'язку з завданням підвищення теоретичного рівня науки, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагуванням та ідеалізацією, за допомогою яких відбувається виділення сторін модельованих об'єктів, які відображаються на моделі».

В. Загвязинський [141] описує процес моделювання наступним чином: «Дослідник, вивчивши характерні риси реальних процесів і їх тенденції, шукає на основі ключової ідеї їх нові сполучення, робить їх уявне компонування, тобто моделює потрібний стан досліджуваної системи».

У нашому дослідженні будемо дотримуватися такого визначення: модель – уявний чи умовний образ, аналог певного процесу або явища, що відтворює у символічній формі їх основні типові риси; формалізована теорія, на основі якої може бути зроблено ряд пропозицій; символічне зображення структури, типів поведінки і зразків взаємодії у педагогічних процесах; стандарт для вимірювання відхилень реальних процесів від передбачуваних.

Об'єктом моделювання підготовки майбутнього вихователя до ФТДДВ є педагогічна система. У своєму дослідженні педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів до означеної діяльності розглядаємо як частину цілісної педагогічної системи вищого навчального закладу.

Система – упорядкована множина взаємопов'язаних елементів і відносин між ними. Педагогічна система – це теоретична модель об'єкта педагогічної дійсності; сукупність елементів, що характеризують сутність явища педагогічної дійсності. При розробці моделі системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ ми спирались (згідно розробленої концепції) на системний, діяльнісний, компетентністний та інтегративний підходи.

Системний підхід дозволяє спроектувати систему підготовки майбутнього вихователя до ФТДДВ, охарактеризувати всі її елементи (мета, зміст, етапи, умови, засоби, форми, методи та результат).

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість всіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, так як тільки через діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу.

Компетентністний підхід передбачає в якості провідних орієнтирів визначити основні показники сформованості у майбутніх вихователів

професійної компетентності у ФТДДВ, встановити критерії та параметри їх оцінювання.

Інтегративний підхід дає можливість передбачити у запропонованій системі інтеграцію на рівні змісту, форм і методів навчання, а також інтеграцію окремої мети професійної підготовки (компетентність у ФТДДВ) у загальну мету – підготовку кваліфікованого педагога, толерантного, компетентного, здатного до формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Використання цих підходів при розробці моделі системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ дозволяє отримати очікуваний результат при впровадженні її структурних компонентів у навчальний процес.

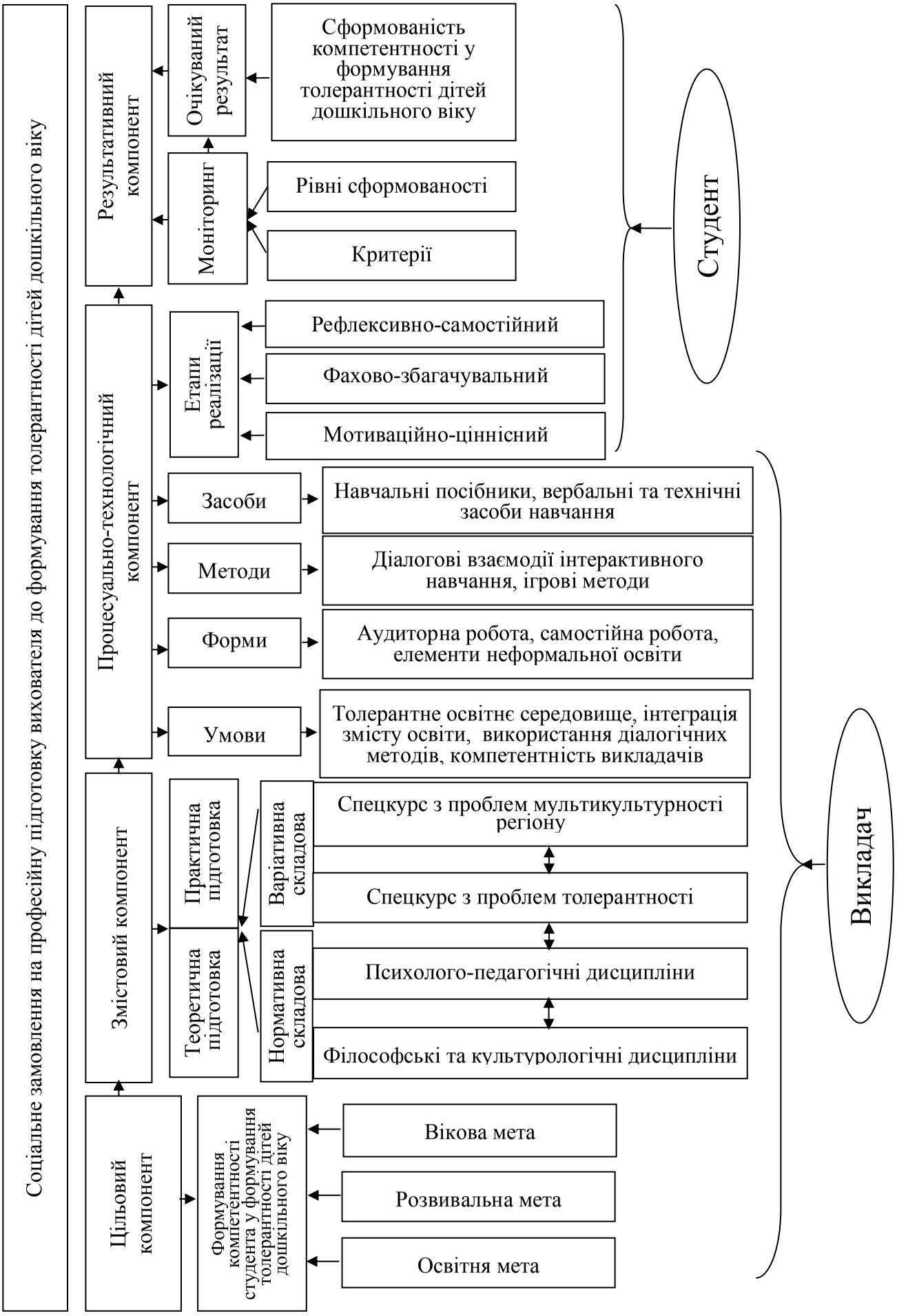
У процесі розробки моделі нами враховувалися вимоги, що пред'являються до будь-якої моделі – цілеспрямованість, встановлення зв'язку її параметрів, структури і змісту з поставленою перед моделлю метою, з очікуваним результатом.

Запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ може бути розглянута через систему структурних компонентів: цільового, змістовного, процесуально-технологічного та результативного (Рис. 4. 2. 1). Взаємозв'язок цих структурних компонентів забезпечує її функціонування та цілісність.

Дамо коротку характеристику кожному структурному компоненту.

Перший компонент системи – *цільовий*. Формування компетентності майбутніх вихователів у ФТДДВ можливо лише при цілепокладанні та прогнозуванні результату, виборі визначеного виду діяльності майбутнього фахівця і викладача при забезпеченні цієї діяльності відповідними технологіями, оцінки результату цієї діяльності. Отже, *мета підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ* розуміється як багаторівневе явище й визначається на різних рівнях цілепокладання. На системному рівні вона формулюється з орієнтацією на цілі професійної педагогічної освіти: розвиток особистісної й педагогічної толерантності майбутнього вихователя

й формування його професійної компетентності в питанні ФТДДВ, відповідно до державних вимог і освітніх стандартів. На компетентнісному



4.2.1. Модель системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

рівні мета підготовки майбутніх вихователів визначається як досягнення такого рівня професійної компетентності, який забезпечує успішне виконання педагогічних завдань з ФТДДВ. Цілі на рівні реалізації модулів можуть бути сформульовані як сформованість відповідних компетенцій. Предметний рівень передбачає формулювання цілей вивчення конкретних навчальних дисциплін, що входять до різних модулів. На тематичному рівні, під час вивчення окремих тем, розділів програми формулюються окремі цілі, що передбачають формування вмінь виконувати дії на необхідному рівні їх засвоєння, ґрунтуючись на певній системі знань.

У дидактиці ціль навчання представляє собою групу основних взаємопов'язаних цілей: навчальних, розвивальних і виховних. *Тому цільовий компонент* системи формування у студентів компетентності у ФТДДВ представлений єдністю мети і системи завдань, комплексне розв'язання яких забезпечує її досягнення. Формування окремих показників сформованості компетентності у ФТДДВ повинно забезпечувати, на нашу думку, досягнення виховних, освітніх і розвиваючих цілей, тісно взаємопов'язаних між собою.

До освітніх цілей ми відносимо підвищення загальної культури і усвідомлення багатокультурності світу, формування когнітивної складової професійної компетентності майбутніх вихователів, поповнення, поглиблення та удосконалення знань з проблем толерантності. Досягнення визначених цілей спрямоване на формування у студентів загальнонаукових знань, спеціальних компетенцій, практичних навичок у питаннях формування толерантності дітей дошкільного віку.

До виховних цілей відносимо – формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вихователя та професійно важливих особистісних толерантних якостей фахівця, його толерантних емоційно-поведінкових характеристик, таких, як емпатія, рефлексія та ін. До розвивальних цілей – розвиток інтелектуальної, емоційної та мотиваційних сфер особистості студентів, толерантного мислення та толерантної свідомості особистості,

самореалізації та саморегуляції. Інтегративною метою професійної підготовки студентів до ФТДДВ є формування професійної компетентності з ФТДДВ, здатності виконувати покладені професійні обов'язки на потребу суспільства і роботодавців та у відповідності з Державними стандартами освіти.

Розробка цілей системи формування у студентів компетентності у ФТДДВ складає основу проектування її змісту. У відповідності з зазначеними метою і завданнями нами проектувався *змістовний компонент системи,* спрямований на підготовку майбутніх вихователів до ФТДДВ у системі вищої професійної освіти.

Під змістом освіти розуміють систему (комплекс) знань, що є основою для формування компетентності та всебічного розвитку особистості. Відповідно до Закону України «Про освіту» [144] зміст освіти визначається освітніми навчальними програмами, які розробляються на основі державного стандарту освіти – документу, що регламентує основні вимоги до змісту, якості і рівня організації навчального процесу для кожного напряму (спеціальності підготовки). Обов'язковим компонентом стандарту є навчальний план – документ, що регламентує перелік та обсяг навчальних дисциплін (предметів), порядок їх вивчення та форм контролю. У навчальному плані цикли дисциплін загальної та професійної підготовки представлені обов'язковим компонентом та компонентом за вибором. На основі обов'язкового компонента навчального плану розробляється комплекс стандартних структурних елементів змісту навчання. На рівні компонента за вибором відображається специфіка вузівської підготовки майбутніх фахівців.

Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ співвідноситься з поняттям змісту освіти, розглядається як його частина, оскільки він реалізується не тільки в навчальній діяльності, а є компонентом цілісного процесу професійної підготовки.

Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ визначається з урахуванням таких його особливостей:

− носить інтегрований характер, входить в освітню програму як її «наскрізний» складник;

− забезпечується в процесі реалізації міжпредметних зв'язків, міждисциплінарної взаємодії;

− інтегрує знання про навколишню дійсність (моральні й демократичні цінності сучасних європейських держав, політика щодо вікової, статевої, расової, національної рівності, ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями) і знання про місце толерантності в ній (про цілі, процеси, способи, засоби, умови педагогічної діяльності, спрямованої на формування толерантності у дітей дошкільного віку);

− на різних рівнях ППО змінюється співвідношення теоретичної та практичної підготовки, фундаментального й прикладного знання, що виявляється не стільки в обсязі навчальної інформації, скільки в глибині її осмислення;

− основний зміст програми освітньо-професійної підготовки може бути цілісно презентований через склад необхідних компетенцій, які, своєю чергою, відображаються в змісті основних навчальних елементів (у дидактичних одиницях) програм. Реалізація змісту підготовки педагогів до ФТДДВ здійснюється за допомогою технології, що охоплює систему методів, засобів і форм ефективного досягнення поставлених цілей. Особливості технології з формування професійної компетентності у ФТДДВ зумовлені тим, що вона орієнтована на навчання, виховання й самоосвіту майбутнього фахівця як професіонала, як особистості і як носія толерантності. Йдеться не про переважне використання методів, засобів чи організаційних форм, а про спрямування їх на виконання завдань, відповідно до цілей підготовки до ФТДДВ на матеріалі різних навчальних дисциплін і в умовах реалізації всієї освітньої програми загалом.

Змістовий компонент складається з блоків теоретичної та практичної підготовки. Їх наповнення представлене єдністю елементів формальної навчальної діяльності академічного типу (лекції, практичні заняття, семінари, спецкурси і дидактичні матеріали, що використовуються при реалізації даних форм); різних елементів неформальної (участь у соціальних проектах і програмах на рівні ВНЗ та міста, виступи на студентських наукових конференціях, участь у конкурсах, громадських заходах та ін.) та інформальної (самостійна робота, підготовка до участі у конференціях, написання рефератів, ведення щоденника студента і портфоліо та ін.) освіти.

Аналізу змісту, що сприяє якості підготовки студентів до ФТДДВ присвячено п.4.4.

У відповідності до цільового, змістового та результативного елементів теоретичної моделі проектованої системи формування у майбутніх вихователів компетентності у ФТДДВ її *процесуально-технологічний компонент* представляє систему етапів і методів, передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування даної компетенції.

Спираючись на теорію поетапного формування дій П. Гальперіна [361], систему підготовки студентів до ФТДДВ можна уявити, перш за все, як процес зміни його особистісних характеристик, формування особистісної та професійної толерантності шляхом входження у толерантне освітнє середовище, яке передбачає *формування* у майбутніх вихователів *орієнтирів на цінності толерантності* шляхом *залучення* до них з метою осмислення їх значущості (перший етап), формування схеми або нормативного еталону толерантних професійних дій, у вигляді спеціальних знань і формування у себе їх інформаційних ознак (другий етап) та їх *діяльністно-поведінкове* закріплення (третій етап).

Кожному етапу цілісного процесу підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ відповідає певна базова форма організації діяльності студентів (різні форми занять): навчальна діяльність академічного типу

в рамках формальної освіти, самостійна робота (інформальна освіта), а також різні елементи неформальної освіти.

Перший етап –мотиваційно-ціннісний – співпадає з часом початку навчання у ВНЗ і охоплює 1–2 курси. Його метою є формування емоційного та мотиваційно-ціннісного компонентів толерантної особистості майбутнього вихователя як складових його професійної компетентності у ФТДДВ, занурення його у світ мультикультурності, руйнування власних стереотипів мислення та сприйняття іншого.

Провідні види роботи: проблемні лекції, дискусії, самостійна дослідницька робота з застосуванням ІКТ, метод проектів,

Прогнозованим результатом цього етапу є сформованість мультикультурної компетенції і таких її показників, як ціннісно-смислове ставлення до толерантності, розуміння соціально-культурного різноманіття світу, повага до права іншого на відмінність, початок формування когнітивного показника толерантності.

Другий етап – фахово-збагачувальний – охоплює 3-4 курси.

Його мета полягає у формуванні когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів компетентності майбутнього вихователя у ФТДДВ.

Провідні види роботи: лекції та практичні заняття, спецкурси з проблем толерантності, спецкурси з проблем мультикультурності регіональну, психологічні тренінги, начальні та виробничі практики, участь у виховних та громадських заходах

Прогнозований результат : сформованість внутрішньої толерантної позиції та норм толерантної міжособистісної і професійної взаємодії.

Третій етап –рефлексивно-самоосвітній – період навчання у магістратурі.

Метою є сформуваність поведінково -діяльністного компонента професійної компетентності майбутнього вихователя у ФТДДВ, здатності до самооцінки власних вчинків та їх подальшої корекції з позиції толерантної взаємодії, професійна потреба у саморозвитку та самовдосконаленні.

Провідні види роботи: самостійна пошукова та науково-дослідна робота, доповіді та виступи на конференціях, участь у соціальних проектах та громадських акціях.

Очікуваний результат: компетентність майбутніх вихователів у ФТДДВ.

Методи навчання ще один із компонентів моделі. Виходячи з сучасних уявлень дидактів Ю Бабанського, О. Савченко, .С. .Гончаренка, А. Линенко, О. Пометун та ін. [24, 132, 103, 235, 241], «методи навчання» – це загальнодидактична категорія, яка дає уявлення про систему взаємодії викладача з тими, хто навчається, і забезпечує засвоєння змісту навчання, яке, у свою чергу, відповідає цілям освіти

Ми вважаємо, що найбільш ефективним процес підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ буде в разі широкого використання в освітньому процесі так званих діалогічних, ігрових та інтерактивних методів навчання.

Застосування цих методів навчання спрямоване на певний вид навчальної діяльності (теоретичну, практичну або їх комбінацію) і передбачає досягнення викладачем визначених цілей:

• фомування у студентів ціннісно-смислових компетенцій;

• вдосконалення толерантних особистісних і професійно значущих якостей та толерантної поведінки майбутніх вихователів;.

• формування навичок толерантної діалогічної взаємодії в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов;

• оволодіння методами та формами роботи з формування толерантності у дошкільному віці;

• засвоєння знань про психолого-педагогічні передумови ФТДДВ.

Таким чином, представлені в моделі методи навчання застосовуються і повинні бути використані в процесі підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Детально аналіз форм та методів професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ подано у п.4.5.

Для формування компетентності майбутніх педагогів у ФТДДВ важливе значення мають засоби навчання.

У дидактиці під засобами навчання прийнято розуміти об'єкти, створені людиною, а також предмети живої природи, які використовуються в освітньому процесі як носії навчальної інформації та інструменти діяльності викладача і студентів для досягнення поставлених освітніх цілей. Засоби навчання також служать для керування пізнавальною діяльністю того, хто навчається.

С. Пальчевський [299] класифікує засоби навчання як матеріальні та ідеальні. До матеріальних засобів вчений відносить підручники і посібники, таблиці, моделі, макети, засоби наочності, навчально-технічні засоби, навчально-лабораторне обладнання, приміщення, меблі, обладнання навчального кабінету, мікроклімат, розклад занять, інші матеріально-технічні умови навчання. Ідеальні засоби навчання – це ті засвоєні раніше знання та вміння, які використовують викладачі і студенти для засвоєння нових знань. У загальному випадку ідеальний засіб – це знаряддя освоєння культурної спадщини, нових культурних цінностей. З нього студент черпає способи міркування, докази і розуміння.

У процесі моделювання були розглянуті наступні засоби навчання:

– навчальні наочні посібники (зображувальні, схематичні, символічні);

– вербальні (навчальна література, навчально-методична література, словники, дидактичний матеріал (картки-завдання));

– технічні (аудіо навчально-інформаційні матеріали, відео навчально-інформаційні матеріали, електронні підручники, електронні бази даних, комп'ютерні навчальні програми).

Методи і засоби навчання розкриваються у формах організації навчального процесу, в основних видах навчальної діяльності.

При підготовці майбутніх педагогів у вузі використовуються наступні форми організації навчального процесу: лекції, семінарські та практичні заняття, лабораторний практикум, система контролю, дослідницька,

самостійна роботу студента, різні види практик (навчальна, виробнича), спрямовані на теоретичну і практичну підготовку, а також контроль знань, умінь і навичок студентів.

Наступним компонентом пропонованої моделі є *педагогічні умови реалізації системи*. Педагогічні умови – це цілеспрямовано створена обстановка, в якій у тісній взаємодії представлено сукупність психологічних і педагогічних чинників (відносин, засобів і т. д.), що дозволяють педагогу ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу [299].

До таких умов, на нашу думку, належать: 1) функціонування толерантного освітнього простору в загальновизнаній системі цінностей; 2) створення ситуацій породження смислів навчально-професійної діяльності до оволодіння студентами різноманітними способами «бути толерантним педагогом» ; 3) підвищення мультикультурної компетентності студентів, засвоєння спеціальних знань про гуманістичні культурні форми толерантного спілкування, оволодіння студентами культурою толерантної взаємодії та формування у них «толерантного мислення» ; 4) використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін для формування готовності до толерантної міжособистісної і професійної взаємодії; 5) інтеграція проблематики толерантності до змісту нормативної та варіативної частини навчальних програм підготовки, впершу чергу –до психолого-педагогічних дисциплін; 6) широке використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання; 7) поєднання теоретичних і практичних етапів навчання; 8) готовність викладачів ВНЗ до формування толерантності майбутніх фахівців.

Детально умови реалізації системи висвітлено у п.4.3. даного розділу.
Для успішного управління навчальною діяльністю студентів велике значення має професійна кваліфікація викладача. Вона визначає правильне і всебічне розуміння ним сутності процесу дозволяє йому опанувати методи організації і забезпечення цього процесу, правильно оцінити умови, що складаються, врахувати вплив вхідних факторів, оптимальним чином розподілити їх,

встановити раціональні принципи навчальної роботи, виявити найбільш ефективні методи і засоби для досягнення поставлених цілей навчання.

Наступним компонентом моделі системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ є студент. Кожен студент володіє індивідуальними особливостями, тобто особливостями задатків, здібностей, інтелектуальної діяльності, когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, особливостями виконання діяльності. Кожному студенту притаманний власний стиль діяльності, зокрема навчальної, ставлення до неї, до навчання.

Результативний блок системи являє собою компонентну структуру компетентності майбутніх вихователів у ФТДДВ (мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний) та містить критерії та параметри оцінювання сформованості окремих показників.

На основі аналізу теоретичних джерел, педагогічного досвіду, отриманих експериментальних даних ми розробили таку систему показників (див. табл. 4.2.2.).

Таблиця 4.2.2.

Показники сформованості професійної компетентності вихователя у ФТДДВ

Критерії	Показники сформованості	Параметри оцінювання
Мотиваційно-ціннісний	– усвідомлення цінності толерантності в процесі суспільної розбудови, у процесі соціалізації особистості, у системі особистісно-значущих цінностей людини; – уявлення про себе як про професіонала, здатного	– знання фактів, зв’язків, законів, теорій, методів пізнання; – стійкість, інтенсивність, вираженість; – наявність інтересу, бажань,

	чинити істотний вплив на формування толерантності у дитини; – професійна настанова на ФТДДВ і розвиток власної толерантності; – усвідомлення цілей і завдань виховання толерантності у підростаючого покоління; – ставлення до дитини як до повноцінної особистості; –настанова на толерантну взаємодію з вихованцями; – орієнтація в педагогічній стратегії на індивідуальні особливості дитини.	прагнень.
Когнітивний	– розуміння сутності категорії «толерантність»; – усвідомлення багатомірності навколишнього світу й знання з питань мультикультурності; – знання психолого-педагогічних основ ФТДДВ; – знання власних особливостей як представника певної культури, нації, професійної	– відтворення, розуміння застосування професійних знань з ФТДДВ; – повнота, системність, оперативність або перенесення знань); – обсяг, глибина, міцність.

	групи тощо.	
Особистісний (емоційно-поведінковий)	– сформованість у майбутнього вихователя таких якостей толерантної особистості, як гуманістична спрямованість, дипломатичність, асертивність; – стійкість особистості (сформованість соціальних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з іншими людьми); – емпатія; дивергентність поведінки (здатність до нестандартного розв'язання звичайних проблем, орієнтація на пошук декількох варіантів рішення); – мобільність поведінки (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з огляду на нові обставини); – активність (готовність до взаємодії в різних соціальних ситуаціях для досягнення поставлених цілей і формування конструктивних стосунків	– у знайомих і незнайомих ситуаціях яскрава вираженість, стійкість, адекватність.

	у майбутньому); – емоційна саморегуляція (витримка, самовладання).	
Операційно-діяльнісний	– володіння способами толерантної взаємодії з різними представниками соціуму; – володіння методикою виховної роботи з ФТДДВ; – здатність вихователя пізнавати й сприймати інтереси, особливості й можливості вихованців; – креативність у виборі методів, форм, змісту, у моделюванні й проектуванні виховного процесу в ході педагогічної взаємодії.	– професійність (науково-методична характеристика дій як зовнішнього вираження відповідних розумінь, їх обґрунтованість); – репродуктивний, продуктивний, творчий рівень; – доцільність і цілеспрямованість дій (відповідність комплексу педагогічних цілей і спрямованість на досягнення мети); – вчасність (узгодженість з відповідними ситуаціями); – оригінальність (педагогічне

		новаторство); – освоєність (відсутність труднощів, чіткість, точність, швидкість виконання, здійснення).

Результативний компонент розглянутої моделі представлений *педагогічним моніторингом*. Педагогічний моніторинг полягає в зборі, зберіганні, обробці інформації про діяльність студента і оцінкою результатів у наступних формах:

• визначення тенденції та динаміки розвитку системи спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок майбутніх вихователів у системі професійної освіти;

• своєчасного виявлення, оцінки та аналізу ефективності діяльності студентів у досліджуваній сфері;

• дослідження рівня розвитку особистісної та професійної толерантності майбутніх фахівців.

З цією метою передбачені різні види завдань для здійснення контролю і оцінки отриманих студентами спеціальних знань, умінь і навичок, таких як питання для самоконтролю, тестові завдання, психологічні діагностичні методики.

Результатом використання запропонованої системи професійної підготовки є вихователь дітей дошкільного віку зі сформованою компетентністю у ФТДДВ.

Таким чином, процес підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ буде більш ефективним у випадку взаємодії всіх структурних компонентів системи, представлених у розглянутій моделі, і реалізації їх взаємозв'язків.

4. 3 Педагогічні умови реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

Ефективній реалізації системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ сприяє забезпечення *педагогічних умов організації даної підготовки в освітньому процесі ВНЗ,* що розкривають особливості реалізації сукупності педагогічних дій тактичного характеру щодо забезпечення результативності даної підготовки.

До таких умов, на нашу думку, належать: 1) функціонування толерантного освітнього простору в загальновизнаній системі цінностей; 2) створення ситуацій породження смислів навчально-професійної діяльності до оволодіння студентами різноманітними способами «бути толерантним педагогом» ; 3) підвищення мультикультурної компетентності студентів, засвоєння спеціальних знань про гуманістичні культурні форми толерантного спілкування, оволодіння студентами культурою толерантної взаємодії та формування у них «толерантного мислення» ; 4) використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін для формування готовності до толерантної міжособистісної і професійної взаємодії; 5) інтеграція проблематики толерантності до змісту нормативної та варіативної частини навчальних програм підготовки, впершу чергу –до психолого-педагогічних дисциплін; 6) широке використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання; 7) поєднання теоретичних і практичних етапів навчання; 8) готовність викладачів ВНЗ до формування толерантності майбутніх фахівців.

Перша умова – функціонування толерантного освітнього простору в загальновизнаній системі цінностей, в основі якої – такі загальні терміни, як консенсус (згода), компроміс, взаємоприйнятність, а також вузькоспеціалізовані: терпимість, прощення, ненасильство, співчуття, розуміння, співпереживання, погляд на навколишній світ очима іншої

людини, розвиток поваги й здатності до прийняття відмінностей; визнання загальнолюдських цінностей, рівноправності тощо, тобто те, що позначається терміном «толерантність».

Толерантне освітнє середовище розуміється нами як складна й динамічна система діяльності, спілкування, життя суб'єктів навчання, що забезпечує атмосферу ненасильства, конструктивну взаємодію суб'єктів, спираючись на демократичний стиль керівництва й спілкування, на прийняття суб'єктами один одного, незалежно від особливостей їхньої поведінки, мислення, культурного досвіду, національної належності та інше. Толерантним, можна вважати освітнє середовище, у якому створено умови для формування толерантної особистості.

Толерантне освітнє середовище може мати таку структуру, компоненти якої взаємопов'язані й взаємопроникні:

1. Створення атмосфери ненасильства й безпечної взаємодії в середовищі оточення студента.

2. Демократичний стиль педагогічного керівництва й педагогічного спілкування.

3. Співпраця й діалог між усіма суб'єктами освітнього процесу.

4. Психолого-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу.

5. Опора на позитивний досвід толерантної взаємодії, набутий студентами [205].

Поділяємо думку І. Кривошапки про те, що важливою умовою набуття освітнім середовищем рис толерантності є забезпечення його психологічно сприятливих характеристик: створення атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення відносин взаєморозуміння й взаємної вимогливості на основі довіри, поваги, терпіння, доброзичливих стосунків між адміністрацією, педагогами й студентами; створення емоційно-позитивної атмосфери й психологічно комфортних умов для творчої самореалізації й пізнавальної діяльності студентів, добір ефективних методів

і засобів, забезпечення педагогічних умов успішного професійного становлення майбутніх фахівців [215, с. 17].

Проектування толерантного освітнього середовища, що є основою толерантної освітньої системи вищої школи, будується на принципах гуманізації, інтеграції, культуровідповідності, варіативності й гнучкості. Толерантна культура багатоаспектна, і будувати освітній простір необхідно з урахуванням щонайменше трьох складників: готовності адміністрації освітньої установи до сприяння викладачам у впровадженні в культуру ВНЗ педагогіки толерантності; толерантності викладачів як зовнішньої, так і внутрішньої (загальний рівень толерантності, етнічна й соціальна толерантність, а також комунікативна толерантність, що не припускає нетерпимості в спілкуванні з іншими людьми); сприйняття студентами освітнього середовища як толерантного, усвідомлення цієї його якості як очевидної й значущої [215].

Варто погодитись з думкою І. Пчелінцевої, яка вважає, що побудова толерантного середовища передбачає цілеспрямовані організаційно-педагогічні дії учасників освітнього процесу щодо формування стабільних і стійких умов для виховання толерантної особистості. Серед них: усвідомлення як даності й необхідності прийняття цільових настанов на розвиток толерантної особистості в педагогічному процесі; з'ясування підходів, закономірностей побудови толерантного середовища; прогнозування перспектив процесу виховання толерантної особистості; визначення принципів і змісту діяльності, спрямованої на побудову толерантного середовища; оцінка й коригування спільної діяльності й міжособистісного спілкування суб'єктів середовища; формування знань, відносин і досвіду толерантної поведінки як стійкої норми життєдіяльності; інтеграція з соціокультурним простором регіону, що дає змогу реалізувати взаємозв'язок індивідуального соціального розвитку й виховання людини з наявними ознаками середовища, з якими вона взаємодіє; прогнозування характеру впливу середовищних факторів і цілеспрямоване їх використання

для побудови освітнього процесу, спрямованого на виховання толерантної особистості [342, с. 122].

Доцільність створення толерантного освітнього середовища факультету ВНЗ як прообразу освітнього простору, який буде перенесено майбутніми фахівцями у власну професійну діяльність є беззаперечною.

Наступною тактичною умовою є *створення ситуацій породження смислів навчально-професійної діяльності* для оволодіння студентами різноманітними способами «бути толерантним педагогом», що виражаються в здатності осмислювати педагогічну реальність. Реалізація умови передбачає введення студентів у простір професійної діяльності за допомогою комунікації з тими, хто в цьому просторі вже знаходиться (педагогами-практиками, науковцями, керівниками освітніх установ), дозволяючи забезпечити ефект орієнтації на випередження за рахунок прояву дискурсів різних професійних соціумів; актуалізуючи професійно-особистісні смисли підготовки у вигляді становлення професійної «картини світу» майбутнього вихователя, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та її ролі у формуванні толерантності у підростаючого покоління, розвитку уявлень про себе як про суб'єкта професійної діяльності й носія толерантної культури. Професійно-особистісного смислу набуває і наявність (або відсутність) толерантного освітнього середовища, прояви якого спостерігає студент.

Реалізація проектного задуму теоретичної та практичної підготовки педагога до ФТДДВ передбачає актуалізацію суб'єктної позиції та мотивації студентів, яка здійснюється на I-II курсах за рахунок орієнтації на ціль методичних прийомів викладання окремих навчальних дисциплін предметного та психолого-педагогічного циклів, навчальних практик, розвиток діяльності студентів і рефлексивно-оцінних дій, що відображають сутність застосування стратегії активізації учбово-професійної діяльності.

Дефіцит мотивації та усвідомленості студентами стратегічних цілей підготовки до ФТДДВ компенсується виявленням професійно-особистісних

ціннісно-смислових орієнтирів на різних етапах теоретичної та практичної підготовки, пошуком найбільш прийнятного варіанту використання інтерактивних технологій навчання, спрямованих на досягнення очікуваних результатів підготовки.

Третьою, обгрунтованою нами умовою є *підвищення мультикультурної компетентності студентів, засвоєння спеціальних знань про гуманістичні культурні форми толерантного спілкування, оволодіння студентами культурою толерантної взаємодії та формування у них «толерантного мислення».*

Реалізація зазначеної умови спрямована на розширення знань студентів з питань мультикультурності світу; оволодіння способами толерантної взаємодії й запобігання конфліктам і проявам інтолерантності; формування уявлень про необхідні й гранично допустимі межі толерантності.

Для різноспрямованої професійної діяльності, а особливо педагогічної, велике значення має міжособистісна толерантність. Найбільш адекватною психолого-педагогічною тактикою розвитку толерантності у студентів вважаємо фасилітативний підхід, згідно з яким основні зусилля повинні бути зосереджені на створенні умов, найбільш сприятливих для вироблення студентом власної самостійної і незалежної позиції, природного, рефлексивного та індивідуального розвитку міжособистісної толерантності студента в усіх її вимірах. Організований в умовах вишу освітній процес, спрямований на розвиток у студентів міжособистісної толерантності, має насамперед забезпечити: накопичення у студентів інформації, яка сприяла б збільшенню нового знання про сутність феномену «міжособистісна толерантність»; ініціацію пошуку інваріантних освітніх ідеалів і цінностей на всіх ступенях навчання студентів, формування сучасного уявлення про роль цього феномену як інтегративної якості особистості, що підлягає розвитку в ході навчання, виховання й саморозвитку. Зауважимо, що у вивченні й формуванні міжособистісної толерантності акцент робиться на виділенні чинників педагогічного змісту.

Толерантна взаємодія неможлива без активного творчого діалогу між людьми. При цьому сам діалог, як будь-яка взаємодія між людьми, є лише початком для розвитку взаєморозуміння. Образ «людини діалогічної» формується в духовно розвивальному міжособистісному спілкуванні, у процесі якого виявляється потреба людини «в іншому». Найважливішою якістю «діалогічної людини» є її готовність до взаєморозуміння.

«Діалогічна людина», якою повинен бути студент, не може підім'яти під себе позицію іншого. Її завдання полягає в тому, щоб зрозуміти природу цієї іншої позиції. Тільки розуміючи природу позиції свого опонента, студент здатний розпочати з ним діалог. Усе, викладене вище, дає змогу дійти висновку, що наступним педагогічним чинником розвитку міжособистісної толерантності студента вишу є наявність діалогічної взаємодії в системах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – група», що дає можливість студентові мати власну позицію, визнавати право іншого мислити інакше й на цій основі вибудовувати власну лінію поведінки. Культура толерантної взаємодії формується в реальному процесі життєдіяльності як результат взаємодій і відносин студента з соціальним середовищем. Об'єктивною формою формування готовності є середовище, соціальні норми й цінності, точніше специфіка міжособистісних відносин у межах середовища, що дають змогу студентові орієнтуватися у виборі видів і форм соціальної поведінки. Вони варіюються не тільки залежно від тієї чи іншої соціальної ситуації, а й від актуального стану внутрішніх умов особистості, що охоплюють біологічні передумови, вікові, індивідуально-типологічні особливості розвитку.

Як відомо, когнітивним компонентом толерантності є механізм прийняття іншої людини, з її індивідуальністю, самобутністю. До поведінкового компоненту толерантності відноситься значна кількість конкретних умінь і здібностей, серед яких: здатність до толерантного вислову і відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання і т.п.); готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших

(сприйняття думок і оцінок інших людей як вираз їхньої точки зору, що має право на існування – незалежно від міри розбіжності з їх власними поглядами), вміння домовлятися (погоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); толерантна поведінка в напружених і ексквізітних ситуаціях (при відмінності в точках зору, зіткненні думок або оцінок).

Одним із способів подолання інтолерантності є творче толерантне мислення, відсутність стереотипності мислення, схематичності і упередженості. Необхідністю долати стереотипність мислення для досягнення толерантності є установка і прояв емпатії. Така необхідність виникає у зв'язку з вимогою сприймати партнера із взаємодії в його актуальному стані на даний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, в результаті чого в людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки [243]. Реалізації означеної умови сприятиме *формування толерантності мислення студентів на матеріалі навчальних дисциплін* і демонстрація викладачем зразків толерантного мислення й толерантного ставлення до навчальної інформації.

З погляду ідей толерантного мислення, педагогіка є наукою про міру (рівень) вияву тих чи тих впливів на об’єкт навчання, і водночас ця міра є ахіллесовою п’ятою педагогіки, оскільки вона не має на сьогодні адекватного кількісного апарату для опису цієї міри. Тому й у процесі критичного осмислення тих чи інших ідей, концепцій, парадигм, освітніх результатів, що досягаються завдяки тим чи іншим підходам, дотримання міри, що є виявом толерантності, однозначно дуже важко діагностується. Мабуть, тому в історії вітчизняної педагогіки й освіти широко відомі випадки крайніх, екстремальних результатів критичного осмислення тих або інших явищ і процесів, кидання з одного краю (повне прийняття й захват) на другий (повне неприйняття), що завдає величезної шкоди освітньому процесу [219, с. 31].

З метою формування толерантності мислення студентів, можна рекомендували викладачам якомога ширше використовувати у навчальному процесі такі підходи:

■ ілюстрацію протилежних, взаємовиключних сторін, властивостей, відносин у досліджуваних об'єктах, процесах і явищах, фактично, ілюстрацію діалектичного закону єдності й боротьби протилежностей;

■ ілюстрацію такого типу мислення, яке орієнтується не стільки на розчленування «протиборчих» властивостей і відносин, скільки на їх єдність, що забезпечує цілісність існування досліджуваного об'єкта або процесу, їх внутрішню гармонію;

■ акцентування уваги на можливості опису досліджуваного об'єкта або процесу єдиними й цілісними у своїй сутності різними методами, способами й засобами (часом навіть полярними), кожен з яких окремо повного й завершеного опису не дає, а продуктивним є лише їх спільне використання;

■ використання історико-наукових і біографічних фактів і відомостей, що ілюструють вияви зазначеної якості в конкретних фрагментах історії наукового пізнання .

Формування толерантності в контексті усвідомлення й продуктивної реалізації глобальних протиріч припускає подання викладачем проблем навчальної дисципліни як діалектичної єдності протилежностей. Це, зі свого боку, передбачає виявлення полярних властивостей, сторін, відносин і якостей у будь-якому цілісному конструкті й насамперед у процесі реалізації того чи іншого сучасного підходу в науці. Це передбачає усвідомлення студентом того факту, що будь-яка прогресивна сучасна технологія не може розглядатися як панацея від усіх бід і її впровадження в практику обов'язково, поряд з позитивними, міститиме й негативні складники, причому зумовлені не тільки тим, що та чи та ідея невміло впроваджується, а й рядом об'єктивних, не залежних від конкретних людей, обставин і чинників. Останнє, наприклад, пов'язано з тим, що будь-який новий (інноваційний) підхід, що впроваджується, неминуче вносить

руйнівний, деструктивний складник у чинний навчальний процес і для того, щоб він «прижився», вписався в те, що вже давно існує й діє, необхідний час і спеціальні, часто значні зусилля того, хто його впроваджує.

Важлива також у плані усвідомлення діалектичної єдності протилежностей зважена, тверeза оцінка значущості й можливості практичної реалізації того чи іншого розробленого теоретиками освіти підходу до організації навчального процесу, способу впровадження в нього тих чи інших ідей, концепцій і парадигм.

Наступною умовою реалізації системи підготовки студетів до ФТДДВ нами було визначено *використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін для формування готовності до толерантної міжособистісної і професійної взаємодії.*

Сутність готовності до толерантної взаємодії ми розглядаємо як утворення, що постає на основі усвідомленого прагнення людини перебувати в системі міжособистісних відносин, на основі пошуку свого місця в рамках макросоціуму й реальної оцінки свого місця й ролі в цій системі, а також відображає зміст майбутньої професійної діяльності й осмислення умов її успішної реалізації. Готовність до толерантної міжособистісної взаємодії – це усвідомлений вибір своєї позиції в системі різноманітних соціальних відносин, що формується внаслідок осмислення потреб, порівняння їх з можливостями реалізації й вироблення відношення-позиції, а також відображає зміни на всіх рівнях особистісної сфери (когнітивному, емоційному, мотиваційному, поведінковому).

Особливості процесу підготовки педагогів до толерантного виховання дітей полягають у тому, що тому, хто готується навчати, необхідно самовизначитися у сфері духовної діяльності перед тим, як розпочинати роботу з дітьми. Важливою особливістю цієї діяльності є неможливість передачі способу духовного розвитку інформаційним шляхом: тільки в процесі спільної діяльності вихователя й вихованця, спрямованої на самовизначення в духовній сфері, можна навчити толерантної поведінки.

У зв’язку з цим, система підготовки педагога будується як послідовний ланцюг його самовизначень (світоглядних та етичних) у напрямах виховної діяльності через набуття культурологічних і професійно-педагогічних знань і навичок, через багатосторонній діалог та елементи рефлексивного самоаналізу, результатом чого має стати сформованість толерантної особистісної позиції педагога (прийняття вихованця таким, яким він є; емпатійне розуміння дитини замість оцінного; відкрите й довірливе спілкування з дітьми, повага відмінностей між людьми, визнання права іншого на інакшість, відмова від прагнення змінити його за своїм зразком) та готовність до діяльності з ФТДДВ.

На нашу думку, далі доцільно розглянути комунікативний складник процесу підготовки вихователя до формування толерантності в дітей, оскільки саме він якнайбільше орієнтований на різні глобальні проблеми дошкільної освіти, зокрема на процес педагогічної взаємодії.

Наведемо основні (еталонні) особистісні та професійні характеристики толерантності майбутнього вихователя (за Н. Кудзієвою), які мають бути сформовані завдяки комплексу навчально-виховного впливу дисциплін культурологічної та психолого-педагогічної підготовки:

– майбутній вихователь зі сформованим толерантним мисленням розуміє й визнає як життєвий пріоритет тезу про те, що ніхто не зобов’язаний бути досконалим, а тому, спілкуючись з дітьми, чітко усвідомлює, що перед ним люди з набагато меншим життєвим і соціальним досвідом, ніж він сам, і на різні негативні прояви з боку дитини в будь-якому разі відповідає не так, як відповів би дорослій людині;

– майбутній вихователь зі сформованим толерантним мисленням заздалегідь аналізує й приблизно знає, які негативні прояви можуть виникнути у дитини в тій чи іншій ситуації. Тому він розуміє: якщо не можливо цілком усунути їх причину, то слід хоча б максимально сприяти цьому, наприклад, чітко пояснювати дитині сутність вимог і не відступати від них, регулюючи всі непорозуміння, що виникають;

– майбутній вихователь зі сформованим толерантним мисленням під час виникнення непередбачених негативних проявів не перекладає всю провину на дитину, а звертає ситуацію на себе, намагаючись з'ясувати те, що не було ним заздалегідь передбачено й спрогнозовано, ніби прощаючи певною мірою дитині її промахи й помилки, даючи можливість їх безболісно виправити;

– майбутній вихователь зі сформованим толерантним мисленням має у своєму арсеналі оперативні засоби виявлення причин конфліктів, що спалахують несподівано, і ряд «чергових», тією чи тією мірою практично відпрацьованих індивідуальних прийомів «гасіння» конфлікту й переходу до позитивного (конструктивного) його розвитку;

– майбутній вихователь зі сформованою здатністю до запобігання конфліктів, що виникають у процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу прагне не до того, щоб «схопити» лише поверхові прояви тих чи тих конфліктів, а намагається зрозуміти їх глибинну, сутнісну основу, з'ясувати їх істинні джерела й першопричини. Тому такий вихователь є терплячим. Він ясно розуміє, що будь-який негативний прояв має розглядатися в контексті єдиного цілого й одноразовими, «пожежними» засобами його можна лише загнати вглиб, але не викорінити. Вихователь усвідомлює також те, що загнаний вглиб конфлікт рано чи пізно «вибухне» з несподіваного боку й у цьому «відкладеному» варіанті знадобиться набагато більше зусиль для пошуку шляхів позитивного розв'язання конфліктної ситуації [219].

Звернемо увагу насамперед на те, що в процесі навчання в студентів необхідно сформувати певний (звичайно ж відносний і умовний) еталон комунікативної толерантності, продемонструвавши на прикладі спілкування з викладачами, практичними працівниками дошкільних закладів тощо. Це передбачає максимальне використання в навчальному процесі всіх ситуацій, що спонтанно виникають між викладачами й студентами. Від викладача в цьому разі потрібно не тільки оперативне розв'язання міні-конфліктів, що виникають, а й демонстрація на прикладі цього розв'язання, як студенту

треба діяти в аналогічній ситуації, що може виникати в його власній професійній діяльності в процесі спілкування з вихованцями.

Говорячи про наведення еталонів, ми ясно усвідомлюємо, що ця проблема на сьогодні залишається складною, особливо в частині використання в професійній діяльності як засобів розв'язання конфліктів тих прийомів, що показали успішні результати. На жаль, студенти часто спостерігають навіть у досвідчених колег численні негативні й часом навіть комічні витівки, широко відомі в педагогічному середовищі. Проблема видається нам складною, оскільки практично немає зв'язку між раціонально доказовими способами її розв'язання та інтуїтивними. Сьогодні вести мову про надійні й перевірені способи розвитку педагогічної інтуїції, на жаль, поки що не доводиться. Тому ми вважаємо за необхідне внесення в зміст навчання варіативних дисциплін тему «Конфлікти в освітньому просторі та способи їх розв'язання».

Презентований у лекційних курсах матеріал повинен отримати адекватне практичне відображення на семінарських заняттях і в педагогічних практикумах насамперед у вигляді завдань для студентів, що повинні містити узагальнене уявлення про поширені негативні прояви, неадекватні реакції, фактичні відхилення від стандартів поведінки, що прийняті в суспільстві, і спроби їх продуктивного подолання. Природно, що чим більше таких завдань виконають студенти, тим швидше вони позбудуться необхідності в підказках, допоміжних орієнтирах з боку викладача й самі пропонуватимуть оригінальні й нетрадиційні шляхи розв'язання суперечливих ситуацій.

Таким чином, отримує конкретне розв'язання проблема формування в майбутніх вихователів найважливішої професійної соціально й особистісно-значущої якості як на змістовому, так і на процесуальному рівні. Форми їх застосування можуть бути найрізноманітнішими. Досвід показує, що на початковому етапі студентам складно включитися в діалог з викладачем і тому останній має передбачити спеціальні прийоми «запрошення до діалогу»: а) пропозиція власних варіантів розв'язання

суперечності й намагання залучити слухачів до більш конкретного обговорення; б) пропозиція одного, найбільш прийнятного, на думку викладача, варіанта розв'язання протиріччя й звернення до слухачів з проханням продовжити перервану думку; в) попереднє ознайомлення деяких студентів перед семінаром з тією задачею, яка буде обговорюватися, і висловлення пропозиції їм виступити першими з приводу розв'язання суперечності.

Ознакою толерантної особистості, яку важливо сформувати у майбутніх вихователів, також можна вважати *вміння* виходити з конфліктних ситуацій шляхом перемовин, оскільки вважається, що володіння великим спектром способів вирішення конфліктів призводить до найбільш продуктивної, толерантної взаємодії [249].

Наступною умовою реалізації системи підготовки студентів до ФТДДВ, на нашу думку, є *інтеграція значущої інформації до змісту нормативної та варіативної частини програм підготовки*, впершу чергу –до психолого-педагогічних дисциплін/

Інтегративна технологія (С. Гончаренко, І. Лернер, О. Семеног, С. Сисоєва, М. Скаткін,), яку ми широко застосовуємо у своїй роботі, дає змогу ущільнити навчальний процес у ВНЗ і водночас отримати цілісні знання з низки суміжних дисциплін загальнокультурної, мультикультурної, психолого-педагогічної та методичної підготовки [244].

Суть інтеграції інформації з питань толерантності до програм різних дисциплін полягає в тому, що встановлення зв'язків між знаннями йде не за рахунок перебудови існуючих планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. Інтеграція знань, за нашим задумом, передбачає перетворення традиційного змісту освіти, структурну перебудову технологічного забезпечення засвоєння інтегративних знань тощо.Упровадження педагогічного компоненту у викладанні різних навчальних дисциплін ґрунтується на концептуальних положеннях

професійно-педагогічної спрямованості навчання і культурологічності особистісно-орієнтованої освіти [244].

Нами було апробовано три форми інтеграції (згадані у п.4.2) у навчальних курсах загальнокультурної, методичної та психолого-педагогічної підготовки. Нагадаємо, що повна характеризується синтезуванням навчального матеріалу в одному курсі, часткова – синтезуванням частини навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів, блокова – побудовою автономних блоків із самостійними програмами або розділами загальної програми.

З урахуванням *часткової інтеграції,* завдяки взаємодії з викладачами суспільствознавчих дисциплін у рамках нашого дослідження було побудовано курси: «Філософія», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Правознавство», «Культура та техніка мовлення», «Етика». Метою цих навчальних курсів є оволодіння студентами комплексом знань про юридичні й правові засади та структуру толерантності як загальнолюдської цінності, про підґрунтя та історію виникнення толерантності та її місію в суспільстві; про розвиток толерантної свідомості, формування толерантних якостей та толерантної поведінки здобувачів вищої освіти; підготовка до майбутньої професійної діяльності.

За *блоковою* формою було інтегровано навчальні дисципліни : «Педагогіка» (розділи «Педагогіка толерантності», «Полікультурна освіта»), «Психологія» (розділи «Психологія толерантності» та «Психологія конфліктів і толерантність»), «Педагогічна психологія» (розділ «Психологічні проблеми в педагогічній діяльності», тема – «Проблеми толерантності / інтолерантності в освітньому середовищі», а також «Тренінг толерантного педагогічного спілкування»), «Вступ до спеціальності» (розділ «Особистість професійного педагога», тема – «Толерантність і терпимість у структурі професійної педагогічної діяльності»), «Основи професійної майстерності» (розділ «Особливості толерантної взаємодії учасників освітнього процесу»). Внесення цих розділів і тем до традиційних дисциплін

навчального плану передбачає формування уявлення про філософські, психологічні й педагогічні аспекти толерантності, сприяє становленню професійних умінь, базових і спеціальних компетенцій у здійсненні психолого-педагогічної діяльності на основі парадигми полікультурності в освіті. Крім того, це дає змогу порівняти роль толерантності й терпимості в структурі професійної педагогічної діяльності, з'ясувати місце толерантності в структурі професійної майстерності, висвітлити проблеми освітньої інтолерантності в контексті протистояння дискримінації за расовою, статевою, національною, політичною, релігійною, етнічною та іншими ознаками. Інтеграція названих навчальних дисциплін сприятиме формуванню толерантної культури, толерантних якостей і толерантної поведінки майбутнього вихователя, готовності здійснювати толерантну взаємодію з дітьми з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей і потенційних можливостей, психологічній готовності до толерантного розв'язання конфліктних ситуацій та їх профілактики.

Логіка дослідження підсилює потребу в спецкурсах, що виконують функцію інтеграційної ланки між загальнокультурним, психолого-педагогічним і методичним блоками професійної підготовки. Їх центральним, системотвірним компонентом є поняття «людина як толерантна особистість». Тому аналіз шляхів інтеграції у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів важливо продовжити, схарактеризувавши інтегровані спецкурси, побудовані за принципом синтезування й повної інтеграції матеріалу в одному курсі. Інтегративні курси підвищують у студентів відчуття єдності й цілісності педагогічних явищ, створюють умови для перетворення знань на переконання, на особистісну й професійну готовність, сприяють формуванню в майбутніх фахівців узагальненої системи теорій, концепцій, категорій, понять, які є основою їх професійного світосприйняття, підвищують якість професійної підготовки майбутнього педагога. На різних освітньо-кваліфікаційних рівнях таку функцію покликані виконувати спецкурси, побудовані шляхом повної інтеграції

й систематизування в собі навчального матеріалу: «Мультикультурність сучасного світу» (1 курс), «Основи толерантного педагогічного спілкування» (2 курс), «Психологія і педагогіка толерантності» (3 курс), «Формування толерантності у дітей дошкільного віку в умовах сучасної системи освіти» (4 курс), «Толерантність в освітньому просторі» (магістратура), авторський спецкурс «Мультикультурна комунікація в освітньому середовищі» [244].

Що ж стосується професійної компетентності майбутнього вихователя, то у свідомості останнього важливо сформувати «критерії узгодження» різних навчальних дисциплін, що викладаються на молодших і старших курсах навчання у виші. До цих критеріїв належить, зокрема, приблизна відповідність передбачуваного вихідного рівня попередньої дисципліни вхідному, презентованому наступною дисципліною. Цей критерій «змушує» в ході конструювання змісту тієї чи тієї навчальної дисципліни брати до уваги і її науково-освітню самоцінність для студента, і те, що ця дисципліна – лише ланка в «ланцюгу» навчального процесу у вищому навчальному закладі. І, відповідно до цього, слід дотримуватися певної міри спадкоємності щодо попередніх дисциплін, а також розуміти завдання й цілі їх вивчення для успішного засвоєння предметів надалі. Це означає, зокрема, певну міру наступності у формуванні в студентів фундаментальних, базових понять і законів: відсутність у дисциплінах, що вивчаються пізніше, таких трактувань та інтерпретацій, які б суперечили тим, що розкривалися в попередніх предметах; розуміння тих конкретних змістовних елементів, на які можна спиратися в процесі поглиблення й розширення будь-якого поняття, яке спочатку формувалося на молодших курсах; усвідомлення не теоретично передбачуваної (бажаної), а реальної міри «виживання» знань, здобутих на молодших курсах навчання, і тих мінімально необхідних «реанімаційних» процедур, які здатні до відновлення, як правило, забутих і втрачених студентами фрагментів знань, які важливо необхідні надалі для навчання.

Ще один важливий аспект інтеграції у процесі підготовки студентів до ФТДДВ здійснювався через інтеграцію інформаційних технологій у культурознавчі, психолого-педагогічні та методичні курси. Студентам було запропоновано аналіз інформаційних ресурсів Інтернету, особливості роботи в телеконференції, пошук інформації в Інтернеті, загальну характеристику пошукових серверів і формування запиту до них, аналіз педагогічних ресурсів Інтернету і можливості їх використання у дистанційній освіті, пошук інформації, з проблем толерантності, що цікавить вихователя дітей дошкільного віку: енциклопедії, словники, законодавчі документи, віртуальні бібліотеки, електронні засоби масової інформації, освітні системи, сайти дошкільних закладів з програмами, передовим досвідом та методичними доробками, культурологічна інформація. На практичних і лабораторних заняттях розглядалися також питання сучасних Інтернет-технологій, створення Web-сайтів.

Аналіз показує, що у внз розробляється й виконується програма розвитку інформаційних технологій, здійснюється переведення бібліотек на електронні каталоги. За потреби студент має доступ до інформації в будь-який зручний для нього час. До того ж, практична робота студентів з інформацією, що представлена в електронному вигляді, є звичною для сучасної молоді, їй вони віддають перевагу. Цілісна система формування інформаційної культури студентів логічно впроваджувалася у процесі виконання науково-дослідницьких завдань при вивченні спецкурсів «Мультикультурність» та «Педагогіка та психологія толерантності». Розвиток інформаційної компетенції поглиблюється у дисциплінах «Основи педагогічної майстерності майбутнього вихователя», «Народознавство у дошкільному закладі», «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі» та «Методика викладання дошкільної лінгводидактики у вищій школі». Майбутні вихователі опановують теми «Освітні технології», «Основні функції інформаційно-методичного забезпечення психолого-педагогічних дисциплін», питання комп’ютерної дидактики, методику

проведення занять та виховних заходів, на яких вирішуються завдання формування толерантності у дітей з використанням інформаційних технологій.

Інтеграція інформаційних технологій здійснювалась також при підготовці та захисті курсових та кваліфікаційних (дипломних) робіт. До послуг студентів, які працюють над курсовими, дипломними, магістерськими роботами, на сайті бібліотеки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького пропонується власне дослідницький матеріал, база анотацій та повних текстів таких робіт. Вагому роль у формуванні науково-дослідницької компетенції майбутніх вихователів виконує розроблений електронний навчально-методичний курс «Основи наукових досліджень». До традиційних джерел пошуку інформації (спеціалізована література, періодичні видання), що пропонуються студентам-дослідникам, включені нові on-line-джерела: публікації в Інтернеті, повідомлення про Web-форуми, телеконференції, Web-сайти університетів, інформаційні агенції. Практикується відеозйомка фрагментів наукових семінарів, студентських конференцій з наступним аналізом поведінки доповідача, культури та толерантності ведення наукового діалогу є теж ефективним засобом самопізнання, стимулом до повторення курсів «Педагогіка та психологія толерантності», «Основи педагогічної майстерності майбутнього вихователя».

Інтегральним показником якості підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції (правознавчою, культурознавчою, релігієзнавчою, психолого-педагогічною тощо), що визначається вмінням мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації, ступенем самостійності, розвитком творчих здібностей, створенням атмосфери задоволення від сприйняття інформації, самого процесу розумової діяльності.

Відбувається інтеграція елементів інформаційних технологій і в підготовку до педагогічної практики: студенти створюють електронні навчально-методичні пакети з формування певних аспектів толерантності, розробляють інтегровані заняття аналогічно до пропонованих у засобах масової інформації та на сайтах дошкільних навчальних закладів. Комп'ютерна візуалізація навчальної інформації на заняттях, мультимедіа-технології дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика), використовуючи при цьому можливості інтерактивного діалогу. Застосування мультимедіа-технологій у навчанні надає користувачеві можливість швидкого доступу до більших обсягів текстової та аудіовізуальної інформації.

Інший напрямок роботи –це інтеграція виховних завдань з підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку у загальні та інтегративні навчальні дисципліни [244].

Широке використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання – одна з умов застосування авторської системи.

Реалізація проектного задуму підготовки педагогів до ФТДДВ має здійснюватись через систему методів, засобів і форм ефективного досягнення поставлених цілей Мова йде не про переважне використання методів, засобів чи організаційних форм, а про спрямування їх на вирішення завдань у відповідності з поставленими цілями підготовки до ФТДДВ на матеріалі різних навчальних дисциплін та при реалізації всієї освітньої програми в цілому.

Професійно-компетентнісний підхід у процесі підготовки фахівця дошкільної освіти до ФТДДВ, зокрема перехід від інформаційно-знаннєвої спрямованості навчання до проблемно-розвивальної, може успішно реалізовуватись в процесуально-діяльнісному аспекті, з орієнтацією на використання широкого спектра інтерактивних методів, форм і прийомів навчання, адекватних цілям освітньої діяльності й особливостям навчання на основі концепцій і вимог, що висуваються мінливою соціально-освітньою

ситуацією. Нам видається доцільним використання в процесі формування мультикультурної компетенції студента етнокультурних екскурсій, тренінгів толерантності, кейсового методу вирішення професійних ситуацій, що містять мультикультурні проблеми, активна участь студентів у волонтерській та громадській діяльностіі [254].

Використовуючи ряд психологічних методів і технік в процесі професійної підготовки студентів незалежно від курсу навчання і досліджуваних дисциплін, можливо створити необхідні умови для формування всіх компонентів толерантності. Досвід впровадження авторської системи засвідчує значні переваги інтерактивних методів навчання, таких як, проблемні дискусії, тренінгові вправи, спрямовані на відпрацювання навичок слухання рефлексії, відпрацювання ситуацій міжособистісної взаємодії, ділові ігри, програвання конфліктних ситуацій і т. п., які повинні бути підібрані та інтегровані у процес підготовки у відповідності з основними умовами, що сприяють формуванню толерантності [246].

Наше дослідження доводить, що безпосередня взаємодія викладачів і майбутніх вихователів дошкільних закладів ґрунтується на принципах діалогу, коли всі учасники спілкування однаково зацікавлені в отриманні інформації й готові обмінюватися нею, висловлювати й відстоювати власні погляди та ідеї, обговорювати практичні ситуації й завдання, виробляти колективну думку тощо.

Формування толерантності, крім повідомлення теоретичних відомостей про сутність цього явища, повинно ґрунтуватися на таких прийомах, як дискусійні форми роботи, конструювання й аналіз життєвих і педагогічних ситуацій, аналіз матеріалів художньої літератури, кінофільмів та інших видів мистецтва, рольові ігри. Якщо перші з перерахованих прийомів здебільшого націлені на передачу студентам знань про предмет, то останні сприяють розвитку практичних умінь толерантних відносин і взаємодії.

Готовність студентів до толерантної взаємодії – один з універсальних показників сформованості толерантності особистості. Вона передбачає готовність до діалогічної взаємодії як особливої ситуації спілкування, що вимагає адекватної поведінки, дотримання певних правил; утримання у свідомості мети діалогу, не вдаючись до буденного з'ясування особистих пріоритетів і амбіцій, не зводячи все лексическо-змістове наповнення комунікації до емоційного «з'ясування відносин». В умовах такої взаємодії та рефлексивно-оцінної діяльності пізнається не тільки чужа культура, але і раніше невідомі елементи своєї культури, відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу. В умовах толерантної діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища виникають відносини співпраці і взаємна комунікативна зацікавленість, що сприяють прийняттю толерантних цінностей і виражаються через: здатність одночасно вирішувати проблеми, пов'язані зі спільною діяльністю, і вибудовувати відносини з співрозмовником; здатність здійснювати самоспостереження і самоконтроль; здатність змінювати свою поведінку для досягнення мети – комунікативного акту; здатність адаптуватися в неоднозначній ситуації; уміння керувати комунікативною взаємодією (почати бесіду, підкреслити шанобливе/ зацікавлене ставлення до співрозмовника і т. д.) Відбувається закріплення правил та норм толерантної поведінки, оскільки метою формування толерантної особистості студента є формування внутрішніх прагнень і моральних установок, що відповідають толерантним моральним вимогам. Толерантність, виступаючи в якості моральної цінності, обумовлює соціально дозволену поведінку і активну позицію особистості в процесах: пізнання і розуміння позицій іншого; визнання і вираження певного ставлення; визначення тактики поведінки та діалогу з іншими; взаємодії з іншими при ідентифікації та автономії; аналізу результатів взаємодії.

Також тактичною умовою викладеної системи є *поєднання теоретичних і практичних етапів навчання*, навчальних та педагогічних

практик для формування цілісного уявлення студента про професійну діяльність вихователя і місце толерантної взаємодії в ній. *Практична підготовка* вибудовується як пошукова система, що дозволяє виявляти досягнення і прогалини студентів в освоєнні професійної діяльності педагога. Ця підготовка передбачає включення до програм навчальних і педагогічних практик завдань з ФТДДВ, які через здійснення різноманітних видів діяльностей дозволяють надати цій діяльності різнобічний і безперервний характер. Інтеграція з теоретичним навчанням реалізується за допомогою розробки серій учбово-професійних завдань з різних навчальних дисциплін з поступово зростаючим рівнем складності , що сприяє осмисленню власного практичного досвіду і виходу на новий рівень теоретичних узагальнень.

Реалізації означеної умови сприяє різноманітність видів діяльності в процесі «проходження» навчальних і педагогічних практик, встановлення зв'язків практик з теоретичним навчанням. що дозволяють ініціювати методологічну рефлексію студентів при моделюванні фрагментів професійної діяльності, теоретично осмислювати процес і результати навчально-професійної діяльності в динаміці, здійснювати генеративне оцінювання; використовувати ситуації інтерактивної взаємодії, цифрові освітні ресурси, що забезпечують діалогічне спілкування викладачів і студентів, сприяють переживанню успіху за рахунок використання таких механізмів зворотного зв'язку як дискусії, ігрові методи навчання, кейс-метод, елементи тренінгів, проектування. Участь викладачів, педагогів-практиків нарівні зі студентами в командній роботі дозволяє надати гнучкість і емоційну насиченість процесу теоретичної та практичної підготовки педагога до ФТДДВ. Така спільна діяльність позитивно зарекомендувала себе при пошуку нових, оригінальних способів вирішення наскрізних і комплексних навчально-професійних задач міждисциплінарного характеру, сприяючи прояву професійного потенціалу студента [251].

На різних рівнях професійної педагогічної освіти змінюється співвідношення теоретичної і практичої підготовки, фундаментального і

прикладного знання, що проявляється не стільки в обсязі навчальної інформації, скільки в глибині її осмислення [245, с. 36]. У ході цілеспрямованого формування толерантності необхідно дотримуватися балансу між розвитком практичних навичок толерантної поведінки й накопиченням інформації.

Особливості роботи з формування професійної компетентності з ФТДДВ визначаються тим, що вона орієнтована на навчання, виховання і самоосвіту майбутнього фахівця як професіонала, як особистості і як носія толерантності [там само].

Наголосимо, що жодні вміння / властивості особистості не можуть бути сформовані через зовнішні впливи, якщо сама особистість не докладає зусиль у цьому напрямі. Тут необхідно вести мову про самоосвіту, коли студент в позиції того, хто навчається, здобуває знання, без допомоги викладача шляхом самостійних занять (кількість яких суттєво зростає і становить від 1/3 до 2/3 від загального обсягу дисципліни) і самовиховання, у процесі якого студент реалізує себе як особистість на основі ясно усвідомлених цілей, адекватної оцінки своїх здібностей і вміння критично аналізувати свої потенційні можливості.

Важливою умовою успішної реалізації викладеної системи є *готовність викладачів ВНЗ до формування толерантності майбутніх фахівців*.

Аналізуючи особливості реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ доречно приділити увагу викладачам вищої школи, оскільки провідна роль у складному процесі розвитку міжособистісної толерантності у студентів належить саме викладачеві. Адже сучасний викладач повинен усвідомлювати, що для виховання міжособистісної толерантності у студентів необхідно не тільки мати знання про цілі, способи й методи навчання, а й зв’язувати їх з певною системою своїх професійних цінностей і життєвих сенсів [246].

Усе це зумовлює необхідність розглядати толерантність викладача не просто як його особистісну якість, а як певну вимогу до нього, як принцип його діяльності. Розвиток міжособистісної толерантності студента неможливий без наявності аналогічної якості особистості у викладача вишу. Виховуючи у студента міжособистісну толерантність як особистісно значущу для нього цінність, викладач повинен проявляти відповідальне ставлення до особистої поведінки як до однієї з основних умов формування міжособистісної толерантності в собі самому. У зв'язку з цим, важливою педагогічною умовою розвитку міжособистісної толерантності в студентів є забезпечення процесу розвитку міжособистісної толерантності у викладачів ВНЗ як інструментальної цінності.

Результати дослідження І. Пчелінцевою культури толерантної взаємодії в соціокультурному просторі ВНЗ свідчать про наявність у студентів як загальновікових, типових для певної соціальної групи, так і індивідуальних, специфічних особливостей. Дослідниця отримала дані про взаємозв'язок рівня готовності студентів до толерантної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ з їх емоційним станом, успішністю входження в студентський колектив і дозвіллєвою взаємодією, задоволеністю атмосферою в студентській групі, а також характером взаємодії з деканатом і куратором / тьютором. З'ясовано, що вияви емоційної напруженості, дистанційованості у відносинах з усіма учасниками освітнього процесу у ВНЗ є найбільш частим джерелом зацикленості студентів на процесі адаптації, що ускладнює їхній соціальний і професійно-особистісний розвиток [342]. Обізнаність викладачів з проблемами психології вищої школи та педагогічної психології має стати важливим підґрунтям професійного формування майбутнього вихователя.

Найбільш значущими показниками психолого-педагогічного складника професійної компетентності викладача, на наше переконання, є: побудова навчальних дисциплін, вибір і реалізація певної форми знань, визначення

часу на засвоєння матеріалу. Йдеться, здебільшого, про конструювання на різних рівнях змісту вищої освіти глобальних визначень, суспільно й соціально значущих цілей підготовки фахівця того чи іншого профілю; окреслення перспективних стратегій і підходів до формування змісту навчального матеріалу, що сприяють досягненню поставлених цілей, конструювання стандартів освіти, навчальних програм з виділенням у них інваріантної й варіативної частин; написання підручників, посібників, методичних вказівок [246].

Говорячи про методики формування толерантності в зазначеному контексті, слід насамперед вести мову про наявність у викладача уявлень про те, що навчальна дисципліна, яку він викладає, незважаючи на велику особисту значущість і наукову цінність, є лише частиною системи підготовки студента до майбутньої професійної діяльності. Це передбачає створення у викладача настанови на необхідність вкладатися в досить жорсткі часові рамки, визначаючи обсяг матеріалу, який студенти мають вивчити, і проектуючи ті розумові вміння й операції, якими студент повинен оволодіти.

Пріоритетною метою забезпечення ефективності професійної освіти є визначення сфери соціальної відповідальності ВНЗ, залучення ресурсів його людського й соціального капіталу до процесу формування толерантного освітнього середовища й психологічно здорового соціокультурного середовища. Толерантність буде формуватися як провідна характеристика взаємовідносин між усіма учасниками педагогічного процесу за умови ціннісно-орієнтованої взаємодії, толерантної за своєю сутністю.

Визначенню й дотриманню стратегії й тактики реалізації в освітньому процесі внз теоретичної і практичної підготовки майбутнього вихователя до ФТДДВ сприяє здійснення цілеспрямованої стратегічно орієнтованої спільної діяльності випускових кафедр і проведення продуктивних проектно-аналітичних семінарів протягом усього періоду підготовки, на яких уточнюються цілі, плани, узгоджуються й коригуються програми навчальних

дисциплін і практик, обговорюються досягнуті результати й намічаються перспективи.

Результати проведеного дослідження свідчать, що реалізація означених тактичних умов дає змогу вибирати й уточнювати відповідно до особливостей освітнього процесу внз варіанти здійснення теоретичної і практичної підготовки педагога до ФТДДВ.

Крім того, експериментальна робота довела, що функціонування системи є спеціально організованим процесом, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером, адаптованим до реальних умов фахового навчання.

4. 4. Зміст професійної програми, що сприяє підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

Професійна підготовка до формування толерантності у дітей дошкільного віку є невіддільним складником професійної підготовки майбутніх працівників системи дошкільної освіти. На основі теоретичного аналізу загальних проблем підготовки педагога до професійної діяльності (О. Абдулліна [1], М. Лещенко [234], В. Сластьонін [322] та ін.) ми дійшли висновку, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до ФТДДВ є цілеспрямованим процесом формування системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних і культурологічних знань, умінь, навичок, здібностей, які мають поєднуватися з високорозвиненими особистісними й професійними якостями, що забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом.

Для забезпечення ефективності професійної підготовки студентів до виконання окреслених завдань в умовах дефіциту аудиторного часу й зростання значення й потреби в набутті студентами необхідних знань, умінь і навичок як невіддільної частини їхньої професійної компетенції, слід розробити відповідний зміст і структуру цієї підготовки.

Розглядаючи проблему змісту підготовки майбутніх вихователів до виховання толерантності у дошкільнят, ми неминуче стикаємося з

необхідністю визначення теоретичних і методичних підстав для його наповнення. Проблема дидактичних підстав відбору й структурування змісту освіти в різних аспектах досліджувалася в роботах О. Абдулліної [1], В. Загвязинського [141], М. Лещенко [234], О. Пометун [322], М. Скаткіна [376] та інших науковців.

Традиційно професійно-педагогічну підготовку студентів визначають як процес, який характеризується цілісністю, диференційованою та поетапною організацією і спрямований на забезпечення розвитку педагогічної свідомості, системи спеціальних педагогічних умінь, особистості педагога (О. Абдулліна). Таке трактування поняття професійно-педагогічної підготовки дало змогу О. Абдулліній виділити три основні компоненти змісту педагогічної підготовки:

• загальний компонент (ядро) – педагогічні знання, здобуті в процесі вивчення педагогічних дисциплін;

• додатковий компонент – дисципліни за вибором, факультативи;

• компонент диференційованого та індивідуалізованого навчання й виховання – самостійна робота студентів для розвитку творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності [1].

Кожен із зазначених компонентів містить теоретичний і практичний блоки, що забезпечують формування знань і вмінь.

Разом з тим, проблема нашого дослідження передбачає більш конкретний аналіз підходів до проектування змісту підготовки майбутніх фахівців до формування толерантності у дітей дошкільного віку.

М. Лещенко сформулювала часткові концепції щодо змісту педагогічної освіти в класичних університетах:

1. Концепція науково-інформаційної технологізації змісту вищої освіти обґрунтовує науково-дослідну детермінацію змісту вищої освіти, моделювання наукового пошуку в ході пізнавальної діяльності, робить акцент на домінанті прийомів здобуття знань, на необхідності створення атмосфери духовного розвитку особистості в процесі навчально-пізнавальної

діяльності. Набуті студентами метазнання (знання про особливості пізнавально-дослідницьких процесів) створюють сприятливі умови для гармонійного життя й самореалізації в суспільстві знань, яке, будучи продуктом високоорганізованої науки, потребує повсюдного застосування знань, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями (побут, професійна діяльність, дозвілля).

2. Концепція трансцендентності змісту вищої освіти зумовлює наявність у навчально-пізнавальній діяльності дослідно-творчої активності, яка виявляється у сферах підсвідомого й свідомого.

3. Концепція імперативу пізнавальної свободи визначає необхідність внесення до змісту вищої освіти рефлективно-інтенсивних методик самопізнання особистості, що уможливлює її самореалізацію, гармонійне й щасливе життя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

4. Концепція компетентнісно-комунікативного підходу до змісту вищої освіти утверджує необхідність збагачення навчальної діяльності студентів ефективними технологіями професійної та щоденної комунікації.

5. Концепція неперервного навчання може бути сформульована на основі тверджень про важливість розвитку пізнавальних процесів упродовж усього життя: учитися для того, щоб бути; учитися для того, щоб знати; учитися для того, щоб працювати; учитися для того, щоб уміти жити разом.

6. Концепція інституціональної інтеграції визначальних тенденцій світового освітнього простору зі змістом вищої освіти окреслює умови й шляхи інтернаціоналізації вищої освіти відповідно до умов глобалізаційного суспільства.

7. Концепція фундаменталізації й стандартизації змісту вищої освіти передбачає відповідність чітко окресленої частини змісту професійної підготовки тенденціям уніфікації та інтернаціоналізації освіти в контексті її адекватності освітнім стандартам [234, с. 232] .

У теорії та практиці вітчизняної освіти основними чинниками відбору змісту освіти називають освітні цілі. О. Пометун зазначає, що відбір (наповнення) і структурування змісту освіти мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу – набуттю компетентностей [322].

На думку А. Погодіної, зміст підготовки студентів до виховання толерантності у школярів повинен:

– визначатися особливостями соціальної сутності й психологічної природи толерантності як цінності, а також специфікою процесу виховання толерантності у школярів;

– містити інформацію про розвиток толерантності в сучасному світі (галузь суспільствознавства), про досвід виховання толерантності у вихованців і специфіку його організації у дитячому середовищі, про закономірності й особливості розвитку толерантності у дітей, про риси толерантного педагогічного спілкування й поведінки, про взаємодію в процесах навчання і виховання, а також охоплювати вміння й здібності, що дають змогу майбутньому педагогові продуктивно розв'язувати проблеми, пов'язані з вихованням толерантності у дітей і відображати міжпредметні зв'язки;

– бути складником інваріантної та варіативної частин підготовки й розподілятися за всіма курсами, реалізовуючись у ході навчального процесу, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики, позанавчальної діяльності, організації спільної діяльності й спілкування студентів, взаємодії з національними центрами регіону;

– коригуватися й доповнюватися з урахуванням сучасних досліджень в галузі педагогіки та психології толерантності, програмних документів, рекомендацій з організації діяльності у цьому напрямі [316, с. 14].

Загалом можна констатувати, що зміст освіти визначається галузевими стандартами, зокрема такими їх складниками, як освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) і освітньо-професійна програма (ОПП). ОКХ використовується під час розроблення й коригування відповідних навчальних

планів і програм навчальних дисциплін, розроблення засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначення змісту навчання як бази для здобуття відповідних спеціальностей і набуття кваліфікацій. ОПП відображає змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційної характеристики зі спеціальності. У ній визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. ОПП містить такі цикли: гуманітарної й соціально-економічної підготовки (освітня й професійна орієнтація); природничо-наукової, професійної і практичної підготовки.

Сформованість професійної компетентності педагога дошкільної освіти у ФТДДВ характеризується сукупністю гносеологічних (універсальних, загальнокультурних), ціннісно-смислових (соціально-особистісних), операціональних (спеціальних) і психолого-педагогічних компетенцій.

Зміст професійної підготовки пов’язаний з необхідністю формування компетентнісної моделі майбутнього фахівця, який для успішної діяльності повинен набути певної сукупності знань та вмінь і виховувати в собі толерантні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу.

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою, майбутні вихователі повинні володіти загальнокультурними й професійними компетенціями, що формуються в процесі вивчення різних дисциплін. До переліку загальнокультурних компетенцій, якими повинен володіти випускник, незалежно від рівня й напряму підготовки, входять такі: здатність розуміти роль насильства й ненасильства в історії, місце людини в історичному процесі; толерантне сприйняття культурного розмаїття, соціальних відмінностей; готовність виявляти расову, національну, етнічну, релігійну толерантність; готовність шанобливо й дбайливо ставитися до історичної спадщини й культурних традицій; сприйняття особистості іншого, емпатія; встановлення довірливих стосунків і діалогу; переконання

й підтримка людей. Це свідчить про те, що толерантність розглядається як одна з основних компетенцій майбутнього фахівця і стає найважливішим орієнтиром сучасної освітньої політики.

Конкретизуючи мету підготовки педагогів до ФТДДВ, ми сформулювали окремі цілі, які передбачають формування в майбутніх вихователів умінь виконувати покладені на них фахові обов'язки на необхідному рівні, ґрунтуючись на певній системі знань. Завдання: сформувати у студентів настанови на толерантну взаємодію й на необхідність створення толерантного середовища в освітньому закладі; виробити знання й уміння, спрямовані на формування толерантності у дітей. У результаті підготовки студенти повинні:

Знати:

– основні підходи до педагогіки толерантності, положення, викладені в правових документах;

– основні принципи виховання толерантності, принципи педагогіки ненасилля й співробітництва;

– поняття педагогічної культури, педагогічної компетентності, педагогічної толерантності та її компонентів, прийоми саморозвитку;

– особливості толерантності та інтолерантності в прийнятті соціально-рольових позицій;

– особливості виявів толерантності в дошкільному віці;

– особливості педагогічної взаємодії в умовах сучасного освітнього простору;

– варіанти й особливості комунікативної поведінки учасників освітнього процесу з урахуванням етнокультурної, конфесійної та іншої належності;

– основні чинники, що визначають створення умов для організації толерантної взаємодії в освітньому середовищі.

Уміти:

– здійснювати педагогічну діяльність відповідно до цілей і завдань педагогіки толерантності;

– систематизувати ідеї вчених у цій галузі, здійснювати педагогічну діяльність відповідно до зазначених правових документів;

– реалізовувати в педагогічній практиці принципи педагогіки ненасилля, співпраці, толерантності;

– проводити виховну роботу з формування толерантності в умовах багатонаціонального навчального закладу або в умовах інклюзивного навчання;

– толерантно взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу;

– розв'язувати конфлікти й запобігати виникненню напруження під час взаємодії учасників освітнього процесу;

– застосовувати в освітньому процесі знання етнокультурних, конфесійних, гендерно-статевих і вікових особливостей суб'єктів освітнього простору.

Володіти:

– методами організації виховної роботи з формування толерантності у дошкільнят і розвитку цієї якості в себе, добору й апробації діагностик, що визначають рівень сформованості толерантності;

– здатністю розробляти й реалізовувати освітні програми для популяризації наукових знань і культурних традицій;

– діагностикою, що дає змогу встановлювати наявність настанов на толерантну поведінку у взаєминах між дітьми й батьками.

Інтегрованим результатом навчальної діяльності є набуття компетенцій тобто сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, узагальнених способів дій), що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності і ФТДДВ. Компетенції включають: теоретичні знання й сформовані цінності, що є невід'ємною частиною сприймання життя з іншими в соціальному контексті, здатність знати й

розуміти як діяти, практичне оперативне застосування знань до конкретних ситуацій.

Загальнокультурні компетенції:

– розуміння культурного розмаїття як чинника гармонізації особистісних і міжособистісних відносин;

– готовність до ціннісного соціокультурного самовизначення й саморозвитку;

– готовність до позитивного, толерантного стилю спілкування;

– володіння способами захисту честі, гідності, власних прав особистості майбутнього фахівця і прав дитини;

– володіння культурою толерантного мислення, знання її загальних законів і демократичних цінностей;

– здатність до практичного аналізу логіки різного роду міркувань, володіння навичками публічного мовлення, аргументації, ведення дискусій, полеміки тощо;

– володіння процесом творчості (пошук ідей, рефлексія, моделювання та ін.).

Професійні компетенції:

– здатність до організації толерантного освітнього простору й створення умов для розвитку толерантності у суб'єктів освітнього процесу;

– володіння сучасними методами й технологіями організації безконфліктної взаємодії в толерантному освітньому середовищі;

– здатність до запобігання конфліктам, що виникають у процесі спілкування суб'єктів освітнього процесу;

– необхідний рівень професійної педагогічної толерантності.

Завдання підготовки педагогів до ФТДДВ можуть бути реалізовані як у змісті загального, так і додаткового компонента (дисципліни за вибором, факультативи), а також у компоненті диференційованого та індивідуалізованого навчання й виховання.

Питання формування дидактичної системи, на підставі якої здійснюється проектування змісту освіти, у дидактиці розглядається в контексті загальної теорії змісту освіти. Аналіз наукової літератури (Ю. Бабанський [24], В. Беспалько [41], В. Загвязинський [141], М. Скаткін [376] та інші) дав змогу запропонувати використання для формування й обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів, окрім основних дидактичних принципів навчання (принцип свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, міцності, доступності, науковості й зв'язку теорії з практикою), додатково такі принципи: цілісність освіти, її практична спрямованість, інтеграція знань, індивідуалізація, а також поєднання предметно-діяльнісного й системно-діяльнісного принципів. Усі названі принципи взаємопов'язані й взаємозалежні, доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Предметно-діяльнісний принцип передбачає виділення окремих дисциплін як компонентів наукового знання й сформованих компетенцій як складників діяльності, яку опановують. Його застосування уможливлює визначення навчальних дисциплін як відокремлених структурних компонентів змісту підготовки, що відображають основні сторони предметної діяльності педагога й формують компетенції, необхідні для здійснення продуктивної взаємодії між педагогом і вихованцями в освітньому процесі. У рамках дисциплін передбачається оволодіння необхідними знаннями, орієнтовною й операціональною основами дій, набуття досвіду їх практичного застосування. Використання цього принципу зумовлено потребою збереження кращих традицій вищої педагогічної освіти щодо виділення окремих предметних галузей у процесі вивчення сучасних і класичних теорій, які є основою для професійних суджень і висновків.

Системно-діяльнісний принцип використовується для визначення наскрізних ліній, що формують внутрішні зв'язки у змісті підготовки, які з'єднують окремі навчальні дисципліни й види практик, що дає змогу

поєднувати предметні, методологічні, психолого-педагогічні, методичні, практичні аспекти підготовки для формування основних професійних умінь (аналітичних, прогностичних, проективних, рефлексивних, комунікативних, організаційних). Визначення наскрізних ліній дає змогу окреслити їх відповідно до конкретної специфіки реалізації поставлених завдань підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ у процесі навчання за відповідною програмою підготовки. Детермінантами наскрізних ліній за варіативної організації процесу підготовки є: формування професійної толерантної свідомості й толерантного мислення, професійного мультикультурного світогляду; формування теоретичної та практичної готовності педагога до ФТДДВ; формування методологічної й методичної компетентності педагога та його готовності до педагогічної взаємодії на основі принципів і норм толерантності; формування предметної (спеціальної) готовності й готовності до ФТДДВ як специфічної діяльності; формування професійно важливих особистісних толерантних якостей і толерантної поведінки майбутніх педагогів.

Зауважимо, що зміст підготовки педагогів до ФТДДВ співвідноситься нами з поняттям змісту освіти, розглядається як його частина, оскільки він реалізується не тільки в навчальній діяльності, а є компонентом цілісного процесу професійної підготовки. Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ визначається з урахуванням таких його особливостей:

− носить інтегрований характер, включається в освітню програму як «наскрізна» її складова;

− забезпечується у процесі реалізації міжпредметних зв'язків, міждисциплінарної взаємодії;

− інтегрує знання про навколишню дійсність (моральні і демократичні цінності сучасних Європейських держав, політика щодо вікової, статевої, расової, національної рівності, ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями і знання про місце толерантності в ній (про цілі, процеси,

способи, засоби, умови педагогічної діяльності з формування толерантності дітей дошкільного віку);

– основний зміст освітньо- професійної програми підготовки може бути цілісно представлено через склад необхідних компетенцій, які у свою чергу відбиваються у змісті основних навчальних елементів (в дидактичних одиницях) программ [245, с. 37].

Одним з підходів, який суттєво може підвищити якість навчання, з нашого погляду, є визначення наскрізних ліній, що утворять внутрішні зв'язки в змісті підготовки і з'єднують окремі навчальні дисципліни і види практик. Це дозволяє об'єднувати предметні, методологічні, психолого-педагогічні, методичні, практичні аспекти підготовки для формування основних професійних умінь (аналітичних, прогностичних, проективних, рефлексивних, комунікативних, організаційних). Виділення наскрізних ліній дає змогу окреслити їх у відповідності з конкретною специфікою реалізації поставлених завдань підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ при навчанні за відповідною програмою підготовки. Детермінантами наскрізних ліній при варіативній організації процесу підготовки виступають: формування професійної толерантної свідомості та толерантного мислення, професійного мультикультурного світогляду; формування теоретичної й практичної готовності педагога до ФТДДВ; формування методологічної і методичної компетентності педагога та його готовності до педагогічної взаємодії на основі принципів та норм толерантності; формування професійно важливих особистісних толерантних якостей та толерантної поведінки майбутніх педагогів [251].

Формування когнітивного компоненту толерантності, з нашого погляду, повинно відбуватись через розкриття складності, багатовимірності й різноманіття світу і незвідності цього різноманіття до однаковості, формування у студентів правильного розуміння різних форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [247, с. 179]. Хоч *культурологічна складова* в широкому розумінні не вважається професійною,

проте погоджуємось з позицією, В. Сластьоніна, який наголошує, що сьогодні необхідно подбати про те, щоб за своїм змістом педагогічна освіта стала практичним людинознавством, свого роду педагогічною антропологією. Цінності й норми культури, мистецтво, моральність, усі досягнення духовної сфери життя повинні створювати атмосферу зверненості до людської особистості, проникати в усі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечувати його орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток студентів [381, с. 217].

Юридична складова формує у майбутніх вихователів знання про права і свободи особистості, закріплені на законодавчому рівні, правову та моральну відповідальність за їх порушення.

Певний аспект підготовки студентів до ФТДДВ складають знання «к*омунікативних прав особистості*», за допомогою яких описується система психолого-правових підстав спілкування, визначаються межі свободи співбесідників таким чином, щоб забезпечити їх взаємодію на основі взаємного визнання і ненасильства. Серед основних, базових комунікативних прав особистості (КПО) – право на свою систему цінностей, право на гідність і її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відміну від співрозмовника, право на точку зору та ін. Ці права можуть розглядатися, зокрема, як фіксація конкретних зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування та співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (як своїх, так і співрозмовника) і їх дотримання нею в реальному спілкуванні можуть служити важливими критеріями міжособистісної толерантності [249, с. 154].

Знання педагогом компонентів ситуації спілкування, засобів вербального та невербального спілкування дасть йому змогу правильно реалізувати задум комунікації, спрогнозувати характер сприйняття мовлення та немовних засобів комунікації, а удосконалення комунікативних навичок майбутнього вихователя сприятиме ефективному професійно-педагогічному спілкуванню. Основним носієм норм толерантності слугує мова як

комунікативний засіб передачі традицій, інформації, менталітету й комунікативної поведінки [250].

До змісту професійної підготовки до ФТДДВ , на нашу думку, необхідно включити оволодіння теорією та практикою толерантної педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку, *формування навичок толерантної педагогічної взаємодії*, оскільки людина з високим рівнем толерантності володіє характерним комплексом поведінки, що характеризується зниженою агресивністю. Вона менш конфліктна. Переважає тенденція до продуктивного ведення та вирішення конфліктів. Одночасно людина набуває позитивного ставлення до життя, що збільшує її стресостійкість та загальний життєвий тонус.

Моделювання змістовного компонента підготовки визначається блочно-модульною структурою стандарту, відповідно до якої з фахових дисциплін та інтегративних курсів формуються модулі блоків соціально-гуманітарних, природничо-наукових та загально-професійних дисциплін; навчальний матеріал, додатковий до базового, теми і розділи, які відображають особливості і специфіку проявів толерантності (інтолерантності) в тій чи іншій сфері її дії, на підставі цілей і завдань, вирішуваних певною дисципліною, включаються в зміст нормативного компонента і дисциплін елективних (вибіркових) модулів.

Один з резервів системи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів –використання *інтегративного* потенціалу навчальних дисциплін загальнокультурного, методичного й психолого-педагогічного блоків та ініціювання нових курсів, для яких характерні такі ж інтегративні властивості.

Поняття «міжпредметні зв’язки» розглядається у психолого-педагогічній науці на позначення синтезувальних інтегративних відношень між знаннями, уміннями й навичками, що формуються внаслідок взаємної узгодженості освітнього змісту як між окремими елементами навчальної дисципліни, так і між відповідними навчальними курсами, що виконують

освітню, розвивальну й виховну функції в їх органічній єдності й впливають на координоване управління навчально-виховним процесом [190].

Освітня функція міжпредметних зв'язків полягає у формуванні цілісної системи знань студентів, розвивальна й виховна – покликані забезпечити високу самостійність, пізнавальну активність, різноманітність і глибину інтересів молоді. Науковцями обґрунтована об'єктивна необхідність відображати реальні взаємозв'язки у викладанні навчальних дисциплін, розроблені психологічні основи міжпредметних зв'язків, визначена їх роль у загальному розумовому й професійному розвиткові студентів. Однак динамізм сьогодення актуалізує подальшу інтеграцію суспільних, гуманітарних, природничо-наукових і технічних знань, розробку інтегрованих курсів і водночас детермінує процес розкриття внутрішніх зв'язків між навчальними дисциплінами. Для формування систематизованих знань важливо навчити майбутніх вихователів не лише здобувати знання, а й використовувати отримані раніше в процесі вивчення інших предметів. Це можливо в умовах організації навчального процесу на засадах інтеграції знань.

М. Прокоф'єва під інтеграцією розуміє «процес взаємодії елементів з заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, унаслідок якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [335, с. 14].

Л. Масол, підкреслюючи багатозначність поняття «інтеграція», наводить таку його класифікацію:

• інтеграція як сутність, закономірність освіти, де смислові межі двох понять збігаються (природна інтегральність будь-якої освіти, освітнього простору загалом);

• інтеграція як освітня політика, тенденція до взаємоузгодження систем освіти у світі (наприклад, «освітня євроінтеграція»);

• інтеграція як принцип освіти, що відображає соціокультурні тенденції й потреби сучасного суспільства;

• інтеграція як освітня мета (створення у школярів цілісного уявлення про навколишній світ – «картина світу», «образ світу», «інтегральність світогляду»);

• інтеграція як інструментарій, засіб удосконалення педагогічного процесу;

• інтеграція змісту освіти (пошук спільної основи й способів об'єднання предметних знань, результат – інтегрований курс, інтегрована програма);

• інтеграція форм організації навчання й виховання (інтегрований урок);

• інтеграція способів взаємодії педагога й учнів (інтегративна педагогічна технологія [270, с. 23].

Є два основні типи дидактичної інтеграції:

• індуктивно-взаємодіючий – процес встановлення зв'язків між компонентами, які виконують роль активного начала в утворенні цілісності, яка є пасивним результатом, народженим під впливом взаємодії паритетних частин;

• холістський, що передбачає пріоритет цілого як інтегральної («емерджентної») якості, що задає характер взаємозалежності компонентів і завдяки вихідній константі забезпечує більш високий рівень упорядкованості, кількісне зростання зв'язків. Технологія конструювання інтегрованого курсу з будь-якого навчального предмета передбачає виявлення певних дидактичних підстав [там само].

Проаналізувавши літературні джерела ([284, с. 793; 392, с. 106; 420, с. 181]), як робоче в нашому дослідженні приймаємо таке визначення поняття «інтеграція» (від лат. integratio, integer – відновлення, поповнення) – процес, наслідком якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих

елементів. Інтегративна технологія дає змогу ущільнити навчальний процес у внз й водночас здобути цілісні знання з ряду суміжних дисциплін загальнокультурної, мультикультурної, психолого-педагогічної та методичної підготовки. Важливими умовами раціональної інтеграції є зменшення навчальних годин на вивчення інтегрованого курсу, порівняно з терміном традиційного вивчення предмета, створення умов для співтворчості студента й викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; стимулювання колективних форм навчання тощо. Під час моделювання технології інтегрованих курсів і спецкурсів для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» доцільно скористатися поясненнями І. Козловської. Дослідниця, наприклад, уважає, що сутність інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів, зокрема й міжпредметного, тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не за рахунок перебудови чинних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування й перетворення реально наявних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. Інтеграція знань передбачає перетворення традиційного змісту освіти, структурну перебудову технологічного забезпечення засвоєння інтегративних знань тощо [187, с. 3].

Поділяємо думку С. Клепка, про те, що інтеграція постає передусім як організація знання, спрямована на одержання чи виробництво максимуму інформації за мінімальних витрат [180, с. 13.].

Питання міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту освіти знайшли своє відображення ще в працях Я. Коменського, Д. Локка, І. Песталоцці, К. Ушинського. Про систематичне вивчення цієї проблеми свідчать роботи Б. Аванесова, С. Архангельського, В. Давидова, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчук, В. Сидоренка, М. Скаткіна та інших педагогів, які активно досліджували шляхи узагальнення й систематизації знань, особливості міжпредметних зв'язків, координування навчальних дисциплін.

В Україні сформувався ряд наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними серед них є: розробка методологічних засад

проблеми інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергєєв); визначення структури інтегрованих знань (Т. Усатенко); визначення з'ясування особливостей інтеграційних процесів у професійно-технічній школі (Р. Гуревич, І. Зязюн, Б. Камінський, І. Козловська, Н. Ничкало); проблема розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Я. Собко, Н. Талалуєва); інтеграція в ступеневій освіті (Ю. Жидецький); формування системи знань шляхом упровадження інтегративних методів навчання (О. Джулай); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. Джулик, Є. Яворський); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Вичорова, О. Семеног, Г. Шишкін); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. Джулай); інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Якимович); імовірнісно-статистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек); взаємозв'язки інтеграції й диференціації (В. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (В. Семиченко, Т. Яценко); інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів (М. Прокоф'єва).

Позиції, з яких обґрунтовується інтегративна основа підготовки педагогів до ФТДДВ у системі вищої професійної освіти, розкриті в наукових працях М. Богуславського, М. Кларіна, В. Лельчицького, В. Пряникової, З. Равкіна, В. Сластьоніна та ін., де висвітлено тісний взаємозв'язок рівня готовності педагога до професійної діяльності зі ступенем сформованості його ціннісних орієнтацій.

Специфіка методології міждисциплінарного знання полягає у верховенстві інтеграційних, синтезувальних тенденцій. Такий підхід сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, про картину світу як єдиний процес. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі й точкові по вертикалі, збагнути не тільки послідовність, а й одночасність цих зв'язків і відтворити на новому,

вищому рівні цілісне бачення будь-яких проблем, ситуації, явищ у всій їх багатогранності, багатоаспектності.

Сьогодні рівні інтеграції класифікують за різними ознаками. Провідними можна вважати *три рівні інтеграції*, кожен з яких має свою логічну структуру, що складається з базису (кооперувальної дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни) і знаряддя (теоретичного й технічного інструментарію базової й суміжних дисциплін) [186].

Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків (МПЗ).

У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються як міжнаукові зв'язки; як умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які наявні в природі; як умова виховувального й розвивального навчання; як принцип навчання тощо [320]. Міжпредметні зв'язки розглядаються в різних аспектах – філософському, психологічному, загальнопедагогічному та ін., що породило різноманітні підходи до їх класифікації.

Під МПЗ сьогодні розуміють «систему відношень між знаннями, уміннями й навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що наявні в реальному світі» [там же], тобто в широкому розумінні МПЗ – це педагогічний еквівалент дидактичних зв'язків, які реалізуються в навчальному процесі.

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез наук, що взаємодіють, на основі деякої базової дисципліни. При цьому не йдеться про механічне злиття матеріалів дисциплін, що взаємодіють, чи про поглинання одного предмета іншим. Мова йде про так званий внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета. Такий синтез дає можливість ураховувати також диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань.

Третій рівень дидактичної інтеграції – найменш досліджений її етап. Йдеться про створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу.

Л. Масол підкреслює, що інтеграція системи навчання й виховання може здійснюватися на рівні принципів, змісту, форм, методів, засобів. Практична ж реалізація ідеї інтеграції в освітній практиці відбувається переважно на двох основних рівнях: інтеграції змісту освіти (зовнішня й внутрішня, міжпредметна й предметна, понятійна й світоглядна, повна або часткова) та інтеграції в процесі навчання й виховання (інтегративні педагогічні технології, методики інтегрованих курсів) [270, с. 24].

О. Семеног розрізняє такі *форми інтеграції: повну, часткову й блокову* [369]. *Повна* характеризується синтезуванням навчального матеріалу в одному курсі, *часткова* – синтезуванням частини навчального матеріалу з виділенням специфічних розділів, *блокова* – побудовою автономних блоків з самостійними програмами або розділами загальної програми.

Формування змісту додаткового компонента (дисципліни за вибором, факультативи) може відбуватися різними шляхами, один з яких – уведення до вибіркової частини змісту підготовки регіонального компонента, що сприятиме поглибленню знань про культурні особливості регіону.

Узагальнення досвіду формування національно-регіонального змісту, накопиченого вітчизняною освітою, з позицій системного підходу (В. Краєвський) дало змогу дійти висновків стосовно складу, структури, функцій змісту національно-регіонального компонента освітньої програми спеціаліста:

– будучи обов’язковою компонентою освітньої програми, національно-регіональний компонент сприяє реалізації низки освітніх функцій – філософсько-культурологічної, етико-гуманістичної, гуманітарно-гносеологічної, рефлексивно-виховної, особистісно-розвивальної;

– моделювання національно-регіонального компонента визначається блочно-модульною структурою стандарту, відповідно до якої з регіональних дисциплін та інтегративних курсів можуть формуватися модулі блоків соціально-гуманітарних, природничо-наукових і загальнопрофесійних дисциплін. Навчальний матеріал, що є додатком до базового, теми й розділи, у яких відображаються регіональні особливості та специфіка, на підставі цілей і завдань певної дисципліни мають бути внесені у зміст нормативного компонента й дисциплін елективних модулів. Регіональний матеріал має стати складником змісту всіх видів практик;

– зміст національно-регіонального компонента, будучи підсистемою освітньої програми, повинен відображати культурно-історичні особливості регіону з урахуванням перспектив розвитку в межах державного стандарту й відповідно до його вимог для збереження єдиного національного освітнього простору.

Як показало дослідження, зміст регіонального аспекту виконує ряд функцій у підготовці майбутнього вихователя до ФТДДВ. У реалізації загальноосвітніх цілей національно-регіональний компонент посідає особливе місце, даючи можливість на основі «місцевого» матеріалу усвідомити, відчути, пережити різні життєві ситуації, пов’язані з соціокультурною сферою регіону, накопичити досвід здійснення різних видів взаємодії. Актуалізація в процесі сприйняття ціннісного аспекту регіонального змісту, заснованого на міждисциплінарності й комплексності, сприяє формуванню регіонального патріотизму, громадянської свідомості, міжкультурної толерантності, світоглядних і моральних позицій, стійких зв’язків і відносин, що визначають основу регіональної компетентності фахівця з питань мультикультурності (інтеркультурності).

На рівні цілей вищої освіти роль змісту національно-регіонального компонента полягає у формуванні ряду інваріантних функцій інтелектуальної діяльності майбутнього педагога – інформаційної (збір інформації з питань мультикультурності, культурних і релігійних традицій тощо) і саморефлексії

на основі засвоєння навчального регіонального матеріалу, якому властиві такі якості, як наочність, доступність, відчутність, реальність.

Цілепокладання на рівні факультету ґрунтується на кваліфікаційних характеристиках діяльності педагога (урахування в діяльності регіональних особливостей). Професійна діяльність фахівця передбачає наявність функцій, які йому належить виконувати в процесі трудової діяльності і які пов'язані як з предметом праці, так і з виробничими й особистісними взаєминами в колективі, а також з місцевою громадою.

Ефективність професійної діяльності фахівця дошкільної освіти забезпечується наявністю професійно важливих особистісних якостей, серед яких – доброзичливість, комунікабельність, громадянськість, толерантність, етнокультурна сприйнятливість.

Соціально й особистісно-детерміновані чинники проектування змісту національно-регіонального компонента загальнопрофесійної підготовки фахівця дошкільної освіти зумовили вибір нами дидактичних принципів побудови регіонального змісту. При цьому ми зважали на те, що дидактичні принципи повинні бути адекватними відповідним чинникам, спиратися на них і відображати їх у своєму змісті. Основою системи принципів слугували загальні, дидактичні й частково методичні принципи відбору змісту освіти відповідно до нашої концепції. На нашу думку, логіка пошуку принципів відбору змісту національно-регіонального компонента й результати їх реалізації повинні відповідати таким критеріям змісту вищої професійної освіти: за повнотою й рівнем відображеного в ньому досвіду – бути необхідним і достатнім для досягнення цілей виховання й навчання; за дидактичним обсягом і послідовністю розгортання в часі – відповідати психолого-педагогічним закономірностям навчання й розвитку; своєю структурою презентувати сукупність взаємопов'язаних одиничних елементів змісту; містити детермінований, незмінний (нормативний) і варіативний складники.

Серед загальних принципів були відібрані такі: принцип відповідності змісту загальним цілям сучасної освіти в усіх її елементах і на всіх рівнях його конструювання; урахування єдності змістовної й процесуальної сторін навчання; принцип гуманітаризації, що передбачає активне творче й практичне освоєння загальнолюдської культури. Дія загальних принципів поширюється на всі рівні конструювання змісту освіти.

З позиції забезпечення функціональної повноти змісту регіонального модуля з урахуванням специфіки й особливостей регіону, були відібрані дидактичні принципи – традиційні й специфічні, у яких ми виділили аспекти, що регулюють процедуру проектування змісту національно-регіонального компонента, а саме: п*ринцип регіональності, принцип науковості, принцип системності, принцип міжпредметних зв'язків, принцип множинності варіантів.*

Як частково методичні принципи конструювання регіонального змісту, що відображають специфічні особливості проектованого змісту національно-регіонального компонента, можуть розглядатися:

1. *Принцип варіативності*, що означає можливість варіювати зміст відповідно до змін і потреб професійної сфери, наукових досягнень, упровадження нових технологій і технічних засобів.

2. *Принцип цільової детермінації*, що передбачає цільову спрямованість змісту регіонального компонента, його цілісність, зумовлену єдністю педагогічних засобів і педагогічних умов реалізації регіонального змісту.

3. *Принцип гармонізації,* що зумовлює співіснування традиційного дискретно-дисциплінарного та інтегративного підходів до змісту освіти.

Розглянуті частково методичні принципи проектування регіонального змісту відповідають цілям навчання, зумовлюються специфікою й характером регіонального компонента, закономірностями педагогічного процесу, а також пов'язані з дидактичними принципами.

Виділені принципи утворюють єдину взаємопов'язану систему, у якій принцип регіональності є інтегрувальним фактором, що забезпечує її єдність

і цілісність. У цій системі кожен принцип доповнює всі інші, відповідаючи при цьому ряду критеріїв: об'єктивності; орієнтованості на виконання педагогічних завдань; аспектності в процесі розкриття нових підходів і можливостей; підвищення ефективності системи; теоретичної і практичної значущості для розвитку педагогічної теорії й удосконалення педагогічної практики; цілісності. Відібрана система принципів є цілковитим вираженням сукупності пізнаних педагогічних закономірностей, що відображають зв'язки й відносини цілісного процесу, а результати її реалізації у формуванні змісту професійної освіти адекватні особливостям сучасної професійної діяльності з урахуванням регіональної специфіки.

Розглянемо послідовно проектування змісту підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Доцільно розпочати з формування у свідомості студента уявлення про толерантність як про необхідну умову існування людства та його виживання в зв'язку з необхідністю розв'язання безлічі протиріч, що його супроводжують. Тому слід насамперед вести мову про введення в зміст професійної освіти у виші ряду спеціальних фрагментів, серед яких обов'язково передбачити:

– фрагменти, що ілюструють досліджувані об'єкти, процеси, явища в логіці діалектичного закону єдності й боротьби протилежностей;

– типи протиріч різної масштабності, а також ілюстрацію того, як вони в реальності були розв'язані і як могли б по-іншому розв'язатися;

– спеціальні пізнавальні стратегії розв'язання таких проблем і протиріч, які спочатку здаються нерозв'язними.

Конкретизуємо викладену вище думку. У численних курсах природничих і математичних дисциплін наявні конкретні змістовні фрагменти навчального матеріалу, які можна подати в логіці єдності й боротьби протилежностей. Методика використання цього матеріалу дає змогу провести відповідний розгляд, не порушуючи логіки вивчення програмного матеріалу навчальних дисциплін молодших курсів під час

навчання у виші. Ми лише підкреслимо, що в плані формування толерантності основний акцент слід зробити на демонстрації студентам нерозривної єдності виділених протилежних (полярних) властивостей, якостей, особливостей, тенденцій розвитку та еволюції досліджуваних об'єктів, процесів, явищ і систем у логічній єдності їх структурних компонентів.

Набагато важливішим і менш розробленим аспектом є використання у фундаментальних курсах навчання у виші науково-історичного матеріалу для формування толерантності в студента. Особливо значущим, на думку Н. Кудзієвої, є демонстрація прикладів того, як в історії науки співіснували різні (іноді прямо протилежні, полярні) підходи до розв'язання ключових глобальних і часткових проблем тієї чи тієї масштабності. При цьому основний акцент слід зробити на тому, як представники різних шкіл, що сповідують іноді неузгоджені за змістом і принциповими підходами погляди, брали участь у спільній розробці наукових і практичних проблем, які дискусії та суперечки між ними виникали, як переборювалися серйозні розбіжності й на основі цього знаходилося продуктивне розв'язання тієї чи тієї проблеми [219].

Особливу увагу необхідно звернути на один, практично нерозроблений на сьогодні, аспект – це ілюстрація в різних дисциплінах молодших курсів того, яку конкретно шкоду (особистісну, соціальну, соціокультурну, наукову тощо) і збитки було завдано внаслідок нетолерантного, екстремального «з'ясування стосунків» між різними науковими школами, що мало місце й історично зафіксовано.

Такі відомості цілком реальні й будуть дуже цікаві студентам у плані загального розвитку. До них належить історико-науковий матеріал з біології, пов'язаний з розгромом на сесії ВАСГНІЛ у 1948 році вітчизняної генетики й подальшою трагедією як цілого продуктивного наукового напряму (це зумовило величезне відставання СРСР від західних країн у цій галузі), так і людських доль. Дуже важливим також є приклад знищення через

ідеологічні розбіжності вітчизняної педологічної школи в середині 30-х років XX століття, яка до того часу накопичила величезний теоретичний і практичний потенціал. У зв'язку з цим у радянській педагогіці процес розвитку дитини став трактуватися однобічно й фактор середовища набув неправомірно значущого статусу.

Показ студентам названих «фрагментів», на думку Н. Кудзієвої, є прообразом і прикладом реалізації стратегій толерантного мислення й підходу в науковому пізнанні й на рівні аналогу сприяє розумінню студентами того, що толерантність у пізнавальній і соціальній діяльності – стратегія продуктивна й значуща, а іноді і єдино можлива. Останнє надзвичайно актуальне сьогодні, коли рівень і міра загострення численних протиріч досить високі.

Усі наведені приклади сприяють формуванню у свідомості студента уявлення про толерантність як про необхідну умову існування людини. У контексті формування й розвитку толерантних якостей у студентів вищих навчальних закладів системи професійної освіти слід приділити спеціальну увагу обговоренню такого питання, як створення у вишах толерантного освітньо-виховного середовища. Останнє передбачає: а) проектування й упровадження в навчальний процес антистресових технологій, які максимально вилучають з вишівського вжитку термін «страх» – щодо іспиту, заліку, колоквіуму, контрольної роботи, перевірного модуля, а також страх бути відрахованим через невиконання навчального плану, за висловлення власної думки, яка відрізняється від думки викладача, за те чи те критичне судження або зауваження. Толерантне освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу покликано сформувати у студента на рівні складників цілісної особистості комплекс толерантних стратегій мислення й діяльності, що охоплюють уміння поєднувати особисті й суспільно значущі цілі, реалізовувати себе (самореалізовуватися) в найрізноманітніших сферах і сприяти реалізації оточення, знаходити можливості в діяльності, яка стане для нього успішною й не завдасть при цьому шкоди іншим.

Формування толерантності у студента внз, як свідчить викладений вище матеріал, не є прерогативою якогось одного виду навчальної діяльності, навпаки, це повинно відбуватися практично в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності, у якій студент бере участь впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Спільною для різних форм цієї діяльності є необхідність постановки перед студентом різноманітних за змістом і формою подання спеціально сконструйованих завдань. У період навчання у вищому навчальному закладі студент має набути початкових навичок не тільки професійного, а й соціального спілкування, засвоює як закріплені документально, так і загальноприйняті в тому чи тому професійному співтоваристві «неписані» норми й правила, тобто опановує «основи» культури толерантності, якої дотримуються представники його майбутньої професії.

Особливо слід наголосити на формуванні культури толерантності, спираючись безпосередньо на зміст навчальних дисциплін, що вивчаються на різних етапах навчання у виші.

Узагальнюючи викладене вище, можемо твердити: оскільки досліджуваний феномен – підготовка майбутніх вихователів до ФТДДВ є складником загальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів, то деякі аспекти цієї «великої» системи, можуть бути спроектовані на неї. З цієї позиції теорія підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ може розглядатися як часткова теорія низки загальних педагогічних теорій, у якій можна виявити спільні основні ідеї. Проте вона й сама може виступати в ролі загальної теорії для теоретичних систем педагогічних знань, які виводяться з неї, поширюючи на них свої концептуальні положення. Саме ця теорія є одним з основних елементів змісту теоретичної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Отже, узагальнення досвіду формування змісту професійної підготовки, накопиченого вітчизняною освітою й наукою, дало змогу дійти висновків щодо складу, структури, принципів побудови змісту професійної

підготовки вихователів до ФТДДВ й умов її ефективної реалізації. Ці висновки є науково-практичним підґрунтям для формування змісту професійної підготовки фахівця дошкільної освіти до ФТДДВ. Накопичений досвід ураховувався нами в процесі побудови й проектування змісту системи професійної підготовки вихователів до ФТДДВ.

4. 5. Форми й методи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку

Форми організації та методи навчання посідають чільне місце серед основних категорій дидактики вищої школи. Водночас трактування цих понять різними вченими не завжди збігаються: досить часто їх ототожнюють, взаємозамінюють.

Розмежовуючи ці поняття, В. Ортинський і М. Нікандров зауважують, що форми організації навчання розкриваються через способи взаємодії педагога зі студентами в процесі виконання дидактичних завдань. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й способи навчання [292, с. 197]. На думку Р. Нізамова, форма організації навчальної діяльності – це спосіб організації, улаштування й проведення навчальних занять [там само, с. 201].

Я. Болюбаш до основних форм організації навчального процесу у вищій школі зараховує: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійну роботу студентів, практичну підготовку й контрольні заходи. Основними формами навчання у виші є лекція, практичне заняття, самостійна робота й проектна діяльність студентів, студентська науково-дослідна робота, педагогічна практика [55, с. 9].

Н. Бирко, Т. Коваль, І. Кривошапка, Н. Кудзієва, А. Погодіна виокремлюють такі основні *форми організації навчання* студентів у процесі підготовки до формування толерантності в дітей дошкільного віку: лекції, семінари, спецкурси, ділові ігри, тренінги, диспути, дебати, майстер-класи, конференції, круглі столи, «публічні виступи», відеолекторії,

міждисциплінарні семінари, психологічні практикуми, робота в мікрогрупах, самостійна та індивідуальна робота, науково-дослідна робота, педагогічна практика, виховні години, тиждень відкритих уроків тощо.

На думку А. Погодіної, у процесі організації підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ доцільно використовувати педагогічний потенціал усіх форм навчання: лекцій, що дають змогу ознайомитися з науково-теоретичними положеннями педагогіки толерантності; семінарів, які формують переконання щодо проблем виховання толерантності в дітей на основі отриманої на лекції або самостійно інформаційної бази; практичних занять і практикумів, покликаних сформувати окремі практичні вміння, актуалізувати наявний досвід, узагальнити й систематизувати знання в цій сфері виховання; тренінгів з розвитку толерантності й окремих якостей, здібностей, умінь щодо організації виховання толерантності [316].

На думку Н. Кудзієвої, для формування толерантності в студентів навчального закладу системи вищої професійної освіти доцільно використовувати такі форми роботи:

1. Уведення в зміст вищої освіти фрагментів, що демонструють досліджувані об’єкти та явища в логіці єдності й боротьби протилежностей, а також процес наукового пізнання в логіці боротьби ідей. Останній повинен, крім усього іншого, продемонструвати студентам те, до яких негативних наслідків призводить «з’ясування стосунків» між різними науковими школами з залученням ненаукових методів (державної ідеології, органів правопорядку, політичних спекуляцій тощо).

2. Постановка перед студентом спеціально сконструйованих завдань, різноманітних за формою та змістом, необхідних для розв’язання суперечностей.

3. Психолого-педагогічна підтримка студента й створення діагностично-консультаційної структури в рамках вишу, організація індивідуальної кураторської роботи співробітників закладу зі студентами, які особливо непокоять, а також організація пропедевтичних навчальних

курсів – усе це разом становить толерантне освітньо-виховне середовище [219, с. 106].

Багато вчених (Н. Асташова, С. Братченко, Е. Галицьких, Л. Іванова, Ю. Івкова, В. Пчелінцева та ін.) *діалогові форми навчання* (бесіди, семінари, дискусії) розглядають як *засоби* підготовки студентів до формування толерантності; ефективність використання тренінгів обґрунтовують С. Зарецька, Ю. Івкова, С. Митрофанова, Е. Смирнова, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, Р. Шеламова та інші.

Успішність подальшої самостійної практичної діяльності студентів з виховання толерантності в дітей багато в чому зумовлена потребою в сформованості дослідницьких умінь. На сучасному етапі в організації самостійної роботи студента (СРС), як форми навчання, ефективним є застосування випереджувальних завдань (І. Трубавіна), тобто завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті [398]. Особливість таких завдань полягає в їх добровільному виборі й виконанні. Випереджувальні завдання можна пропонувати: до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення); до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для «мозкового штурму», бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття); до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку й проведення рольових і ділових ігор, екскурсій, добір фактичного матеріалу, складання планів, програм тощо).

І. Кобиляцький уважає, що організаційні форми навчання не відокремлюються від методів викладання у виші. На його переконання, методи навчання у вищій школі слугують не лише засобом передачі й засвоєння знань, а й формами організації занять. Пріоритетність І. Кобилянський надає методам, підкреслюючи, що вони виконують у вищій

школі додаткове навантаження – спрямовують організаційний вплив на студентів [183].

Традиційно метод навчання визначають як спосіб взаємозалежної й взаємозумовленої діяльності педагога й студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують виконання навчальних завдань [292, с. 185]. Однак таке визначення залишається абстрактним і дає уявлення лише про загальну модель діяльності, не розкриваючи специфіку діяльності, способу керування, а головне – процесів оволодіння знаннями й розвитком. Дослідники нараховують близько 50 різних методів навчання. Кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів. Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний. Одні педагоги (О. Желєзнякова, М. Фіцула) насамперед йдуть від мети, результатів навчання; інші (Ю. Бабанський, І. Кобиляцький, І. Лернер, М. Скаткін) – від змісту навчального матеріалу й способів передачі знань; треті (Р. Нізамов, З. Слєпкань) – від аналізу прогнозованих навчальних ситуацій, способів спілкування, системи доказів.

На думку В. Ортинського, обираючи методи навчання, варто враховувати ряд основних чинників, а саме: 1) провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу; 2) характер начального матеріалу, його освітні, розвивальні можливості; 3) рівень підготовленості, інтересу до засвоюваного матеріалу в студентів. Серед додаткових чинників і умов можна назвати: ліміт часу, рівень розвитку студентів, так званий інтелектуальний рівень розвитку колективу, наявність обладнання й дидактичних засобів, можливості й переваги викладача [292, с. 194].

Ми проаналізували сучасні педагогічні технології, спрямовані на підготовку майбутніх педагогів до формування толерантності в учнів (Н. Асташова [21], Н. Бирко [49], І. Залєсова [146], А. Калітова 170],

Н. Кудзієва [219], Н. Макарова [262], О. Орловська [260], А. Погодіна [317] та ін.). Здійснення професійної підготовки в цих дослідженнях передбачало використання сукупності притаманних їй специфічних методів, а саме:

• метод переконання, що застосовується для впливу на інтелектуальну сферу. Розвитком його є самопереконання;

• метод навіювання, що використовується для впливу на емоційну сферу людини. Засоби його реалізації – цитати з Біблії, висловлювання великих людей, музичні твори, гасла;

• метод стимулювання, що є одним зі способів впливу на мотиваційну сферу. У його основі – формування в особистості усвідомлених мотивів, унаслідок чого виробляється стійка мотивація щодо терпимого ставлення до людей, яка блокує агресивні вчинки особи;

• методи й вправи для формування вольової сфери. Вимогливість до себе істотно впливає на процес самовиховання людини. Засобом його реалізації є вправи – багаторазове виконання необхідних дій, доведення їх до автоматизму. Найбільш доцільно застосовувати такі вправи у грі;

• метод корекції поведінки, який використовується для впливу на сферу саморегуляції й спрямований на створення умов, за яких особистість змінює свою поведінку. Корекція неможлива без самокорекції. Спираючись на ідеал, наприклад, усталені норми, людина часто може сама регулювати свою поведінку та вчинки, що можна назвати саморегуляцією;

• метод виховувальних ситуацій – організація діяльності й поведінки вихованців у спеціально створених умовах, тобто в ситуаціях, коли особистість опиняється перед необхідністю вибору способу спілкування з іншими людьми;

• метод соціальної спроби (випробування) як метод самовиховання, що реалізується шляхом створення умов для самостійного розв’язання особою певної проблемної ситуації. У процесі включення в неї в людини формується певна позиція й соціальна відповідальність, які і є основою для її подальшого входження в соціальне середовище;

• метод рефлексії, що формує свідоме ставлення до своїх дій, прагнення до морального самовдосконалення, любов до себе та інших, піклування про красу тіла, мови, душі, розуміння моральних норм. Ціннісна сфера допомагає людині входити в толерантні відносини з іншими людьми.

Спираючись на свій практичний досвід аудиторного й позааудиторного навчання студентів, ми погоджуємося з думкою Н. Асташової, що найбільш чітко орієнтованими на розвиток толерантності й підготовку студентів до ФТДДВ є методи, які мають діалогічне підґрунтя, особистісно-орієнтовані й рефлексивні.

Н. Асташова виділяє декілька типів діалогів: духовний, смислотворчий, рефлексивний, мотивувальний, самореалізаційний [21, С. 79-85].

Діалогічний досвід – явище складне й неодноразово повторюване. Особливості діалогу, закладені в ньому як у формі спілкування, роблять його могутнім засобом виховання й розвитку толерантності.

До методів, що спираються на діалогічну основу й найчастіше використовуються в практиці підготовки педагогів, належать дискусії, дебати, кейс-метод, методи проектної діяльності, розвиток критичного мислення, технологія портфоліо тощо.

Не зупиняючись детально на їх концептуальних ідеях, покажемо, як саме ці методи сприяють вихованню толерантності й можуть бути використані в професійній підготовці майбутнього вихователя до ФТДДВ.

Так, зокрема, головна мета дискусії, як однієї з форм діалогічного навчання, полягає в розвитку комунікативної й дискусійної культури в процесі пошуку істини. Використовуючи діалог і дискусію як елементи різних технологій квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності, викладач створює підґрунтя для розвитку розумової діяльності майбутніх спеціалістів, їхньої самостійності й узгодженості дій у спільному пошуку істини, стимулює в них потребу самовизначення. Уміло організована дискусія є найважливішою методичною формою розвитку толерантності, оскільки всі форми дискусії здатні стимулювати ініціативу й продуктивний

обмін ідеями; розвивати рефлексивне мислення; спонукати до пошуку адекватної аргументації й різних способів висловлення думки; підвищувати сприйнятливість нових ідей і толерантне ставлення до них; учити бачити явище об'ємно й багатопланово. Успіх дискусії багато в чому залежить від наявності контакту між учасниками, їхнього виступу на рівних і підтримки вільного обміну думками [21, с. 74–85].

Дебати – форма навчання спілкування, спосіб організації виховної й навчальної роботи, що дає змогу тренувати навички самостійної роботи з літературою й джерелами, відпрацьовувати вміння ведення суперечки й обстоювання власного погляду з урахуванням того, що й протилежна позиція має право на існування [89, с. 220]. Метод розвиває вміння діяти раціонально, слухати й розуміти, керувати своїми емоціями, бути об'єктивним, неупередженим, комунікабельним і, найголовніше, уміти говорити правду й мати сміливість визнавати свою помилку, що, на нашу думку, неможливо без визнання толерантності принципом діяльності особистості.

Одним з найважливіших умінь, що розвиваються внаслідок дебатів, є вміння критично мислити. Навчаючись цього розумового процесу, люди набувають здатності до аналізу сильних і слабких сторін протилежних поглядів і вміння ставити себе на місце інших людей. Вони починають розуміти, що почуття є реакцією на ситуацію, і вони були б іншими, якби ставлення до ситуації було іншим; усвідомлюють межі своїх пізнань і схильності до упереджень, до спілкування й справедливого ставлення до людей, що озвучують непопулярні ідеї або переконання.

І. Кривошапка найбільш ефективними методами вважає: для формування в майбутніх вихователів необхідних знань, морально-етичних настанов щодо толерантності, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь – переконання, навіювання, бесіду, дискусії, диспути, пояснення; для виховання в студентів позитивного, відповідального ставлення й поваги до обраної професії, педагогічної

культури, такту й педагогічної етики – навчально-педагогічні й рольові ігри, мозковий штурм, аналіз і моделювання педагогічних ситуацій, виконання творчих завдань, вироблення вмінь щодо створення сприятливої атмосфери взаємодії з суб'єктами педагогічного впливу; для автоматизації навичок гуманістичної педагогічної взаємодії (міжособистісного спілкування, рефлексії, прогнозування, емпатії, педагогічної техніки, педагогічного такту як елементів педагогічного впливу) – соціально-психологічний тренінг; створення сприятливої атмосфери у взаємодії з суб'єктами педагогічного впливу, здатність самостійно добирати й адаптувати педагогічні методики й технології організації толерантної педагогічної взаємодії, а також використовувати їх у професійній діяльності на основі новаторського підходу [215, с. 14].

Т. Коваль, окрім зазначених методів, називає підготовку й захист проектів, метод «мікрофона», метод аналізу проблемних педагогічних ситуацій, аналіз джерел, демонстрацію діафільмів, відеофільмів і кінофільмів [184, с. 10].

А. Погодіна визнає ефективними такі методи: відеометод, відвідування центрів народної культури, що сприяє зміцненню зв'язку теорії з практикою, формуванню толерантного ставлення до представників інших націй; методи аналізу соціальних явищ і виховних ситуацій, спрямовані на проблематизацію викладу матеріалу, розвиток критичного мислення, ціннісного ставлення до проблеми; методи учнівського цілепокладання, планування, самооцінки, рефлексії, які дають змогу студентам конструювати своє бачення проблеми [317].

Подамо більш детальну характеристику методів, що ґрунтуються на діалогічності й взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Кейс-метод (від англ. case method, case-study) **(аналіз конкретних ситуацій, метод конкретних ситуацій, кейс-стаді, метод ситуаційного аналізу**) – метод навчання, що передбачає опис реальних професійних, соціальних ситуацій. Технологію кейс-стаді часто порівнюють з діловою або рольовою грою. Уперше її було використано в навчальному процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році; запровадження цього методу в Гарварській школі бізнесу розпочалось з 1920 року. Теоретичні й практичні питання використання case-study були в полі зору як зарубіжних учених-дослідників (Е. Монтер, М. Лідер, Дж. Ерскін, М. Норф), так

і вітчизняних (спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку – Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда). За редакцією Ю. Сурміна в 2002 р. вийшла друком фундаментальна праця «Ситуаційний аналіз, або анатомія кейс-методу» [374].

Специфічні ознаки названого методу: наявність моделі соціальної системи (ситуації), стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; альтернативність розв'язків; єдина мета у виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованого емоційного напруження в тих, хто навчається.

На сьогодні наявні різні класифікації кейсів (ситуацій). Кейси можна поділити на : 1) навчальні й науково-дослідні; 2) короткі й тривалі; 3) сюжетні й безсюжетні; 4) кейс у режимі від минулого до сучасного й прогностичний кейс; 5) кейси можуть бути ситуаціями-ілюстраціями, ситуаціями-вправами, ситуаціями-оцінками, ситуаціями-проблемами; 6) презентовані в друкованому вигляді або на електронних носіях; 7) кейс може містити текстовий матеріал (інтерв'ю, характеристику результатів дослідження, статтю, художній текст), ілюстративний матеріал (фотографії, таблиці, фільми, аудіозаписи); 8) за джерелом кейс може бути життєвим, навчальним, науковим. Найбільш популярними є кейси, які навчають розв'язання проблем, де рішення має бути ухвалено на основі недостатньої або надлишкової інформації, відображеної в кейсі.

Алгоритм створення кейсу: формування дидактичних цілей кейсу; побудова програмної карти кейсу, що складається з основних тез, які необхідно відобразити в тексті; пошук інституційної системи (навчальний заклад тощо), що безпосередньо стосується тез програмної карти; збір інформації в інституційній системі про тези програмної карти кейсу; побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність закладу; вибір жанру кейсу; написання тексту кейсу; діагностика правильності та ефективності кейсу; підготовка кінцевого варіанту кейсу; упровадження кейсу в практику навчання.

Вимоги до кейсу: має бути складений простою й зрозумілою мовою, цікаво (доцільно наводити вислови співробітників); відрізнятися «драматизмом» і проблемністю; містити як позитивні приклади, так і негативні; чітко визначати «сутність» проблеми; відповідати потребам обраного контингенту студентів; повинен мати необхідну й достатню кількість інформації. Цей метод у педагогічній освіті передбачає вивчення педагогічних, управлінських та інших проблемних ситуацій, складних конфліктних випадків, інцидентів у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Проблемна педагогічна ситуація – усвідомлена педагогом ситуація наявності протиріччя між поставленою метою й можливістю її досягнення. Головна мета навчальної проблемної ситуації в процесі навчання – викликати пізнавальний інтерес у майбутніх педагогів, спрямувати їхню розумову діяльність на розв'язання ситуації.

Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу: вступ; підготовка (підбір ситуації викладачем); переказ опису ситуації педагогам для ознайомлення з його змістом; перший етап – пояснення суті методу ситуації педагогам; дискусія з проблеми, порушеної в описі; другий етап – вибір спільного або орієнтовного розв'язання; вибір кінцевого розв'язання проблеми; третій етап – підбиття підсумків (підкреслення моментів, які мають важливе дидактичне значення); оцінка діяльності педагогів.

Вимоги до презентації кейсу: органічність змісту й форми подання матеріалу (оцінювати презентацію потрібно не тільки за розв'язанням проблеми, а й за способом її подання); доступність і зрозумілість презентації; оригінальність розв'язку та його презентація [374].

Воркшоп (термін К. Фопеля) – динамічне навчання на основі власної активної роботи учасників; акцент робиться на здобутті динамічного знання, при цьому учасники самостійно визначають цілі навчання, розділяють з ведучим відповідальність за свій навчальний процес. Тривалість Воркшопів різна: здебільшого вона коливається від одного дня до одного тижня, але є і міні-воркшопи, які тривають одну академічну годину. Воркшоп поєднує

різні напрями. Воркшопи сприяють здобуттю динамічного знання, яке є вагомим для підвищення кваліфікації (за К. Фопелем) [423].

Принципи динамічного навчання базуються на результатах нейропсихологічних, неврологічних, психологічних досліджень, а також досліджень з проблем «стрес-менеджменту»:

1) мозок – це комплексна адаптивна система. Практичні рекомендації ведучому: навчальний процес має бути структурований з урахуванням різних аспектів психічної діяльності;

2) психіка людини за своєю природою соціальна. Практичні рекомендації ведучому: у навчальній групі учасникам слід підтримувати гарні стосунки між собою й з ведучим;

3) навчання залежить від фізіології. Практичні рекомендації ведучому: необхідно враховувати той факт, що є сприятливий і несприятливий час для навчання, який визначається індивідуальними й природними біологічними ритмами й циклами;

4) для людини характерно весь час перебувати в пошуках смислу. Практичні рекомендації ведучому: у навчальній групі має бути гарантована стабільність і можливість довірливих стосунків, а також необхідно задовольняти людську допитливість і бажання контрастів, тобто навчальний процес має містити виклики й можливість відкриттів;

5) навчання передбачає виділення знайомих, пов’язаних з минулим досвідом, структур і створення нових творчих моделей. Практичні рекомендації ведучому: учасники постійно інтерпретують свій досвід, осмислюють його, тому ведучий може впливати на цей процес. Для цього необхідно структурувати навчальний процес так, щоб кожен учасник міг дійти власних висновків;

6) почуття відіграють важливу роль у навчанні. Практичні рекомендації ведучому: необхідно постійно стежити за емоційним кліматом у групі. Це означає наявність відкритої комунікації, що дає змогу всім учасникам

говорити про те, що з ними відбувається. Важливо створити в групі атмосферу підтримки, взаємоповаги й визнання кожного;

7) концентруючись на чому-небудь, ми водночас сприймаємо й те, що опиняється поза нашою увагою. Практичні рекомендації ведучому: необхідно створити змістовне, цікаве навчальне середовище;

8) навчання відбувається як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях. Практичні рекомендації ведучому: учасники мають адекватно оцінити власний досвід; у процесі такого активного оцінювання учасники усвідомлюють свій досвід і розуміють, як і чого вони навчилися;

9) є різні можливості запам'ятовування інформації. Практичні рекомендації ведучому: значуща й незначна інформація запам'ятовується по-різному. Уміння й навички, що набувалися окремо, потрібно частіше повторювати й практикувати. Якщо інформація й навички пов'язані з актуальним досвідом і вже здобутими знаннями, то більше зусиль знадобиться для утримання їх у пам'яті. Як правило, процес навчання ефективний, якщо в ньому задіяно «особистісну» пам'ять, тобто особистісний світ;

10) краще запам'ятовується й розуміється інформація, якщо є можливість «прожити», відчути її. Практичні рекомендації ведучому: у навчальний процес необхідно включати якомога більше видів дій, які відбуваються в повсякденному житті: демонстрації, проекти, візуальна уява, історії, метафори, драми, рольові ігри, діалоги, ведення щоденника й написання листів, танці, пантоміми тощо;

11) навчання триває впродовж життя. Практичні рекомендації ведучому: для дорослих мають бути інші стимули в навчанні, аніж для дітей і підлітків. Для дорослих вирішальне значення має можливість отримати від навчання задоволення й відчути себе продуктивним членом групи чи організації, тому для них важливо, щоб зважали також на їхні духовні потреби;

12) навчанню допомагають зацікавленість і азарт, а заважають загрози. Практичні рекомендації ведучому: треба створювати в навчальних групах атмосферу, яка допомагає «розслабленню уваги», у якій мало загроз, страху, натомість багато стимулів;

13) мозок кожної людини унікальний. Практичні рекомендації ведучому: навчальні процеси мають бути різноманітними, щоб усі учасники групи могли застосувати свої візуальні, тактильні, емоційні й вербальні здібності. Тому необхідно давати учасникам можливість вибору для пробудження індивідуального інтересу [423].

Ділова гра (А. Вербицький [73], В. Платов [312]) (**рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання**) – імітаційна гра, у якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників. Ділова гра має чіткі етапи: підготовчий; вступний; ігровий; завершальний. До формальної частини ділової гри належать: мета гри; спосіб оцінки ступеня досягнення мети; формальні правила гри; мета модельованих підсистем. Неформальна частина ділової гри містить такі елементи: учасники гри; неформальні правила гри; коло. Елементи ділової гри можна об'єднати в такі основні блоки: цілеспрямованість (для чого проводиться гра); об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює); ігровий блок (хто грає); рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу); блок результатів (що досягається насамкінець); теоретичний блок.

Класифікація ділових ігор. Поділяються на: навчальні, організаційні, проблемно-орієнтовані тощо. Навчальна ділова гра – це форма діяльності в умовах, спрямованих на відтворення змісту професійної діяльності й поведінки учасників гри за заданими правилами. Ділова гра для виконання практичних завдань – це форма діяльності в умовах, коли студенти моделюють професійну діяльність, розробляють необхідні рішення. Організаційно-діяльна ділова гра – це форма організації колективної розумової діяльності. Проблемно-орієнтована ділова гра – це проміжна форма між навчальною й організаційно-діяльною діловою грою. Вони

використовуються для виявлення унікальних професійних проблем і пошуку шляхів їх розв'язання, потребують багато часу для проведення, старанного підбору учасників і кваліфікованого керівництва з боку організаторів. Організаційно-діяльні квазіігри – ефективний засіб організації процесу колективної розумової діяльності, спрямованої на активізацію пізнання. Від організаційно-діяльної ділової гри квазіігри відрізняються короткою регламентацією процесу. Типова квазігра триває 4–5 годин і дає змогу організувати інтенсивну самостійну розумово-комунікативну й розумово-діяльну роботу під керівництвом викладача; розвинути здатність майбутніх вихователів до нестандартного мислення; сформувати в них культуру дискусій і ділового спілкування. Науково-дослідна ділова гра проводиться в ході наукових досліджень. Атестаційна ділова гра дає змогу визначити рівень компетентності випускників у питаннях технології навчання й ухвалення управлінських рішень. У ході такої ділової гри випускник, який атестується, має виявити помилкові дії контрольних гравців і запобігти їм. Ділова гра має такі чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка застосовується лише за бажанням особистості, заради отримання задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення); творчий, загалом імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості); емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагання, конкуренція тощо (чуттєва природа ділової гри, емоційне напруження); наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст ділової гри, послідовні етапи її розвитку [312].

Рольова гра – спрощена модифікація ділової гри, що моделює найпростішу проблему професійної, навчальної діяльності. У процесі рольової гри учасники ознайомлюються з новими для себе ролями (наприклад, керівника групи); потім опановують нові форми спілкування й засоби ухвалення рішень. «Гравці», спілкуючись один з одним, емоційно реагують, виявляють пізнавальний інтерес до проблеми й до самих себе. Рольова гра починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить

перед учасниками завдання щодо ухвалення рішення в загальних рисах. Потім між учасниками розподіляються ролі й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап і післярольовий аналіз. Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо. Готуючи й проводячи рольову гру, викладач має бути готовий у будь-який момент включитися в неї й на деякий час замінити учасника.

Основні етапи рольових ігор : розминка; загальна інструкція й опис ситуації; дискусія; розподіл ролей і вибір групи експертів; підготовка гравців до гри; власне гра; післярольовий аналіз і підбиття підсумків.

Розігрування ролей – це імітаційний ігровий метод, який дає змогу відпрацьовувати функціональні обов'язки посадових осіб. Метод має високу ефективність у ході виконання окремих складних педагогічних завдань, які орієнтовані не на один критерій; причому оптимальне рішення є можливим лише внаслідок компромісу між учасниками, інтереси яких не збігаються [73].

Ігрові технології – така організація навчального процесу, коли суб'єкт навчання включається в навчальну гру. У проектні та ігрові технології вдало інтегруються групова робота й навчання через співпрацю, де успіх всієї команди залежить від внеску кожного студента. Однакові можливості припускають удосконалення студентами власних досягнень. Якщо студент на благо «своєї команди» докладає максимум зусиль, це не залишається непоміченим з боку всіх учасників проекту. До такого студента зростає повага, у самого студента підвищується самооцінка; формується позитивне ставлення до своїх товаришів, унаслідок чого розширюється коло його спілкування; у нього зростає мотивація до навчання, до участі в подальших проектах і залучення до них нових учасників за допомогою маніфестації й трансляції толерантної атмосфери співпраці, взаємодопомоги й колективної творчості.

На основі власного педагогічного досвіду ми можемо твердити, що чим частіше студенти беруть участь у різних проектах – від міжфакультетських до міжнародних, тим інтенсивніше відбувається їхня взаємодія, унаслідок якої вдосконалюються їхні вміння толерантного спілкування. Навіть більше, якості, притаманні толерантній особистості, стають якостями особистості студента.

Дидактичні ігри – спеціально створені чи пристосовані для цілей навчання ігри. Системи дидактичних ігор для дошкільної освіти вперше розробили Ф. Фребель, М. Монтессорі, для початкового навчання – О. Декролі. З 80-х рр. XX ст. широко застосовують дидактичні ігри. У педагогічній освіті використовується специфічний різновид дидактичних ігор – педагогічні ігри, що ґрунтуються на моделюванні педагогічних ситуацій (наприклад, моделювання фрагмента заняття, тобто мікровикладання), на рольовому розігруванні. У вітчизняній практиці професійного педагогічного навчання використовуються організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на рефлексію основ професійної діяльності (наукової, організаційної, виховної тощо) [73].

Ігрові методи навчання – імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою й особливостями професійної діяльності, а також сприяє визначенню своєї ролі в ній. Ці методи навчання суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок і вмінь, творчому використанню їх для розв’язання професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій (чим ближчою є ігрова діяльність суб’єктів навчання до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність). Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування й ділові ігри. Метод інсценування має багато спільного з театром, який

викликає сильні почуття, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є: ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності й потребує розв'язання; пропонування їм ролей конкретних посадових осіб, які існують у реальній ситуації; розподіл цих ролей між суб'єктами навчання. Використовують дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке, порівняно з першим, виникає ніби ненавмисно, випадково й несподівано під час обговорення певних навчальних проблем. Інсценування заняття відбувається так: ролі розподіляються між окремими учасниками, інші – виконують роль активного глядача або функції «арбітра»; студенти об'єднуються в невеликі групи. Кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації тощо. Спочатку студенти активно дискутують у цих групах, шукаючи шляхи розв'язання дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують для дискусійного обговорювання свій варіант.

У дослідженні Н. Макарової на основі аналізу різних методів впливу на особистість інструментом для формування толерантної поведінки майбутніх педагогів була обрана **театралізація**. Позитивний вплив мистецтва на формування настанов толерантності є безсумнівним. Саме в мистецтві, зокрема в театрі, загальнолюдські цінності втілюються найбільш повно, яскраво й доступно. Розроблена автором модель театралізації являє собою довільне відтворення певного сценарію в рамках психодраматичних вправ. В основі кожного сценарію – кульмінаційні сцени з раніше переглянутої вистави. Жорсткість сценарію може бути різною – від повного й точного відтворення сюжетної лінії до вільного розвитку драматургічного матеріалу. Під час безпосереднього розігрування та його подальшого обговорення студент-протагоніст разом з іншими членами групи засвоюють моделі толерантної поведінки, які стають значущими в їх реальному житті. Ключового значення в театралізації набуває катарсичний механізм, реалізація

якого дає змогу спонтанно зняти емоційне напруження, що допомагає вдосконаленню особистості, подоланню відчуження, егоїстичної відокремленості та егоцентризму, зумовлених соціальними причинами, веде до формування здатності до співпереживання й співчуття, до подолання громадських, національних та інших бар'єрів, що виникають між людьми, сприяє утвердженню добра й високих моральних якостей. Театралізація допускає безліч варіантів, залишає величезний простір для творчості, дає можливість учасникам пожити у вигаданих ситуаціях і спробувати себе в розв'язанні актуальних питань. Перевагою театралізації є можливість в ігровій ситуації випробувати на собі, як поводяться в невідомих раніше умовах люди, не стримувані стандартними заборонами й стереотипами [257].

Інтерактивні технології навчання (С. Гончаренко [105], І. Плаксіна [302], О. Пометун [241], С. Сисоєва [371]) – технології навчання, які забезпечують включення студентів у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Інтнрактивні технології навчання конструюються викладачем з сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкраще забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання. Технологічні засоби навчання мають бути тільки інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання людини. В основі інтерактивного навчання лежить взаємодія всіх учасників освітнього процесу, обмін інформацією та діями між ними, співробітництво, спільне ухвалення рішень в атмосфері взаєморозуміння й поваги. Методи інтерактивного навчання сприяють формуванню й розвитку толерантності як у студентів, так і у викладачів, оскільки:

– за умови регулярного застосування методів інтерактивного навчання студенти більш продуктивно оволодівають інформацією, у них зникає страх озвучування своїх думок, вони бачать у викладачеві свого партнера по спілкуванню, а не «диктатора»;

– методи інтерактивного навчання спонукають до спільної пошукової діяльності студентів і викладачів, коли вони працюють на результат групи;

– у процесі інтерактивного навчання учасники набувають нового досвіду взаємодії, спілкування; через осмислене переживання спільної діяльності вони усвідомлюють і приймають цінності.

Модерація (італ. Moderare – пом'якшення, стримування, поміркованість) – технологія групової роботи, метою якої є досягнення ефективного рівня ділової комунікації в демократичному плануванні й стимулюванні за умов активної участі співробітників. Уперше цей метод обґрунтовується у 80-х рр. минулого століття (K. Klebert, E. Schreder, W. Straub). Модерація має такі характеристики: зосереджена на конкретній проблемі; орієнтована не на конкуренцію, а на кооперацію; виключає формальний контроль і оцінку; містить способи діяльності, які вказують на шлях розв'язання проблеми для групи; створює психологічно комфортні умови для суб'єктів професійної діяльності.

Риси модерації : не пов'язана з поетапним навчанням і формуванням окремих компетенцій (як тренінг); використовуються внутрішні ресурси (синергетичний ефект групової роботи). Технологічний бік модерації пов'язаний з виконанням таких умов: чисельний склад групи – 4-12 осіб; нейтральна позиція модератора; розміри кімнати дають змогу учасникам групової роботи вільно пересуватися й водночас добре бачити візуалізований матеріал; робочий процес здійснюється з використанням базових процесів (вербалізації, презентації, зворотного зв'язку).

Фази модерації : знайомство; входження в тему (повідомлення цілей); з'ясування очікувань учасників; передача й аналіз інформації; усвідомлення

змісту (групова робота); підбиття підсумків (рефлексія); емоційна розрядка (розминки) [302, с. 48].

Навчання через співробітництво спрямовано на набуття певних навичок і вмінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, передбачених програмою, або на організацію проектної діяльності майбутніх педагогів з подальшою дискусією.

Організаційні етапи впровадження навчання через співробітництво : 1) планування приміщення (для спілкування в процесі спільної діяльності учасники повинні бачити один одного); 2) розв'язання педагогічних проблем: а) педагогічні вимоги до учасників (взаємодіяти в групі з будь-яким партнером чи партнерами; працювати активно, серйозно ставлячись до завдання; чемно й доброзичливо спілкуватися з партнерами; виховувати відповідальність не тільки за власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів; усвідомлювати, що спільна робота в групах – це серйозна й відповідальна праця); б) визначення мети заняття й дидактичного завдання використання цього методу (відповідно до того чи того його варіанта). Дидактичне завдання заняття може включати: осмислення й засвоєння нових понять, правил, нової інформації; набуття навичок і вмінь використовувати нові знання; формування інтелектуальних умінь. Відповідно до поставленої мети можна планувати різні види навчальної діяльності на занятті: ознайомлення з новим матеріалом (лекція, коротке пояснення нового матеріалу, правила, постановка проблемного завдання тощо); закріплення нового матеріалу (співпраця учнів за обраним варіантом; обговорення результатів роботи груп фронтально; попереднє тестування для з'ясування рівня осмислення нового матеріалу); застосування нового матеріалу для розв'язання певного класу задач (співпраця) тощо; в) планування засобів навчання й навчальних матеріалів, розподіл часу, необхідного для виконання тієї чи тієї роботи на занятті; г) створення умов, які сприяли б взаємозалежності студентів один від одного; стимулювання спільної діяльності студентів; досягнення значущих для всієї групи результатів.

Технологічні модифікації: «навчання в команді»; «пилка» («мережна пилка», «машинна ножівка») (англ. Jigsaw) (автор – Еліот Аронсон); «вчимося разом» (англ. Learning Together) (автори – Девід Джонсон, Роджер Джонсон); дослідницька робота в групах (автор – Шломо Шаран). «Навчання в команді» розроблено в Університеті Джона Хопкінса, модифікації методу навчання через співробітництво здебільшого ґрунтуються на цьому підході. У цьому методі надається особлива увага груповим цілям і успіху всієї групи, якого можна досягти тільки внаслідок самостійної роботи кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи під час роботи над темою (проблемою), питанням, що потрібно вивчити. «Навчання в команді» спирається на такі правила: «нагороду» команда (група) здобуває одну на всіх у вигляді бальної оцінки (заохочення, почесного знаку тощо); для одержання оцінки необхідно виконати одне завдання; групи не змагаються між собою, оскільки мають різні завдання й різний час на їх виконання; індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи означає, що успіх або невдача всієї групи залежать від успіху або невдачі кожного з її членів; однакові можливості кожного для досягнення успіху означають, що кожний учасник групи приносить своїй команді бали, які він отримує шляхом удосконалення власних попередніх результатів.

Модифікація «навчання в команді» – організація навчання через співробітництво в малих групах (чотири учасники) (Р. Славін, 1986 р.).

Технологія організації роботи в малій групі: пояснення викладачем нового матеріалу; організація роботи групи з формування орієнтованої основи діяльності (для кожного), що передбачає необхідність для кожного в процесі взаємодії з групою розібратися в новому матеріалі, зрозуміти його, закріпити; надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний виконує свою частину), або «вертушкою» (кожне наступне завдання виконується іншим учасником групи). Виконання будь-якого завдання пояснюється учасником групи вголос і контролюється всією групою; виконані завдання обговорюються різними групами (якщо завдання було

однаковим для всіх груп) або кожною групою (якщо завдання були індивідуальними для групи); виконуються завдання (тест) для перевірки засвоєння навчального матеріалу (над тестом кожен учасник працює індивідуально).

Модифікація «навчання в команді» – командно-ігрова діяльність (змагання (турнір) між командами). Технологія проведення змагань передбачає: організацію «турнірних столів» (по три учасники за кожним столом, які мають однаковий рівень навченості); підготовку викладачем диференційованих завдань для кожного «турнірного столу»; виконання запропонованих завдань кожним учасником з «турнірного столу»; оцінювання виконаних завдань; переможець кожного «столу» приносить своїй команді однакову кількість балів, незалежно від рівня складності завдання, яке виконувалося; команда, яка одержала більшу кількість балів, є переможцем турніру. Метод Jigsaw (англ. мережна пилка, машинна ножівка, пилка) був розроблений професором Еліотом Аронсоном у 1978 р. У педагогічній практиці його скорочено називають «пилка». Технологія проведення: учасники об'єднуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, поділеним на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки); учасники, що вивчають одне й те саме питання, але перебувають у різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з питання («зустріч експертів»); повертаються до своїх груп і навчаються усього нового, що довідалися від інших членів групи (інші учасники доповідають про свою частину завдання (як зубці однієї пилки).

«Вчимося разом» (Learning Together) – варіант «навчання через співробітництво», що був розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. (автори – Девід і Роджер Джонсони). Усі учасники об'єднуються в різнорідні (за рівнем навченості) групи по 3-5 осіб. Кожна підгрупа одержує одне завдання, що є підзавданням якої-небудь великої теми, над якою працює вся група. Унаслідок спільної роботи окремих груп і всіх груп загалом досягається засвоєння всього матеріалу. Основні правила:

нагорода всій команді; індивідуальний підхід; однакові можливості. Модифікація «навчання в команді» – дослідницька робота, що є різновидом «навчання через співробітництво» (Шломо Шаран, 1976 р.). У цьому варіанті акцентується на самостійній діяльності учасників (працюють або індивідуально, або в групах до 6 осіб) [321].

У роботі В. Ситарова і В. Маралова для формування у педагогів позиції ненасильства (тобто толерантності) пропонується застосування психологічних **тренінгів.** Сутність цих тренінгів полягає: 1) в усвідомленні сильних і слабких сторін своєї особистості, станів упевненості й тривоги, своїх психологічних захистів, тривог, пов'язаних з майбутнім, помилок у спілкуванні в недалекому минулому, рівня задоволеності роботою з дітьми; 2) у розвитку здатності до ненасильницького опору, терпимості, виходу з конфліктної ситуації; 3) у методичному оснащенні толерантнісно-орієнтованого освітнього й виховного процесу [373].

Тренінг (англ. Training – навчати, виховувати) (В. Захарова, С. Макшанов, О. Пєхота, Г. П'ятакова, К. Фопель) – вид навчальної гри, метою якої є запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Переваги тренінгових методів навчання: максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій; активізація суб'єктів навчання.

Методика проведення передбачає виконання таких завдань: мотивування суб'єктів навчання на проведення навчального тренінгу; формування певного рівня фахових знань студентів; відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок; забезпечення контролю за визначеними теоретичними знаннями й набутими практичними вміннями й навичками; спонукання до подальшого професійного розвитку.

Етапи організації. Перший організаційно-педагогічний компонент. Аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях:

організація робочого місця й окремого учасника; формування цілей тренінгу – чіткий виклад завдань, які зможуть виконати учасники після закінчення тренінгу, умови, за яких вони продемонструють свої уміння й навички й стандарти, за якими будуть здійснюватися виконання завдань; ефекти, які забезпечуються тренінгом (розвиток комунікативних здібностей, підвищення доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності, поліпшення розуміння своєї й чужої поведінки; розвиток здатності до адекватної експресії свого внутрішнього стану, підвищення реалістичної рефлексії, послаблення ірраціональних настанов, корекція ціннісних орієнтацій у напрямі соціалізації; руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм; згуртованість команди, оптимізація соціометричної структури колективу, уміння працювати з колективом).

Другий організаційно-педагогічний компонент – вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу. Види основних тренінгових технік: інформаційна; імітаційна; вправи, націлені на практичне виконання роботи; груподинамічні вправи. Інформаційні тренінгові техніки: показ навчальних фільмів, відеозаписів, а також застосування технічних засобів, що супроводжують лекції, інструктажі, конференції. Імітаційні тренінгові техніки імітують робоче місце, організаційну ситуацію й розв’язують проблеми трудових процесів. Тренінгова техніка «вправ, націлених на практичне виконання роботи» передбачає програми професійного навчання новачків, перенавчання, трудову адаптацію, що здійснюються безпосередньо на робочому місці або в тренінгових центрах. Груподинамічні вправи покликані формувати й удосконалювати соціальну компетентність спеціалістів. Відмінність груподинамічних вправ визначається тим, що вони побудовані не стільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих міркуваннях, які можуть змінювати ситуацію [159].

Використовуючи ряд психологічних методів і технік у процесі професійної підготовки студентів, незалежно від курсу навчання, можна створити необхідні умови для формування всіх компонентів толерантності. З огляду на це, Р. Безюлєва, С. Бондирева, В. Воробйова, О. Клепцова, Р Шеламова доходять висновку про суттєві переваги активних методів навчання, які повинні бути дібрані відповідно до основних умов, що сприяють формуванню толерантності:

1. Безоціночність, прийняття крайніх, протилежних поглядів (Методи навчання: проблемні дискусії, диспути з визначеними позиціями учасників);

2. Уміння слухати співрозмовника, контроль за власними емоційними станами (Методи навчання: тренінгові вправи, спрямовані на відпрацювання навичок слухання, рефлексії);

3. Вияв емпатійних здібностей (Методи: відпрацювання ситуацій міжособистісної взаємодії, ділові ігри);

4. Прийняття себе, формування навичок упевненої поведінки (Методи: рефлексія, програвання конфліктних ситуацій).

На думку А. Погодіної, у процесі організації підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ доцільно застосовувати технологію **портфоліо**, яка сприяє активізації, проблематизації й практичній спрямованості процесу вивчення студентами питань, пов’язаних з вихованням толерантності в дітей.

Традиційно портфоліо розуміється як набір робіт студентів, попередньо спланована індивідуальна добірка їхніх досягнень. По-перше, призначення портфоліо полягає в систематизації особистих досягнень студентів у тій чи тій сфері діяльності. У зв’язку з цим, діяльність для студента повинна бути актуальною, відомою йому, особистісно прийнятною, а саме портфоліо може мати тематичну або проблемну спрямованість. По-друге, діяльність, пов’язана з оформленням портфоліо, має бути цілеспрямованою, заздалегідь спланованою, продуманою як педагогом, так і студентами (усвідомлення кінцевого результату й визначення того, для чого здійснюється така діяльність, планування дій з організації роботи над портфоліо, визначення

допоміжних матеріалів, підсумкової форми захисту портфоліо тощо). Отже, робота над портфоліо може розглядатися в аспекті технології навчання, зокрема й професійного [318, с. 265].

Разом з цим, у системі підготовки студентів до виховання толерантності у дітей портфоліо використовується й для виконання завдання з розвитку мотивації майбутніх вихователів до самостійного дослідження, пробудження в них інтересу до організації означеного виду діяльності в особистій педагогічній практиці.

С. Заїр-Бек, В. Загашев зауважують, що в сучасній педагогічній практиці розрізняють портфоліо різних видів: практико-орієнтовані (в основі – аналіз практичної діяльності); проблемно-орієнтовані (в основі – розв'язання проблеми); тематичні (в основі – аналіз різних аспектів теми) [там само, с. 266].

Розкриємо найбільш важливі аспекти застосування портфоліо в системі підготовки студентів до виховання толерантності в дітей.

1. Організаційний аспект.

Організація роботи над портфоліо розпочинається на початку вивчення курсу. Після перших занять викладач ознайомлює студентів з обґрунтуванням і методикою роботи над портфоліо, надає практичні рекомендації щодо його складання. Студенти визначають цілі власного осмислення теми й оформлення портфоліо, планують свою діяльність, яка пов'язана з дослідженням обраної (запропонованої) проблеми, потім упродовж семестру працюють над портфоліо за особистим планом. Наприкінці семестру організовується презентація портфоліо, яка проводиться в присутності студентів цієї навчальної групи, викладачів циклової комісії з педагогіки і психології, викладачів суспільствознавчих і культурологічних дисциплін, класного керівника (куратора) групи. Презентація портфоліо є формою підсумкової атестації студента з предмета. При цьому в оцінюванні дослідницької діяльності й у безпосередній її презентації беруть участь всі названі вище особи й сам студент; на виконане портфоліо студент отримує

відгук від особи, чию думку він високо цінує (куратора академічної групи, викладача кафедри, вихователя дошкільного закладу, однокурсника, члена сім'ї та ін.). Під час підсумкового обговорення студенти й викладачі мають можливість дати пораду тому, хто виступає, щодо змісту й структури портфоліо.

Далі протягом усього навчання (від курсу до курсу) це портфоліо супроводжує студента, поповнюючись матеріалами з проблем виховання толерантності, зібраними під час практики, роздумами про зміни, що відбуваються зі студентом у ході осмислення теми, особистими дослідженнями сформованості толерантності в дітей і вихователів.

2. Змістовний аспект.

Система пропонованих завдань має низку специфічних рис:

• завдання відображають зміст основних тем навчальної дисципліни;

• завдання пов'язані не тільки зі змістом певної дисципліни, а й суміжних предметних галузей: педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності, суспільствознавчих і культурознавчих дисциплін;

• система варіативна: викладач пропонує кілька (не більше 10) обов'язкових завдань, інші завдання обираються студентом самостійно;

• система завдань передбачає організацію різних видів діяльності студентів (творчої, аналітичної, рефлексивної), що сприяють як формуванню компетентності фахівця у формуванні толерантності, так і розвитку його дослідницьких умінь.

Отже, тематичне портфоліо як одна з технологій навчання виконує ряд найважливіших функцій:

• освітньо-формувальну – сприяє набуттю нових знань, умінь, насамперед дослідних, і вмінь творчої переробки матеріалу;

• діагностичну – дає змогу побачити рівень готовності до самостійної організації педагогічної діяльності (є засобом оцінювання);

• рефлексивну – надає студентам можливість набути досвід з організації рефлексії;

• мотиваційно-презентативну – надає змогу студентові запропонувати результати власного осмислення проблеми, підвищує в нього мотивацію до її вивчення [318, с. 242].

На думку І. Кривошапки, важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ посідає використання *методичних прийомів* (створення ситуації успіху, настанова на відповідь, пояснення, «Я-висловлювання», вправляння, тренування, проектування) і залучення студентів до індивідуальних, колективних і громадських форм і видів діяльності (творчі конкурси, фестивалі педагогічних ідей, виставки, круглі столи, флеш-моби, участь у громадських і благодійних акціях, мистецьких і спортивно-масових заходах, у семінарах, науково-практичних конференціях) як засобу спонукання до оволодіння еталонами толерантної поведінки й практичної реалізації їх [215, с. 14].

Отже, теоретичний аналіз вивчення проблеми застосування форм і методів для підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ дав змогу нам дійти висновку, що найбільш орієнтованими на розвиток толерантності й підготовку студентів до ФТДДВ є методи, які ґрунтуються на діалогічній основі, особистісно-орієнтовані й рефлексивні. Сучасна дидактика накопичила їх значний арсенал. Досягнення поставленої мети залежить від здатності викладача використати потенціал діалогічних форм, методів і технологій у підготовці майбутніх вихователів до ФТДДВ, від доцільного співвідношення теоретичного й практичного навчання, а також аудиторної та самостійної роботи студентів.

4. 6. Методика формування компетентності майбутніх вихователів у формуванні толерантності дітей дошкільного віку

Переходячи на рівень методики формування толерантності в майбутнього вихователя, в першу чергу вважаємо за потрібне привернути увагу до готовності викладачів ВНЗ до формування толерантності майбутніх фахівців, як однієї з умов успішної організації системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ. Оскільки саме в процесі викладання

загальнокультурних та природничих дисциплін у студентів у першу чергу формуються світоглядні цінності, толерантне мислення, толерантна свідомість. Демонстрація викладачами різних наукових позицій, історичних та соціальних прикладів толерантності та інтолерантності на шляху розвитку історії здатні суттєво вплинути на формування толерантного світосприймання у студентів. Зауважимо, що реалізація цієї умови передбачає паралельну філософську й педагогічну освіту й самоосвіту викладачів, у процесі якої у них має сформуватись не тільки діалектичне, а й толерантне бачення багатьох наукових проблем. Серед прикладів слід звернути увагу на діалектичне розуміння викладачами ВНЗ принципу додатковості та його конкретних виявів у освітньому просторі вищого навчального закладу [246].

В узагальненому варіанті він звучить так: до багатьох наукових об'єктів і процесів цілком можливо застосувати не винятково один-єдиний підхід, а кілька різних підходів, що розглядають як основні різні сторони, властивості й відносини досліджуваних об'єктів і явищ. Принцип додатковості був сформульований ще на початку XX століття Н. Бором і активно використовувався й розвивався у фізичному (квантова механіка), а згодом і в науковому пізнанні. Очевидно, що численні приклади вияву цього принципу можуть бути знайдені, зокрема й у соціально-гуманітарних науках, до яких належить система вищої професійної освіти, яку віддзеркалює педагогіка вищої школи.

Цей принцип безпосередньо стосується порушеної нами проблеми толерантності в суб'єктів вищої професійно-педагогічної освіти й насамперед у зв'язку з частим виявом на практиці (як під час упровадження різних інноваційних проектів – програм, посібників, підручників, посібників, так і в процесі використання традиційних форм роботи) недіалектичного розуміння цього принципу, що проявляється в заміні підходу за принципом «і-і» дихотомічним «або-або». Іншими словами, викладач, реалізуючи той чи інший підхід або спосіб організації навчального процесу, практично геть

відкидає всі інші, часто не розуміючи того, що інші підходи зовсім не суперечать тому, на який він сам орієнтується, оскільки за основу беруться зовсім інші властивості, особливості й вихідні позиції.

Саме тому в окреслених вище формах роботи викладачу варто використовувати будь-яку можливість, щоб проілюструвати різні ситуації конкретного прояву принципу додатковості як у сфері, пов'язаній з тим чи іншим предметом викладання, так і в галузі педагогіки вищої школи. Також доцільно розробити спеціальну систему педагогічних завдань для аналізу викладачем ситуацій, суперечливих і спочатку неоднозначних, які традиційно розв'язуються непродуктивно (за принципом «або-або»), але допускають розв'язання й з дотриманням принципу додатковості – «і-і». Наведемо приклади: 1) Одним із завдань природничої освіти є формування наукового світогляду. Припустимо, що особисті світоглядні переконання викладача глибоко матеріалістичні. Однак у процесі практичного викладання він стикається з тим, що студент є стихійно або глибоко й щиро віруючим. Як викладачеві в таких умовах виконувати світоглядні завдання й аналізувати світоглядні питання? Н. Кудзієва пропонує залучити до розв'язання цього питання самих студенів, заслухати їхні розгорнуті й обґрунтовані варіанти відповідей. Наведемо приклад педагогічної задачі: автор однієї зі статей запитує: чи є артистом викладач вишу? Аналізуючи особливості акторської професії, він вважає одним з основних її складників дар перевтілення. Далі шляхом міркувань автор доходить висновку, що будь-який викладач є цікавою особистістю сам по собі, тому потрібно не намагатися виробляти в собі різні ігрові ефекти, а бути завжди тільки самим собою. Висловіть власну розгорнуту думку з цього питання [219, с. 66].

У процесі обговорення на семінарі або практикумі з педагогіки вищої школи цієї спеціально дібраної педагогічної ситуації доцільно підвести студентів до висновку про те, що проблему бути чи не бути викладачеві артистом не слід розв'язувати за принципом «або-або», а краще підійти

до неї з позиції «і-і»: безумовно, вияв особистісних якостей викладача цікавий студенту, однак в сьогоднішніх складних умовах вишівського навчання, численних негативних проявів з боку студентів, фактів девіантної поведінки, слабкої вмотивованості до навчання у виші тощо цілком логічним є використання ігрових ефектів (підвищений ступінь невдоволення викладача знаннями або поведінкою студента, спеціально удаване викладачем переживання з приводу того, що може статися, якщо студент не засвоїть той чи той навчальний матеріал, спеціально зігране підвищене захоплення досягнутим результатом студента, хай невеликим, але важливим для його мотивації до подальших занять та ін.).

Аналіз таких спеціально сконструйованих ситуацій сприяє підвищенню педагогічної кваліфікації викладача вишу, дає змогу сформувати у нього не тільки розуміння важливості толерантності як соціальної та професійної якості, а й включити в активну діяльність, спрямовану на самоформування цієї якості. Формуванню толерантності самих викладачів вишу сприяють також нетрадиційні форми організації навчального процесу, наприклад, диспути, міні-конфлікти з обговоренням актуальних глобальних проблем навчального процесу типу «Віра в Бога й природничо-наукова освіта», «Свобода та примус у освітньому процесі: світовий досвід», «Віртуальний простір і реальність у викладанні природничих та гуманітарних дисциплін у ВНЗ», «Синергетика в організації навчання у ВНЗ: теорія, наука, практика» [246].

Організація таких форм роботи вимагає певної майстерності й від самого викладача: йому необхідно знати якомога більше підходів до аналізу обговорюваної проблеми, розроблених і висвітлених у публікаціях учених і освітян, знати конкретні результати їх упровадження в освітній процес і, звичайно, володіти вміннями спрямовувати дискусію, суперечку, діалог у бажане русло, стримувати учасників від ухвалення екстремальних рішень і поглядів, усіляко сприяючи тому, щоб студенти доходили, зрештою, до висновків не за типом «або-або», а за типом «і те, й інше одночасно».

Викладач має усвідомлювати, що навчальний процес з усіма його проблемами є системою, яка принципово не допускає конкретних удосконалень зі значними позитивними результатами тільки за допомогою одного прийому або способу, а також те, що будь-який «за»-підхід органічно пов'язаний з «проти»-підходом і реалізується з ним паралельно, будучи певною цілісною нерозривною єдністю. Це, наприклад, означає те, що розвивальне навчання є нерозривною логічною єдністю безлічі інноваційних форм і прийомів організації діяльності учнів з традиційними, репродуктивними, які давно й широко апробовані й використовуються. Застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій навчання неможливо без використання словесно-паперових форм і прийомів. Проблемне навчання не може заповнити собою весь навчальний процес: з ним неминуче поруч будуть його традиційні, «не проблемні» компоненти. Тому погоджуємось з думкою тих дослідників, які вважають, що тільки на такій філософсько-методологічний основі можливе формування толерантності як здатності продуктивного розв'язання часткових протиріч.

Підкреслимо ще один важливий момент, пов'язаний з викладанням дисциплін, що вивчаються здебільшого на молодших курсах. Як правило, ці дисципліни припускають можливість формулювання різних за спрямованістю й акцентуаціями підходів як основоположних, одні з яких поділяє викладач цих дисциплін, а інші – ні. Толерантне розв'язання питання про пріоритет того чи того підходу передбачає не висування на перший план власних наукових інтересів і амбіцій, а тверезе розуміння того, який саме підхід найбільш цінний для формування професійного мислення майбутнього фахівця – випускника ВНЗ й внесення в той чи той навчальний курс не тих фрагментів матеріалу, які викликають власний підвищений інтерес, а тих, що найбільш адекватно вбудовуються в систему підготовки фахівця конкретного профілю.

Перейдемо до аналізу такого аспекту проблеми професійної компетентності викладача вищої школи, який умовно можна назвати

«практична толерантність». Багато суперечностей навчального процесу ВНЗ притаманні йому органічно, а часто в принципі не можуть бути розв'язані остаточно, а тому реальна практична діяльність викладача вишу повинна будуватися з урахуванням цих протиріч і усвідомленням необхідності враховувати їх як даність, як об'єктивний факт, а не привід для винаходу швидких, поспішних методів їх «ліквідації». Основою формування толерантності є розуміння викладачем необхідності виявлення справжніх причин того чи того протиріччя (вони потребують глибокого аналізу й не лежать на поверхні), а також розуміння того, що найчастіше для розв'язання протиріч потрібен певний час – миттєве силове їх розв'язання або не дає жодного результату, або ще більше поглиблює наявні протиріччя. Прийняття цих тез означає, зокрема, необхідність формування у викладача такої якості особистості, як неприйняття беззастережно, на віру інформації, що надходить ззовні (головно, негативного характеру, що сьогодні різко переважає в оцінках ЗМІ), а намагання її всебічно проаналізувати, з'ясувати, чи все так погано насправді. Воно передбачає не негайну, спонтанну відповідну реакцію, а виважений, спокійний всебічний різноплановий аналіз виявленого негативу. Іноді необхідно відкласти остаточне рішення на деякий час, спокійно подумати, сформулювати ряд альтернативних один одному шляхів розв'язання проблеми й вибрати з них оптимальний. Тим самим порушується проблема професійної компетентності викладача вищої школи, оскільки все, означене вище, стосується найрізноманітніших її складників, починаючи від уміння проектувати зміст вищої освіти й до особистісних комунікативних умінь і навичок у конкретному науково-освітньому процесі. З огляду на викладене вище, «практична толерантність» повинна розглядатися в логіці професійної компетентності викладача ВНЗ.

У процесі підготовки студентів до ФТДДВ доцільно застосовувати лекції проблемного типу («Як зберегти толерантність педагогу в умовах інтолерантного ставлення до нього з боку дітей (батьків, колег)?»), лекції

теоретичного конструювання («Виховна стратегія педагога щодо розвитку толерантності до людей з обмеженими фізичними можливостями»), лекції-конференції («Толерантність і педагогічна взаємодія»), семінари генерації ідей («Встановлення меж толерантності»), семінари-ділові ігри («Проблеми толерантності у взаєминах між дітьми й батьками»). Найбільш ефективними, на думку А. Погодіної, є бінарні лекції та семінари, що проводяться викладачем і студентами-старшокурсниками для мотивації, ділового співробітництва й обміну практичним досвідом [316, с. 18].

Спираючись на твердження про те, що самостійне породження знання – процес набагато привабливіший і продуктивніший в освітньому сенсі за репродуктивне відтворення готових теоретичних схем, ми вважаємо за необхідне мінімізувати використання традиційного викладання лекційного матеріалу. Тому систему занять ми вибудовуємо на основі дидактичного циклу, який передбачає використання різноманітного діапазону форм, зумовлених цілями навчання, змістом розробленого навчально-тематичного плану професійною мотивацією студентів, яка є важливим елементом професійної компетентності. Усім цим вимогам щонайбільше відповідають інтерактивні методи, форми й прийоми навчання:

– вивчення нормативно-правових та інструктивних документів (з використанням інформаційних ресурсів мережі Інтернет), що належать до системи дошкільної освіти з позиції ознайомлення зі змістом статей, у яких вміщені завдання з розвитку толерантності в дітей, формування в них елементів толерантної свідомості, толерантних якостей особистості й толерантної поведінки, співвіднесення вимог з майбутньою професійною діяльністю;

– читання проблемних і дискусійних лекцій (як вступних, так і настановних), що використовуються для задоволення високої потреби студентів у стислій інформації, спрямованій на ліквідацію прогалин у питаннях усвідомлення концептуальних засад морально-ціннісного розвитку дітей, на розуміння того, які психологічні закономірності розвитку

дошкільнят та їх індивідуально-когнітивні особливості необхідні для проектування професійної діяльності вихователів;

– самостійна робота з текстовою інформацією;

– складання кластерів, тобто графічна організація матеріалу, що дає змогу активізувати ті розумові процеси, які необхідні для занурення в інформаційне поле тексту та його аналізу;

– тестування, діагностичне дослідження на основі виконання певного стандартизованого завдання;

– різні форми взаємонавчання й взаємоконтролю тощо.

До того ж використовуються різноманітні форми налагодження зворотного зв'язку:

– інтерактивні бесіди у вигляді «круглого столу», що являють собою керований діалог між викладачем і слухачами, відповідно до сформульованих певних питань;

– метод «мозкового штурму», вільний обмін думками, доповнює характеристику різних сторін однієї проблеми;

– брифінги, тобто змагання команд студентів у відповідях на запропоновані питання, де враховуються швидкість відповіді, правильність, стислість і оригінальність, уміння аргументувати свою відповідь;

– пленарні, групові й мікрогрупові дискусії, що використовуються за необхідності розв'язання проблемного спірного питання; вироблення власної позиції й зіставлення свого погляду з позиціями інших студентів з проблемних питань; поєднання критики й пошуку шляхів розв'язання проблеми;

– тренінги, що являють собою планомірно здійснювану програму різноманітних вправ для формування й удосконалення певних умінь і навичок;

– ділові позиційні ігри, що дають змогу з'ясувати ситуацію, визначити позиції студентів щодо програм і освітніх технологій, спрямованих на розвиток толерантності в дітей, можливі стратегії власних дій та ін.

Практика показує, що найбільшу активність студенти виявляють під час практичних занять, спрямованих на застосування теоретичних основ у процесі обговорення, які сприяють більш глибокому усвідомленню проблем і визначенню можливої стратегії власних дій, що допомагають формуванню толерантної поведінки в дошкільнят. До них належать:

– індивідуально-групова робота з кейсами, так званий метод аналізу й моделювання нестандартних конкретних проблемних ситуацій і завдань, рефлексивний розгляд і розв'язання реальних педагогічних проблем;

– метод «модерації», що дає змогу змусити людей діяти в одній команді для рефлексії і якнайшвидшого розроблення конкретних реалізованих пропозицій, націлених на розв'язання конкретної проблеми (наприклад, організація роботи в мікрогрупах для аналізу програм і педагогічних технологій дошкільної освіти з ФТДДВ);

– консультативний режим роботи, який організовується за необхідності розв'язання ситуацій з урахуванням специфіки потреб соціуму й особливостей пріоритетного напряму дошкільної установи;

– педагогічні майстерні;

– проведення майстер-класів;

– розробка інноваційних освітніх проектів, їх демонстрація й рефлексія;

– ІКТ-технології та творчі презентації;

– робота з практичними завданнями в робочому зошиті з подальшим взаємоаналізом виконання завдань;

– проектне навчання тощо [377, с. 450–458].

Особливу практичну цінність ми вбачаємо в розробці творчими мікрогрупами (по 5-6 студентів) освітніх проектів, презентації їх, а потім і рефлексії. Діапазон тематики інноваційних проектів досить широкий: «Забезпечення інтеграції освітніх галузей як фактор толерантного розвитку

дошкільнят», «Використання художнього слова в толерантному розвитку дошкільника», «Роль сучасних ЗМІ та дитячої культури (зокрема мультфільмів) у формуванні толерантності дошкільнят», «Розвиток толерантності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності», «Форми роботи з батьками щодо формування толерантності у дітей», «Організація толерантного освітнього середовища як фактора формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку», «Формування у дітей навичок позитивного і безконфліктного ставлення до проблемної ситуації», «Створення "ситуації успіху" як фактор розвитку толерантності в дітей», «Роль сімейних традицій у формуванні толерантності дітей», «Формування толерантності дошкільнят на традиціях етнічного етикету (на матеріалі традицій виховання народів, які мешкають у регіоні)».

Розроблені майбутніми вихователями варіанти інноваційних проектів можуть знайти практичну реалізацію в освітньому процесі дошкільних освітніх закладів.

Довів на практиці свою ефективність і метод портфоліо. Студентам можна запропонувати (у рамках курсу «Педагогіка толерантності») створення тематичного портфоліо за темою «Соціокультурний і педагогічний аспект толерантності». Викладач самостійно визначає, які розділи повинні бути обов'язковими в структурі портфоліо, а які – за вибором, наприклад:

– Як виявляється толерантність та інтолерантність у дитячому соціумі.

– Глосарій (словник) основних понять, пов'язаних з темою «Виховання толерантності» (15-20ключових понять з визначеннями й коментарями, якщо необхідно).

– Есе про толерантність (інтолерантність) у вашому житті.

– Інтернет-огляд сайтів, присвячених проблемі толерантності.

– Складання бібліографічного списку за темою «Виховання толерантності».

– Психолого-педагогічні особливості й методичні рекомендації з навчання української мови дітей з іншомовних і двомовних сімей і сімей-мігрантів (особисті міркування, підтверджені теоретичними джерелами).

– 10-15 способів (методів, прийомів) виховання толерантності в дітей дошкільного віку (короткий опис і необхідні пояснення).

– Виховання гуманізму, емпатії, поваги до світу іншого засобами літератури (особисті міркування, підтверджені теоретичними джерелами).

– Діагностика вимірювання толерантності в дітей дошкільного віку (підбір діагностик).

– Програма виховання толерантності в дозвіллєвій діяльності, під час свят і розваг у дитячому садку (самостійне складання програми з коротким обґрунтуванням).

– Усвідомлення того, наскільки толерантність є для Вас особистісно значущою якістю (самоаналіз з обґрунтуванням і використанням матеріалу, отриманого на заняттях).

– Інтерв'ю з вихователями (практичними працівниками, батьками та ін.) на тему: «Чи потрібна толерантність сучасному світу?» (за результатами сформулювати висновки).

– Що Ви робите для того, щоб залишатися толерантним до вихованців (студентів). Інтерв'ю з викладачем, який (яка), на вашу думку, є зразком педагогічної толерантності. Необхідно скласти план інтерв'ю (докласти його до портфоліо) і дотримуватись його під час інтерв'ювання.

– Психолого-педагогічний аналіз інтолерантної поведінки дитини щодо одногрупників (перерахуйте різні фактори, які спонукають до цього, використовуючи матеріали лекцій та інші джерела, сформулюйте висновки).

– Створення емблеми толерантності.

– Есе на основі логічного ланцюжка: «автономія особистості – соціалізація – толерантність».

– Теоретичне «розслідування» на тему: «Наслідки етнічної асиміляції» (спираючись на теоретичні джерела).

– Загальні висновки після вивчення теми «Психолого-педагогічні засади розвитку толерантності в дітей» (1-2 сторінки узагальнювального аналізу з висновками).

– Підбір текстів дитячих толерантно-орієнтованих творів (зокрема й тих, що входять до програми з літератури). Необхідно скласти список творів і запропонувати методику роботи з 2-3 творами для розвитку толерантності.

– Аналіз проблеми геноциду кінофільмів (на вибір студентів).

– Висловлювання, крилаті вирази відомих педагогів, психологів, філософів, письменників про проблеми толерантності.

– Аналіз особистісних змін у процесі тренінгової роботи на заняттях з курсу.

– Відгук однокурсника про моє портфоліо.

– Відгук про портфоліо важливого для мене педагога.

– Мої творчі роботи з дисципліни «Педагогіка толерантності».

– Розробка однієї з форм виховної роботи, спрямованої на формування толерантності.

– Підбір сценаріїв з виховання толерантності (надати розробки сценаріїв з анотацією).

– Анотація на 2-3 наукові публікації з проблем виховання толерантності.

– Список питань, які залишилися без відповіді.

– Опис того, що змінилося в моєму уявленні про проблеми толерантності й необхідність її виховання в сучасному світі після вивчення курсу.

– Визначення того, наскільки я готовий до виховання толерантності в дітей дошкільного віку після вивчення курсу (роздум).

Додатково можна внести в портфоліо такі розділи:

Розділ 1. Моє розуміння толерантності.

Розділ 2. Толерантність у сучасному світі.

Розділ 3. Толерантність у дитячому середовищі.

Розділ 4. Рекомендації щодо виховання толерантності в дітей.

Розділ 5. Мої творчі роботи.

Розділ 6. Рефлексія.

Використовуючи ряд психологічних методів і технік у процесі професійної підготовки студентів, незалежно від курсу навчання, важливо створити необхідні умови для формування всіх компонентів толерантності. З огляду на це, та поділяючи думку Р. Безюлєвої, С. Бондиревої, В. Воробйової, О. Клепцової, Р Шеламової щодо про суттєвих переваг активних методів навчання, які повинні бути дібрані відповідно до основних умов, що сприяють формуванню толерантності, а саме:

1. Безоціночність, прийняття крайніх, протилежних поглядів (Методи навчання: проблемні дискусії, диспути з визначеними позиціями учасників);

2. Уміння слухати співрозмовника, контроль за власними емоційними станами (Методи навчання: тренінгові вправи, спрямовані на відпрацювання навичок слухання, рефлексії);

3. Вияв емпатійних здібностей (Методи: відпрацювання ситуацій міжособистісної взаємодії, ділові ігри);

4. Прийняття себе, формування навичок упевненої поведінки (Методи: рефлексія, програвання конфліктних ситуацій).

Важливим аспектом роботи вихователя, який незмінно позначиться на формуванні й вияві толерантності у дітей є педагогічна взаємодія між педагогами й батьками, до якої студенти мають бути підготовлені. Результатом такої підготовленості має стати оволодіння методикою організації педагогічної просвіти батьків щодо толерантних суспільних цінностей, культури толерантної взаємодії з дітьми й дорослими. Студентам рекомендується ознайомитися з використанням форм методичної роботи з батьками, а також формами організації методичної роботи з формування толерантних відносин учасників педагогічного процесу, які сприяють підвищенню їх професійної майстерності. Такі форми можуть бути як

традиційними (консультація, педагогічна рада, семінар, семінар-практикум та ін.), так і інноваційними:

– «Педагогічна вітальня» об'єднує всіх учасників педагогічного процесу й надає можливість ознайомлення з культурою, традиціями, звичаями народу через конкретного його представника в особі працівника дошкільного закладу або батьків вихованця.

– «Ділова гра» сприяє демонстрації здобутих знань, умінню орієнтуватися в ситуації й грамотно використовувати отримані знання. Така форма організації виявляє творчі здібності учасників, слугує їхньому взаємозбагаченню, отриманню нової інформації від інших учасників, надає можливість їм продемонструвати свої знання, формує вміння працювати в команді.

– «Педагогічні тренінги» вчать відкритої взаємодії, умінню підтримати, врятувати, допомогти. Як правило, така форма роботи допомагає об'єднати учасників педагогічного процесу.

– «Круглий стіл» пропонує спілкування «на рівних», де кожен володіє певною інформацією й готовий поділитися своєю думкою з колегами; він допускає вільне спілкування, участь в обговоренні всіма учасниками з використанням наочного й демонстраційного матеріалу.

– «Творча майстерня» дає змогу використовувати різні варіанти об'єднання: педагоги в дошкільному закладі, старші вихователі міста, району. Формуються за бажанням учасників, коли вони прагнуть спільно розробляти якусь тему. Кожен з учасників вивчає закріплене за ним конкретне питання чи проблему загальної теми й готує коротку інформацію. Між учасниками організовуються взаємовідвідування, обмін досвідом роботи.

– «Майстер-клас» використовується як форма роботи, що передбачає передачу педагогічного досвіду, системи роботи, авторської технології.

– «Проектна діяльність» – одна з провідних форм методичного супроводу, оскільки в цій формі діяльності взаємодіють усі учасники

педагогічного процесу, їхні ролі за ступенем активності постійно змінюються, але важливим є кінцевий результат, який являє собою продукт спільної діяльності – макет, колаж, буклет, презентацію тощо.

Кожна з вищеназваних форм організації діяльності має свою мету: дати певну суму знань, закріпити здобуті раніше знання, розширити коло інформаційних знань і, зрештою, сформувати позитивне ставлення до людей різних національностей, що є в соціумі, а також побудувати толерантні відносини між учасниками педагогічного процесу. Важко віддати перевагу якійсь одній формі методичної роботи, адже кожна з них має власну значущість, переслідує певну мету й може бути організована на різних етапах діяльності. Крім того, вона може бути організована методичною службою різного рівня. Ознайомлення студентів зі змістом форм методичного супроводу дає змогу активно використовувати їх у практиці роботи дошкільних закладів.

Сучасна освіта має орієнтуватися на діяльнісні, розвивальні технології, що формують у студентів уміння вчитися, оперувати й управляти інформацією, швидко ухвалювати рішення, пристосовуватися до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Нові інформаційні технології відкривають студентам доступ до сучасних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, набуття й закріплення будь-яких професійних навичок, дають змогу реалізовувати принципово нові форми й методи навчання. Нині комп’ютеризація навчального процесу розглядається як один з найбільш перспективних напрямів підвищення якості освіти. Використання комп’ютерних програм, електронних засобів навчального призначення значно підвищує якість навчання. Людство має нагальну потребу в обробці інформації. Необхідність пошуку нових організаційних форм і методик навчання зумовлена потребою в розробці методики, яка відповідала б адаптації вищої професійної освіти до комп’ютерної епохи. Вища школа має стати найважливішим чинником формування нових сучасних життєвих

настанов особистості. Це завдання здатні виконати лише ті викладачі, які можуть не тільки «завантажувати» пам'ять студентів, а й формувати їхні компетентності. В умовах традиційних форм і методів навчання майбутні фахівці, отримуючи інформацію пасивно, не вміють самостійно її здобувати, а також застосовувати те, що знають. Освіта має орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства. А це означає, що в сучасній освіті необхідно застосовувати новітні інформаційні технології. Створення інформаційного навчального середовища є ключовим завданням на шляху переходу до інформаційного суспільства. Кожна навчальна дисципліна здатна суттєво вплинути на менталітет людини, яка формує себе як особистість. Сучасний випускник вишу повинен бути компетентним у використанні інформаційних технологій у професійній діяльності.

Динамізм глобальних змін у світі, з його яскраво вираженою інформатизацією, детермінує потребу більш широкого застосування сучасних інформаційних технологій у підготовці вихователів дітей дошкільного віку. Дошкільні заклади чекають на толерантного й водночас творчого педагога, який уміло проектує й реалізує зміст формування нової особистості на засадах нових освітніх технологій, зокрема й інформаційних (мультимедійні технології, Інтернет-технології). Отже, важливою рисою конкурентоздатного вихователя на українському ринку праці (за незаперечної вагомості фундаментальної й психолого-педагогічної підготовки) має стати його інформаційна культура, комп'ютерна грамотність, уміння працювати з постійно оновлюваною електронною інформацією світового рівня.

За основу візьмемо визначення поняття «інформаційні технології», запропоноване М. Жалдаком. Науковець характеризує їх як сукупність методів, засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання різноманітних повідомлень і даних, які суттєво впливають на характер виробництва, наукових досліджень, освіту, культуру, побут, соціальні взаємини й структури [134].

Опанування студентом основ інформаційних технологій і методики їх використання в педагогічній діяльності забезпечує індивідуально-орієнтований підхід, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей навчальної діяльності, розвиває креативне мислення, змінює культуру комунікації й сприйняття комунікативних дій партнера.

На забезпеченні загального доступу ВНЗ до інформаційно-комунікаційних технологій, на вдосконаленні наявного й створенні нового навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу наголошується в Лісабонській конвенції й Болонській декларації. У Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи й практичні заходи (Париж, 1998) підкреслюється, що нова інформаційна технологія не применшує потреби у викладачах, хоча й видозмінює їхню роль у навчальному процесі. Засадничим стає постійний діалог, що перетворює інформацію на знання й розуміння. Вищі навчальні заклади, спираючись на переваги й можливості, які надають нові інформаційні й комунікаційні технології на засадах відкритості, рівноправності й міжнародного співробітництва, повинні забезпечувати якість освіти шляхом участі в цих технологіях, розробки навчальних матеріалів, обміну досвідом, використання інноваційних технологій у галузі викладання, підготовки кадрів, наукових досліджень. Створюються нові форми навчального середовища, починаючи від засобів дистанційної освіти до повноцінних «віртуальних» вишів і систем, здатних скорочувати відстань і розробляти високоякісні системи освіти з урахуванням культурної самобутності кожної країни [81].

Проблеми підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності на основі інформаційних, аудіовізуальних і мультимедійних технологій розглядаються дидактами, методистами й психологами (В. Биков, І. Вєтрова, Л. Виготський, С. Гончаренко, О. Леонтьєв, М. Сметанський, А. Фоменко, О. Трофимов та ін.). В. Беспалько, зокрема, зауважує, що в ході використання

ЕОМ швидкість засвоєння інформації може значно збільшуватися завдяки добре структурованому й керованому дидактичному процесу [42]. Дедалі більшу увагу проблемі впровадження комп'ютерних технологій навчання приділяють і вищі навчальні заклади України [150]. До завдань університетів, на переконання В. Журавського, належать розробка навчально-методичного й програмно-апаратного забезпечення дистанційного навчання; розвиток мережі віртуальних наукових і навчальних лабораторій, інформаційних ресурсів навчально-наукового характеру, електронних бібліотек, інформаційних порталів; створення нормативно-правової бази, системи ліцензування й акредитації, механізмів багатоканального фінансування [138, с. 133].

Студіювання зарубіжного досвіду в контексті позитивного й негативного моментів впливу інформаційних технологій на мотивацію навчання дало змогу розробити й реалізувати програму інтеграції інформаційних технологій у навчально-пізнавальний і науково-дослідницький аспекти процесу підготовки студентів до ФТДДВ.

Навчально-пізнавальна підготовка характеризувалася інтеграцією інформаційних технологій у культурознавчі, психолого-педагогічні й методичні курси. Так спецкурс «Інформаційні технології в освіті» було доповнено завданнями, що стосуються як традиційного, так і дистанційного навчання. Окремі теми курсу конкретизовано й узгоджено з викладачами психолого-педагогічних дисциплін та інформатики. З огляду на це, студенти мали можливість ознайомитися з результатами аналізу інформаційних Інтернет-ресурсів, з особливостями роботи в телеконференції, пошуком інформації в Інтернеті, з загальною характеристикою пошукових серверів і формуванням запиту до них, з результатами аналізу педагогічних ресурсів Інтернету й можливостями їх використання в дистанційній освіті, з пошуком інформації з проблем толерантності, що цікавить вихователя дітей дошкільного віку (енциклопедії, словники, законодавчі документи, віртуальні бібліотеки, електронні засоби масової інформації, освітні системи, сайти

дошкільних закладів з програмами, передовим досвідом і методичними розробками, з культурологічною інформацією). На практичних і лабораторних заняттях розглядалися також питання сучасних Інтернет-технологій, створення Web-сайтів.

Паралельно в навчальному процесі застосовуються як друковані, так і електронні варіанти підручників і посібників. Вони інтегрують особистісно-орієнтований підхід у навчанні й розвиток інформаційних технологій. Створюються навчально-методичні комплекси, що містять електронні посібники, тренінгові комп'ютерні програми, комп'ютерні лабораторні практикуми, навчальні відеофільми, аудіозаписи, контрольно-тестувальні комплекси, електронні каталоги бібліотек. Перевагою електронних навчальних засобів, створених за Web-технологією, є те, що користувач гарантовано отримує доступ до останньої версії розробленого продукту, може працювати з нею самостійно й оперативно, а автор може постійно оновлювати й доповнювати зміст без додаткових матеріальних витрат. Важливо й те, що в електронний посібник інтегровано механізм навігації: навчальний засіб може виконувати діагностувальну функцію, що доволі нелегко реалізувати в традиційному посібнику. Електронні підручники й посібники дають сучасному студентові можливість доступу до потрібної інформації в будь-який зручний для нього час. До того ж практична робота студентів з інформацією, презентованою в електронному вигляді, є звичною для сучасної молоді, їй вони надають перевагу. Студенти практично оволодівають комплексом найновіших комп'ютерних технологій, опановують сучасні методи пошуку, обробки, інтерпретації й адаптації відповідної інформації, вивчають можливості Інтернет-ресурсів, ознайомлюються з електронними каталогами вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів, краєзнавчих музеїв, розміщеними на Інтернет-сайтах, працюють з електронними каталогами пам'яток народної культури, вивчають досвід викладачів університету зі створення електронних посібників для студентів і магістрів спеціальності «Дошкільна освіта»,

моделюють заняття й різні виховні та методичні заходи з використанням інформаційних технологій, електронних посібників.

Ураховуючи той факт, що студенти ще не завжди мають можливості повноцінно працювати в мережі Інтернет, практикується копіювання сайтів і створення так званої бази даних – віртуальної бібліотеки на функціональних комп'ютерах. У такій бібліотеці студенти мають змогу ознайомитися з електронними енциклопедіями, словниками, авторефератами дисертацій, розміщеними на сайті Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, текстами педагогічних праць і творів класиків педагогічної думки, запозичених з сайтів електронних бібліотек, електронними науково-педагогічними журналами й газетами, публікаціями науковців у фахових виданнях.

Однак у процесі організації навчання з використанням широкого спектра методів і прийомів важливо дотримуватися принципу оптимальності, який передбачає: гармонійне співвідношення теоретичних і практичних форм навчання; монологічні, діалогічні й полілогічні форми занять (монолог доцільний як інформаційний засіб, а як засіб навчання повинен породжувати нові думки, гіпотези, проблеми, стимулювати діалог, інакше може бути сприйнятий як прояв педагогічної безпорадності); заняття з вивчення й рефлексії педагогічного й управлінського досвіду; оволодіння компетенціями відповідно до професійного стандарту педагога [126], у якому однією з трудових функцій педагогічної діяльності, пов'язаних з реалізацією програм дошкільної освіти, визначається розвиток професійно значущих компетенцій, необхідних для виконання освітніх завдань з розвитку дітей.

Результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів досягається, на нашу думку, і за рахунок позааудиторної діяльності у формі участі студентів у конкурсах інноваційних освітніх проектів кафедрального, факультетського рівнів; участі у науково-практичних конференціях, семінарах, наукових тижнях, конкурсах, науково-дослідних проектах тощо; проведення дослідно-експериментальної

діяльності на базі дошкільних закладів і експериментальних майданчиків; участі в проведенні громадських акцій і заходів; ознайомлення з результатами дослідно-експериментальної діяльності в режимі майстер-класу на науково-практичних конференціях; публікацій статей у виданнях і збірниках статей науково-практичних конференцій; участі в конкурсах інноваційних проектів у рамках міських заходів, а також підготовки й успішного захисту курсових і випускних кваліфікаційних робіт.

Так, за роки експерименту окремі студенти, які брали участь в експериментальному дослідженні, підготували й успішно захистили випускні кваліфікаційні роботи, присвячені проблемі формування толерантності в дітей дошкільного віку. Багаторічний досвід нашого дослідження свідчить, що дослідницька робота допомагає майбутнім вихователям оцінити роль педагогічної науки в практиці дошкільної освіти, співвіднести результати своєї діяльності з науковими висновками й замовленням суспільства, глибше осмислити важливість професійної майстерності й компетентності в питанні ФТДДВ.

Формуванню підготовленості студентів до ФТДДВ також слугують такі форми навчання, як: педагогічна практика, яка посилює дослідницький характер діяльності студентів і сприяє набуттю практичного досвіду в розв'язанні окресленої проблеми; дослідницька, перетворювальна й практична діяльність студентів, відкрита співтворчість, ділова співпраця й діалог у ході діяльності в дослідній групі з проблем формування толерантності; варіативні дослідницькі завдання, що виконуються під час практики.

Сутність контрольних заходів як форми організації навчання в розробленій нами системі професійної підготовки полягає не тільки в здійсненні контролю за процесом засвоєння знань (викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способу діяльності й оцінює їх), а й у цільовій настанові для забезпечення переходу студентів на вищий рівень готовності до професійної діяльності. Щоб забезпечити цей

компонент, необхідно мати диференційовані критерії для оцінки рівнів готовності до ФТДДВ і коригувати цілі й добір відповідних методів професійної підготовки, залежно від одержаної інформації.

Вивченню потреб і очікувань майбутніх вихователів сприяє проведення в рамках моніторингу освітнього процесу діагностичних зрізів «на вході» й «виході», соціологічних опитувань, анкетувань, тестувань.

Будь-який освітній процес неможливий без рефлексії – підбиття підсумків на різних рівнях: оцінка ефективності різних видів навчання (або впливу різних навчальних дисциплін) у рамках професійної підготовки; самооцінка діяльності студентів; оцінка спільної діяльності; оцінка результатів засвоєння студентами навчальної програми.

Для визначення ефективності різних видів навчання, що проводяться в рамках курсів, ми використовуємо опитувальник ранжування видів занять за ступенем персональної значущості для студентів. Більшість студентів на перше місце ставлять спільні практичні заняття (колективні роздуми, брифінги, тренінги, ділові ігри, кейси, взаємонавчання, робота над створенням і презентацією проектів тощо); на друге – проблемні лекції (створення кластерів і логіко-смислових моделей тощо); на третє – ознайомлення з досвідом роботи дошкільних освітніх закладів (майстер-клас, педагогічна майстерня, відвідування заходів тощо); на четверте – самостійну діяльність (соціологічне опитування, аналітика, рефлексія тощо); на п’яте – індивідуальні завдання (робота в робочому зошиті, консультації тощо).

Якісну оцінку вдосконалення професійної компетентності студентів у питанні ФТДДВ, ми здійснюємо за допомогою виконаних практичних завдань, саморефлексії з використанням методики Д. Огле «Знаю. Хочу дізнатися. Пізнав», тестування, що вказує на засвоєння теоретико-методологічних основ морально-ціннісного розвитку й процес формування толерантних якостей дошкільників, визначення студентами ступеня сформованості професійної компетентності на основі критеріально-

оцінювального інструментарію, а також розробки й презентації ними інноваційних освітніх проектів.

Висновки до розділу 4

Розробка системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ потребує уточнення вихідних концептуальних положень, моделювання означеного процесу, що уможливить визначення його стратегії і тактики, а також особливостей реалізації.

Метою презентованої концепції підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ є набуття педагогом дошкільної освіти професійної компетентності у ФТДДВ. Така компетентність передбачає здатність педагога до ціннісного визначення цілей, завдань і перспектив розвитку толерантності у дошкільнят, сформованість у нього розвинених здібностей, умінь і професійно значущих особистісних якостей, що уможливлюють реалізацію процесу формування толерантності у дітей.

На підставі схарактеризованих у роботі закономірностей засвоєння дитиною норм толерантності в онтогенезі було визначено закономірності у галузі педагогічної діяльності, що спрямована на ФТДДВ, а на їх основі – закономірності та принципи професійно-педагогічної підготовки до ФТДДВ. Всі вони взаємопов’язані, взаємозалежні й утворюють ієрархічну систему, що забезпечує цілісність і динамічність процесу підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ, а також спрямованість усіх його компонентів на досягнення поставлених цілей. Зазначені закономірності та принципи зумовлюють особливості реалізації основних напрямів проектування змісту професійної підготовки педагогів до ФТДДВ:

− інтегрований характер системи підготовки, введення її в освітню програму як «наскрізного» складника;

− забезпечення її функціонування в процесі реалізації міжпредметних зв’язків, міждисциплінарної взаємодії;

− інтеграція знань про навколишню дійсність (моральні й демократичні цінності сучасних європейських держав, політика щодо вікової, статевої, расової, національної рівності, ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями) і знань про місце толерантності в ній (цілі, процеси, способи, засоби, умови педагогічної діяльності, спрямованої на формування толерантності у дітей дошкільного віку);

− зміна співвідношення теоретичної і практичної підготовки, фундаментального й прикладного знання, що виявляється не стільки в обсязі навчальної інформації, скільки в глибині її осмислення на різних рівнях ППО;

− основний зміст програми освітньо-професійної підготовки може бути розкритий через склад необхідних компетенцій, які, своєю чергою, відображаються в змісті основних навчальних елементів (у дидактичних одиницях) програм.

Запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ може бути розглянута через систему структурних компонентів: цільового, змістовного, процесуально-технологічного та результативного.

Інтегративною метою професійної підготовки студентів до ФТДДВ є формування професійної компетентності з ФТДДВ, здатності виконувати покладені професійні обов'язки на потребу суспільства і роботодавців та у відповідності з Державними стандартами освіти.

Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ співвідноситься з поняттям змісту освіти, розглядається як його частина, оскільки він реалізується не тільки в навчальній діяльності, а є компонентом цілісного процесу професійної підготовки. Він носить інтегрований характер, входить в освітню програму як її «наскрізний» складник, забезпечується в процесі міждисциплінарної взаємодії.

Реалізація змістового компоненту системи підготовки педагогів до ФТДДВ здійснюється за допомогою методів, засобів і форм ефективного досягнення поставлених цілей. Найбільш ефективними в процесі підготовки

є діалогічні, ігрові та інтерактивні методи навчання, що сприяють найефективнішому виконанню завдань підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Підготовка студентів до ФТДДВ здійснюється як система поетапного розвитку професійної компетентності майбутніх вихователів у питаннях ФТДДВ: розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, уявлення про себе як професіонала, здатного істотно впливати на формування толерантності у дитини; формування професійно й особистісно-значущих інтегративних толерантних якостей фахівця; знання психолого-педагогічних основ ФТДДВ і проблем мультикультурності; володіння способами толерантної взаємодії з різними представниками соціуму; компетентність у виборі методів, форм, змісту, моделюванні й проектуванні процесу ФТДДВ у ході педагогічної взаємодії.

Ефективній реалізації системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ сприяє забезпечення тактичних умов організації цієї підготовки в освітньому процесі вищого навчального закладу, які розкривають особливості реалізації сукупності педагогічних дій тактичного характеру щодо забезпечення результативності такої підготовки.

До таких умов, на нашу думку, належать: 1) функціонування толерантного освітнього простору в загальновизнаній системі цінностей; 2) створення ситуацій породження смислів навчально-професійної діяльності до оволодіння студентами різноманітними способами «бути толерантним педагогом» ; 3) підвищення мультикультурної компетентності студентів, засвоєння спеціальних знань про гуманістичні культурні форми толерантного спілкування, оволодіння студентами культурою толерантної взаємодії та формування у них «толерантного мислення» ; 4) використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін для формування готовності до толерантної міжособистісної і професійної взаємодії; 5) інтеграція проблематики толерантності до змісту нормативної та варіативної частини навчальних програм підготовки, впершу чергу –до психолого-педагогічних

дисциплін; 6) широке використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання; 7) поєднання теоретичних і практичних етапів навчання; 8) готовність викладачів ВНЗ до формування толерантності майбутніх фахівців.

Результативний блок системи являє собою компонентну структуру компетентності майбутніх вихователів у ФТДДВ (мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний) та містить критерії та параметри оцінювання сформованості окремих показників.

Отже, зроблено спробу на основі аналізу літератури, у якій висвітлюється наявний досвід створення наукових концепцій загалом і педагогічних зокрема, змоделювати узагальнену систему професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На підстав аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також результатів педагогічної практики студентів доведено, що питання сутності й змісту підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку лише частково розроблені в науковій літературі кінця XX – початку XXI століття. Значна кількість психолого-педагогічних досліджень присвячена вивченню феномену «толерантності» у представників більш старших вікових категорій, а отже, і проблеми професійної підготовки педагогів розглядаються в аналогічному контексті. Проте останніми роками з'явились дослідження, автори яких доводять можливість формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. Однак наукових розвідок, у яких комплексно й системно висвітлювалися б теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку й були розроблені способи й прийоми забезпечення цього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, ще бракує.

У науковій літературі й освітньо-виховній практиці поняття «толерантність» має інтегративний характер і для його тлумачення залучаються дані різних наук – філософії, культурології, соціології, психології, етнопсихології, права, історії. Поняття «толерантність» хоч і ототожнюється в багатьох джерелах з поняттям «терпіння», однак має більш яскраву активну спрямованість. Це не пасивне, неприродне підкорення думки, поглядів, дій інших, не покірне терпіння, а активна моральна позиція й психологічна готовність до терпимості в ім'я взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, національного, релігійного й соціального середовищ.

Педагогічна толерантність розглядається нами як об'єкт впливу у професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Дослідження онтології поняття «толерантності» дозволяє обґрунтувати сучасний зміст понять «компетенція», «компетентність», «професійна

компетентність», «професійна компетентність вихователя ДНЗ у формуванні толерантності у дітей дошкільного віку», «формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти у формуванні толерантності у дітей».

У представленій монографії система підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку розглядається як однин з ефективних шляхів професійного розвитку й становлення майбутніх вихователів.

Професійно-педагогічну підготовку майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку ми розуміємо як цілеспрямований процес формування системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних і суспільствознавчих знань, умінь, навичок, здібностей, які в поєднанні з високорозвиненими особистісними й професійними якостями забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом – компетентність. Отже, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до ФТДДВ, на наше переконання, є компонентом загальної професійної підготовки педагогів, що чинить цілеспрямований і методично грамотний вплив на оптимізацію процесів формування й розвитку у дітей дошкільного віку толерантності як необхідної умови соціалізації дитини та її успішного навчання.

На основі аналізу літератури, що висвітлює наявний досвід створення наукових концепцій загалом і педагогічних зокрема, зроблено спробу узагальнено визначити концептуальні засади й розробити на них систему професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до ФТДДВ.

Динамічність системи передбачає відображення закономірного зв’язку її елементів як функціонального єдиного цілого. Динамічність зумовлена можливими доповненнями й коригуваннями змін відповідно до вимог часу й соціального замовлення, а також відкритістю, що передбачає взаємовплив

і взаємозумовленість системи й зовнішнього середовища, розширення сфери застосування її основного змісту.

Встановлені в ході теоретичного дослідження закономірності у сфері педагогічної діяльності, спрямованої на ФТДДВ, впливають на успішність перебігу педагогічної діяльності і реалізації завдань з ФТДДВ. Це такі:

− вплив на розвиток толерантності вихованців здійснюється в усіх ситуаціях педагогічної взаємодії й навіть тоді, коли педагог цілеспрямовано не виконує завдання формування толерантності у дітей; у процесі педагогічного спілкування діти дошкільного віку наслідують і засвоюють зразки толерантної поведінки;

− педагогічна діяльність, спрямована на ФТДДВ, є ефективною лише в тому разі, якщо вона ґрунтується на знаннях про особливості й механізми розвитку толерантності в онтогенезі, на наукових уявленнях про сутність розвитку у дитини власної системи моральних цінностей на основі зразків суспільної поведінки;

− педагогічна толерантність самого вихователя, уміння будувати взаємодію на засадах діалогізму з усіма учасниками освітнього процесу багато в чому визначають його готовність до реалізації особистісно-орієнтованого підходу щодо вихованців, успішно виконувати різноманітні освітні завдання.

Виявлені закономірності у сфері професійно-педагогічної підготовки до ФТДДВ: слугують підставою для розробки ефективної системи підготовки студентів до означеної діяльності і мають бути неодмінно враховані. А саме*:*

− успішність професійного становлення педагога визначається рівнем його загального інтелектуального й культурного розвитку, що детермінує стан інших взаємопов’язаних сфер психічного й особистісного розвитку;

− зміст педагогічної освіти зумовлений гуманістичною сутністю педагогічної діяльності, до якої як обов’язковий компонент входять сучасні наукові уявлення про толерантність як демократичну цінність і норму соціальної взаємодії;

− формування професійної компетентності педагога у ФТДДВ, розвиток і самореалізація особистості відбуваються у спільній діяльності суб'єктів педагогічного процесу, опосередкованій змістом освітньої програми, методами її освоєння, організаційними формами підготовки, засобами навчання, виховання, самоосвіти.

Закономірності цих процесів визначають цілі й особливості побудови системи професійної підготовки студентів до ФТДДВ, яка стала об'єктом моделювання у нашому дослідженні. То ж педагогічна система – це теоретична модель об'єкта педагогічної дійсності; сукупність елементів, що характеризують сутність явища педагогічної дійсності.

Запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ розглядається нами через систему структурних компонентів: цільового, змістовного, процесуально-технологічного та результативного. Взаємозв'язок цих структурних компонентів забезпечує її функціонування та цілісність.

Інтегративною метою професійної підготовки студентів до ФТДДВ є формування професійної компетентності з ФТДДВ, здатності виконувати покладені професійні обов'язки на потребу суспільства і роботодавців та у відповідності з Державними стандартами освіти.

Зміст підготовки педагогів до ФТДДВ співвідноситься з поняттям змісту освіти, розглядається як його частина, оскільки він реалізується не тільки в навчальній діяльності, а є компонентом цілісного процесу професійної підготовки.

Змістовий компонент складається з блоків теоретичної та практичної підготовки. Їх наповнення представлене єдністю елементів формальної навчальної діяльності академічного типу (лекції, практичні заняття, семінари, спецкурси і дидактичні матеріали, що використовуються при реалізації даних форм); різних елементів неформальної (участь у соціальних проектах і програмах на рівні ВНЗ та міста, виступи на студентських наукових конференціях, участь у конкурсах, громадських заходах та ін.) та

інформальної (самостійна робота, підготовка до участі у конференціях, написання рефератів, ведення щоденника студента і портфоліо та ін..) освіти.

Реалізація змісту підготовки педагогів до ФТДДВ здійснюється за допомогою системи методів навчання (перш за все діалогічних, ігрових та інтерактивних), засобів і форм ефективного досягнення поставлених цілей. Особливості системи формування професійної компетентності у ФТДДВ зумовлені тим, що вона орієнтована на навчання, виховання й самоосвіту майбутнього фахівця як професіонала, як особистості та як носія толерантності. Йдеться не про переважне використання методів, засобів чи організаційних форм, а про спрямування їх на виконання завдань, відповідно до цілей підготовки до ФТДДВ, на матеріалі різних навчальних дисциплін і в умовах реалізації всієї освітньої програми.

Результативність формування необхідної фахової компетентності забезпечується сукупністю певних педагогічних умов, які є умовою ефективного функціонування системи.

Система підготовки студента до ФТДДВ видається нам , перш за все, як процес зміни його особистісних характеристик, формування особистісної та професійної толерантності шляхом входження у толерантне освітнє середовище, яке передбачає *формування* у майбутніх вихователів *орієнтирів на цінності толерантності* шляхом *залучення* до них з метою осмислення їх значущості (перший етап), формування схеми або нормативного еталону толерантних професійних дій, у вигляді спеціальних знань і формування у себе їх інформаційних ознак (другий етап) та їх *діяльністно-поведінкове* закріплення (третій етап).

Кожному етапу цілісного процесу підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ відповідає певна базова форма організації діяльності студентів (різні форми занять): навчальна діяльність академічного типу в рамках формальної освіти, самостійна робота (інформальна освіта), а також різні елементи неформальної освіти.

Узагальнюючи сказане, доходимо висновку, що в ідеалі у процесі проектування й конструювання симтеми підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ важливо забезпечити гармонійне поєднання всіх її компонентів, відповідно до поставлених цілей. Саме запропонована система професійної підготовки, на нашу думку, і створює оптимальні умови для подальшого вдосконалення рівня професіоналізму майбутніх педагогів в умовах вищої школи.

Наше дослідження не претендує на остаточне й вичерпне розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Незважаючи на широту охоплення проблеми, ми не дослідили всі її аспекти. Зокрема подальших розробок потребують такі напрями, як: методика підготовки студентів до формування толерантності на різних етапах професійного навчання (від молодшого бакалавра до післядипломної освіти); з'ясування ролі діалогічного навчання у виробленні готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дошкільників; методика підготовки студентів до формування різних видів толерантності (зокрема гендерної, вікової та ін.); використання українського й зарубіжного культурного й освітнього досвіду у процесі підготовки студентів до виховання толерантності; підготовка студентів до використання здобутків духовно-християнської етики у формуванні толерантності у дітей дошкільного віку; підготовка студентів до толерантної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (дітьми, батьками, колегами); підготовка студентів до організації толерантного освітнього середовища дошкільного закладу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования : для педвузов / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
2. Абрамова Р.М. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности в системе непрерывного образования / Р. М. Абрамова, Г. П. Новикова / материалы Международной НПК.– М., 2008. - С.24 - 27.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Л.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Авраменко Н. С. Формирование толерантности у дошкольников-сирот в условиях детского дома : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика воспитания и образования (дошк. восп.)» / Н. С. Авраменко. – Елец, 2012. – 24 с.
5. Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск, 2009. – 520 с.
6. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Адорно Т. − М. : Серебряные нити, 2001. − 416 с.
7. Азнабаева Л. А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л. А. Азнабаева. – Уфа: БашГУ, 1998. – 182 с.
8. Алексеева Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. – СПб. : СПбАППО, 2003. – С. 165–172.
9. Алиева Э. Ф. Педагогическое обеспечение воспитания толерантности посредством этнического игрового материала: автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Э. Ф. Алиева. – М., 2009. – 19 с.
10. Амет-Уста З. Р. Виховання доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку в поліетнічному середовищі : автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / З. Р. Амет-Уста. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН Укр., 2014. – 19 с.
11. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
12. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили // Издательский дом Шалвы Амонашвили. – URL : http://izdatamon.narod.ru/misli.htm.
13. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2-х т. / Под ред. А. А. Бодалева и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. II – 288 с.

14. Андрущенко В. П. Конституціалізація освітнього простору Європи : аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2014. – С. 264–288.
15. Антонова Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. – М. : Педагогика, 2006. – С. 250.
16. Арутюнова Л. В. Мультикультурализм и его модели в современном мире : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. философ. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Л. В. Арутюнова. – Москва, 2009. – 26 с.
17. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 367 с.
18. Асмолов А. Г. Слово о толерантности / А. Г. Асмолов // Век толерантности : Научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – №1. – С. 2–8.
19. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. / На пути к толерантному сознанию // Под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Смысл, 2000. – 256 с. – С. 5 – 7.
20. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – С. 45–53.
21. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : [сб. науч.-метод. статей]. – Изд. 2-е. – М., Воронеж ,2003. – 368 с.
22. Ачкасов В. А. Мультикультурализм и етническая толерантность: опыт стран Запада // Толерантность и интолерантность в современном обществе :сб. ст. – СПб., 2005. – С. 134–145.
23. Ашиков В. «Азбука мира» : программа воспитания толерантности и основ культуры мира для детей старшего дошкольного возраста / В. Ашиков, С. Ашикова // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 8. – С. 28–33.
24. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды: научное издание / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
25. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России.– 2004.– No 11. –С. 4-13.
26. Баишева М. И. Толерантность как основа безопасности личности детей дошкольного возраста / М. И. Баишева, В. В. Книга // Научный журнал «Сборник научных трудов SWORD»: – Украина : Изд. SWORD: Куприенко, 2013. – Т.13. – № 2.– С. 30–33.

27. Бакулина С. Д. Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смислам : учебное пособие /С. Д. Бакулина. –М. : ФЛИНТА, 2014. – 112с.
28. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности : дис.. доктора псих. наук : 19.00.05/ Бардиер Галина Леонидовна. – СПБ, 2007.– 457 с.
29. Бариленко Н. В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности / Н.В.Бариленко // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 24–31.
30. Батурина О. С. Отражение понятия «толерантность» в сознании студенческой молодежи / О. С. Батурина, А. Ф. Корниенко // Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской конференции 29 июня – 1 июля 2007 г. Самара, 2007. – С. 354–356.
31. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
32. Бахіча Е. Е. Толерантність як показник підготовки вихователів до роботи з дошкільниками в полікультурному середовищі /Е. Е. Бахіча // Матеріали міжнар.наук.-практ. конф.– Одеса, 2009. – 122с.
33. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 334 с.
34. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С.Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
35. Безлюева Г. В. Толерантность : взгляд, поиск, решение / Г.В. Безлюева, Г. М. Шлеманова. – М. : Вербум-М, 2003. – 175 с.
36. Безотечество Л. М. Формирование толерантности бакалавров –будущих педагогов профессионального обучения в образовательном процессе вуза: дис… канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Безотечество Людмила Михайловна. – Красноярск, 2014. – 187 с.
37. Безруких М. М. Ступеньки к школе: кн. для педагогов и родителей /М. М. Безруких. – М.: Дрофа, 2010 – 128 с.
38. Безюлева Г. В. Толерантность в пространстве образования: учеб. пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеламова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 152 с.
39. Безюлева Г. В. Толерантность: взгляд – поиск – решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова – М. : Вербум-М, 2003. – 168 с.
40. Белова С. В. Педагогика диалога : Теория и практика построения гуманитарного образования / С.В. Белова. – М.: АПКиПРО, 2006. – 380 с.
41. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М. Педагогика, 1989. – 192 с.
42. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 2008. – 161 с.

43. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник [для студ.вищ.навч.закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
44. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І.Д.Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 33–34.
45. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. …доктора пед. наук : 13.00.08 / Бєлєнька Ганна Володимирівна. – К., 2012. – 493 с.
46. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання / Г. В.Бєлєнька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
47. Библер В. С Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы.– Кемерово, 1993. – С. 9–106.
48. Бирина Т. И. Социокультурное поле диалога: ситуация возникновения : автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. философ. наук : сец. 09. 00. 11 «Социальная философия» / Т. И. Бирина. – Нижний Новгород, 2009. – 26 с.
49. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : автореф. дис ... на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Бирко . – Житомир, 2014 . – 20 с.
50. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. М. Білоус. – К., 2004. – 20 с.
51. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наукові праці. – Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ». – 2009. – Вип. 5 (155), ч. І. – С. 194 – 200.
52. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 2011. – 402 с.
53. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 352 с.
54. Болонський процес 2020-Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, 28-29 квітня 2009 р., Льовен і Лувен-ла-Ньов [Електронний ресурс]. URL: http://www.mon.gov.ua.
55. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. —К.: ВВП «КОМПАС»,1997.— 64с.

56. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 240 с.
57. Борба М. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребёнка и как с ними бороться [Электронный ресурс] / Мишель Борба ; пер. с англ. – М. : ИД “Вильяме”, 2005. – 320 с. URL: https://docs.google.com/document/d/1TGkCrLTzX8-XNTK2Sg5blTjHq-Jl3jx8T FR1UreMjiQ/edit?pli=1.
58. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / ред. : Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 339 с.
59. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201–222.
60. Братченко С. Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие / С. Л. Братченко. – СПб., 1999. – 51 с.
61. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С.104–117.
62. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 462 с.
63. Буре Р. С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Кн. для воспитателя детского сада / Под ред. А. М. Виноградовой. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
64. Бусыгина Т. А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза : автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Т.А. Бусыгина. – Самара, 2004. – 24 с.
65. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе / [Електронний ресурс]. URL: www.aha.ru/~moscow64/educational_book
66. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: дис. канд. психол. наук. / Р. Р. Валитова . –М., 1997. – 153 с.
67. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель?/Вестник Московского университета.– №1.– 1996.– С. 33-37.
68. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 и 19.00.07 / Варданян Юлия Владимировна. – М., 1999. – 353 с.
69. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. — 3-є вид. — Полтава, 1994. — 191 с.
70. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В. Н. Введенский. – СПб.: Просвещение, 2004. – 158 с.

71. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ-Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
72. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. - М. : Логос, 2009. - 336 с.
73. Вербицкий А. А. Методические рекомендации по проведению деловых игр (для средних специальных учебных заведений)/ А. А Вербицкий., Н. В. Борисова. – М., 1990. - 48 с.
74. Ветлугина Н. А. Музыкальные игры и пляски в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М., Учпедгиз, 1956. – 263 с.
75. Виноградова Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: спец. : 19..00.01 «Общая психология» / Виноградова Е. Г. –Сочи, 2002. –23 с.
76. Виховання толерантності [Електронний ресурс]. URL : http://osvita.ua/school/technol/1117
77. Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т.8. Вып. 14 / Под ред. В.С.Собкина. – М. : Центр социологии обр-я РАО, 2003. – 208с.
78. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Волик. – К., 2005. – 20 с.
79. Воробьева И. В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Воробьева Ирина Владимировна. –Екатеринбург, 2006.– 170 с.
80. Воспитание и обучение детей шестого года жизни / под ред. Л. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
81. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы ипрактические меры. URL : http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/10/07/vsemyrnaya_deklaracyya_o_vysshem_obrazovanyy_dlya_xxi_veka-1.pdf.
82. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте : Избр. пед. произведения / Л. С. Выготский. – М., 1956. – С. 426 – 437.
83. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т.3: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
84. Вяткин Б.А. Этническая идентичность и толерантность / Б.А Вяткин., В.Ю Хотинец. -Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002. — 122 с.
85. Гаврилова Т. П. Эмпатия и её особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Гаврилова Т. П.–М, 1977. –178 с.
86. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис....

доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 475 с.
87. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш // Зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту. – Сер. : Пед. науки. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 44–49.
88. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. Учебное пособие / Ю. А. Ганин.– СПб.: ГУПМ, 2004. – 203 с.
89. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е.О. Галицких – М. : Академический Проект, 2004. – С.220.
90. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 14.08.2013 № 1176. – [Електронний ресурс]. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
91. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання». – К., 2006. – 258 с.
92. Герасимов С. А. История и теория воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста / С. А.Герасимов, И. З. Сковородкина. – Архангельск, 2006. – 148 с.
93. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
94. Гжегорчик А. Социальные мотивации и воздействия / этика ненасилия – материалы международной конференции / А. Гжегорчик. – М. : Философское общество, 1991. – С. 44 – 53.
95. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч.посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко–Д., 2014. – 416 с.
96. Гладышев Д. Е. Герменевтика понимания Другого и современное социальное знание : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Д. Е. Гладышев. – Москва, 2013. – 19 с.
97. Гнатенко П. И. Национальная психология : Монография /П.И. Гнатенко. —Днепропетровск, 2000. –
98. Гнатенко П.І. Український національний характер. – К.: «ДОК-К», 1997. – 116 с
99. Голев Н. Д. Толерантность как вектор антиномического бытия языка // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности / Отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков.– М., 2005. –с.175.
100. Головатая Л. В. Толерантность как проблема философии образования : автореф. дисс… на соиск. ученой степени канд. философ.

наук : спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» / Л. В. Головатая. – Ставрополь, 2006 . – 24 с.
101. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончаренко Алла Миколаївна. – К., 2003. – 214 с.
102. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гончаренко Любов Анатоліївна. – Херсон, 2006. – 215 с.
103. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. У. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
104. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
105. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за ред.І.Я.Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 420 с.
106. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія.– 1997.– No2.– С. 9–18.
107. Горянська А. М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Горянська. – К., 2013. –23 с.
108. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С.217-237.
109. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К. : ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
110. Гриньова В. М. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування : навчальний посібник / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. –Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2011.– 109 с.
111. Гришина И. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период : учебно-методическое пособие / Под ред. Э. М. Никитина, И. В. Гришина, Ю. В. Подзюбанова. – С-Пб. ГУПМ, 2003. – 180 с.
112. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Гура Ольга Іванівна. – Запоріжжя, 2008.– 752с.
113. Гуренко О. І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ.

д-ра пед. наук спец : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гуренко Ольга Іванівна. – Київ, 2015. – 44 с.
114. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів в умовах поліетнічного середовища : [навчальний посібник] / О.І.Гуренко. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, ЛТД", 2007. – 168 с.
115. Давыденко В.И. Толерантность как концепт в русской, украинской, английской и французской языковой традиции // Нукові зап. Луганського нац. педагогічного університету. Сер. "Філологічні науки". Поліетнічне середовище: культура, політика, освіта. – Луганськ, 2004. – Вип.V. с.
116. Данилова С.В. Педагогические условия развития толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения (на материале обучения иностранному языку): автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Данилова. – М, 2007. –23 с.
117. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерки политики свободы.– М., 2002. С. 40.
118. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / А. А. Деркач. – М.: МПСИ. – 2004. – 752с.
119. Декларація принципів толерантності // Міграція і толерантність в Україні: [зб. ст. / за ред. Ярослава Пилипинського]. – К.: Стилос, 2007. – С. 175–181.
120. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI ст. – К. Райдуга, 1994. – 61 с.
121. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [Електронний ресурс] / Офіційний вісник. – 2011. – № 45. – С. 84–101. – Режим доступу : http://ovu.com.ua/articles/10987-prozatverdzhennya-derzhavnoyi-tsilovoyisotsialno. – Назва з екрану.
122. Деркач А. А. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования : [монография] / [А. А.Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. В. Селезнева и др.]. – М. : Изд-во ГАГС, 2003. – 197 с.
123. Диденко Б. А. Хищное творчество. Этические отношения искусства к действительности / Б. А. Диденко. – М., 2000. – 96 с.
124.Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
125. 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.
126. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс] / М-во праці та соц. політики України від

28.12.2001. – Режим доступу : http://uazakon.com/document/spart20/inx20247.htm. - Заголовок з екрана.
127. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу / М. П. Драгоманов // Вибране : у 4 т. — К., 1991. — Т. 2. — С. 256-260.
128. Дубасенюк О. А Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища / О. А. Дубасенюк// Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. –2007. – Вип. 35. – С. 62 – 65.
129. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова В. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, В. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.
130. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О.А.Дубасенюк, Т.В.Семенюк, О.Є.Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
131.Ельконін Д. Б. Психологія гри / Д. Б. Ельконін –М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. –360 с
132. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
133.Євтух В. Б. Етнічність : енциклопедичний довідник / В. Б. Євтух ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.
134. Жалдак М. І. Професійна діяльність та інформаційні технології // Освіта. – 2004. – № 14.
135.Жигірь В. І. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернєга // за ред. М. В. Вачевського. – К. : Кондор-видавництво, 2012. – 336 с.
136. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
137.Жуковская Р. И. Игра в ее педагогическом значении / Р. И. Жуковская. – М. : Педагогика, 1975. – 204 с.
138. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видавничий Дім —Ін Юре, 2013. – 416с.
139. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров’я: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгородня // Практич. психологія та соціал. робота. –2007. –No 1. –С. 55–60.
140. Завгородня Т. Проблеми формування толерантності майбутніх педагогів у процесі розв'язання конфліктних ситуацій / Т. Завгородня // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19, Ч.1. – С. 118–124.

141. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. –2011. – 146с.
142. Загородня Л.П Формування основ педагогічної техніки у майбутніх фахівців дошкільного виховання: дис. …канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. П. Загородня. – К., 2001. – 261 с.
143. Закон України "Про засади державної регіональної політики" [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2015. – № 13. – С. 90. – URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/156-viii. — Назва з екрана (11.02.15).
144. Закон України "Про освіту": Прийнятий 23 березня 1996 р. №100–96 – ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – №21. – С.253–278.
145. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" від 9 січня 2007 року № 537 – V. [Електронний ресурс]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=537-16. – Назва з екрана (04.05.13). 4
146. Залєсова І.В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спеціальність: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Залєсова. – Вінниця, 2015. – 20 с.
147. Занина Л. В.Основы педагогического мастерства / Л. В Занина., Н. П Меньшикова. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 288 с.
148. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка. Избр. психол. труды в 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 318 с.
149. Зарівна О. Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Т. Зарівна. – К., 2008. – 20 с.
150. Згуровський М. Інформаційні мережеві технології в науці та освіті //Дзеркало тижня. – 2012. – 6-12 липня (№25).
151. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход : Учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
152. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: издат. центр «Академия», 2009, –308 с.
153. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996. — 346с.

154. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А. Е. Зимбули // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С. 23–27.
155. Зиммель Г. Общение. Пример чистой, или формальной социологии / Г. Зиммель. Избранное. – Т. 2. Созерцание жизни. – М. : Юрист, 1996. – С. 486–500.
156. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 392 с.
157. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. –М., Логос, 1999. – 384 с.
158. Зимовина О. А. Воспитание толерантности студентов: проблемы индивидуализации / О. А. Зимовина //Гуманизация образования №6, 2012 – с.14-19.
159. Зимовина О. А. Педагогические технологии воспитания толерантности в условиях гуманизации образования / О. А. Зимовина. – Сочи, 2012.– 128с.
160. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики / Д. В. Зиновьев // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50–61.
161. Зиновьев Д. В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности : дисс…. канд. пед. наук: 13.00.08 / Зиновьев Дмитрий Викторович. – Красноярск, 2000. – 148 с.
162. Зиновьев Д. В. Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности / Д. В.Зиновьев // Парадигма, 2006. – №2. – С.26–33.
163. Золотухин В. М. Две концепции толерантности / В. М.Золотухин – Кемерово : Кузбас. гос. технич. университет, 1999. – 63 с.
164. Золотухин В. А.Толерантность / В. А.Золотухин. – Кемерово : КГТУ, 2001. – 145 с.
165. Иванова Н.М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование)» / Н. М. Иванова. – Елец, 2012. – 23 с.
166. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Ильинская Елизавета Александровна. – СПб, 2009. – 182 с.
167. Іщенко Ю. Умови можливості толерантності в античності / Ю. Іщенко // Філософська думка, 2001. – № 3. – С. 115–142.
168. Кагуй Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования : дис… канд. пед. наук: 13.00.07 / Кагуй Наталья Васильевна. – Екатеренбург, 2004. – 215 с.
169. Кайл Роберт. Тайны психики ребенка/ Р. Кайл. – СПб – Москва, 2002. – 322 с.

170.Калитова А. Ю. Формирование готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся к человеку : автореф. дис… на соиск. учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Ю. Калитова. – Самара, 2011. – 21с.
171.Капустина Н. Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза / Н. Г. Капустина. – Шадринск, 2008. – 228с.
172. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Х., 2004. – 20с.
173. Карпова С. Н. Гра і моральний розвиток дошкільнят / С. Н. Карпова, Л. Р. Лисюк. –М: Изд-во МГУ, 1986. – 142 с.].
174.Касьянова Е. И. Социально-философские основания толерантности : автореф. дис... на соиск. научн. степ. докт. филос. наук: спец.09.00.11. «Социальная философия» /Е. И. Касьянова. – Улан-Удэ, 2009. – 45 с.
175.Касьянова Е. И. Социально-философские основания толерантности : диссертация доктора философских наук : 09.00.11 / Касьянова Евгения Ивановна. – Чита, 2009. – 338 с.
176. Кашкарева В. Б. Психологические особенности профессионального развития педагогов с разными квалификационными характеристиками в системе дошкольных образовательных учреждений: дис. ...канд. пед. наук: 19.00.07 / Кашкарева Вера Борисовна. –Ростов-на-Дону, 2013. – 168с.
177. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П. Ф. Келлерман; пер. с англ. И.А. Лаврентьевой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 240 с.
178.Київський національний університет імені Тараса Шевченка: Незабутні постаті / [Авт.- упор. О. Матвійчук, Н. Струк]. – Київ : Світ Успіху, 2005. – С. 240-249.
179.Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. / Кідіна Лілія Михайлівна. – Ялта, 2012. – 258 с.
180.Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання /С .Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. -360с.
181.Клеповца Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : [учеб. пособие] / Е. Ю.Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004.–350 с.
182.Клепцова Е.Ю. Психологические услофия формирования терпимого отношения к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: [учеб. пособие] / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2005. – 192 с.

183. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. – К.: Вища школа, 1978. – 288 с.
184. Коваль Т. В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Коваль. – Київ, 2015. – 21 с.
185. Козлова А. Г. Теоретические основы педагогики ненасилия : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Козлова Антуанетта Георгиевна. – СПб., 1997. – 372 с.
186. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Монографія. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
187. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Козловська.– К., 2004.-21с. – с.3
188. Козлюк О. А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / О. А. Козлюк. – Одеса, 2008. –21с.
189. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский. – М.: Речь, 2007. – 224 с.
190. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. І. Коломієць — К., 2001. — 20 с.
191. Колупаєва А. А.Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А А. Колупаєва. – К. : «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.
192. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
193. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Комогоров Петр Федорович. – Курган, 2000. – 191 с.
194. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.– 280 с.
195. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – 112с.

196.Кондратьева И. В. Психологические особенности формирования элементов ненасильственного взаимодействия у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кондратьева Ирина Владимировна. – Череповец, 1998. – 234 с.
197.Кондрашова Л. В. Гармонізація інтелектуального й емоційного чинників підготовки майбутніх учителів до формування освітніх цінностей учнів [Електронний ресурс] / Упорядник: Л. В. Кондрашова. URL : http://www.bdpu.org/scientific_published/conf.
198.Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» / Л.В.Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя: огляд // за ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
199. Кондрашова Н. В. Формирование культурно-толерантной личности в современном детском саду / Л.В.Кондрашова // Воспитатель ДОУ. – 2014. – № 7. – С. 108-114.
200.Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. [для вищих навч. закладів] / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
201.Конституція України від 28.06.96 №254к/96-ВР// Відомості ВерховноїРадиУкраїни. – 1996. – №о30. – С. 381–417.
202. Концептуальний словарь-справочник по педагогической акмеологии / *Ю. А. Гагин*. — Спб : Спб ГУПМ, Балт. пед. академия, 1998. — 238 с.
203.Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр. // Дошкільне виховання : науково-педагогічний журнал для педагогів і батьків. – 2010. – № 2. – С. 15–17.
204. Конышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Конышева Елена Алексеевна. – Пермь, 2006. – 283 с.
205.Кораблева А. А. Толерантность как личностно значимая и инструментальная ценность в контексте духовно-нравственного воспитания личности. [Електронний ресурс]. / А.А.Кораблева.URL : http://old.iro.yar.ru/konf_sem/august2010/ii_sekciya/korableva_aa.doc
206. Корепанова М. В. Развитие личности ребенка в социокультурном пространстве / [М. В. Корепанова, С. В. Соколова, И. А. Лавринец, В. В. Русевич и др.]. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 275 с.
207. Коростылёва Н. А. Педагогические условия формирования толерантности к студентам-инвалидам у преподавателей и студентов при инклюзивном обучении в образовательной организации высшего образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коростылёва Наталья Александровна.– Душанбе, 2015.– 224 с.

208.Короткий оксфордський політичний словник / Пер. з англ.; за ред. І. Макліна, А. Макмілана. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2006. – 789 с.
209. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб., 2002.– 1457с.
210. Котик Т.М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання (українська мова)» – Одеса, 1994. – 19 с.
211.Котырло В.К. Воспитание гуманных чувств у детей / В. К. Котырло, С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, Ю. А. Приходько / [Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло]. – К., «Рад школа», 1987. – 174 с.
212. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
213. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400с.
214.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К .: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
215. Кривошапка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. В. Кривошапка. – Київ, 2015. – 21 с.
216. Кривцова Е. В.Толерантность личности в системе структурно-содержательных характеристик ценностного самоопределения: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Кривцова.– Хабаровск, 2010. –23с.
217. Кронфельд А. Психология в психиатрии / А. Кронфельд // НПЖ, пер. Б.Г. Кравцова; реферат Б.Г. Кравцова. – 2002. – №1. – С. 7–12.
218.Круглова Н.В. Толерантность как социокультурная норма (западноевропейский опыт) : автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора философ. наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Н. В. Круглова. – Санкт-Петербург, 2011 – 30 с.
219.Кудзиева Н. Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кудзиева Наталья Юрьевна. – М., 2003. 163с.
220. Кузава І. В. Зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.М. Вержиховської, В.І.Співака. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. – С. 101 – 110.

221. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. –119 с.
222.Кузьмук Л. Мистецтво жити разом : Виховання толерантності / Л.Кузьмук // Дошкільне виховання. – 2014. – № 10. – С.9.
223. Кукушкин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В.С. Кукушкин. –Ростов–на–Дону: ГинГо, 2002. — 400 с.].
224. Кукушкин Н.В. Толерантность основа педагогического процесса: Метод, пособие /Н. В. Кукушкин. – Борисоглебск: ГОУ ВПО "Борисоглеб. гос. пед. ин-т", 2004. – 69 с.
225. Куликова Т.А. Дошкольная педагогика /С.А. Козлова, Т.А.Куликова. – М., Академия, 2000. – 432с.–с. 18-27.
226. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.].
227. Кусайкіна Н. Ігри для виховання терпимості, довіри і співробітництва: [українська версія методичних розробок Комітету виховання у дусі прав людини (Німеччина)] / Н. Кусайкіна // Права людини. – 2011. – № 6 (586). – С. 6–12.
228. Лабикова М. Н. Реализация учителем толерантного поведения в воспитательно-образовательном процессе школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /Лабикова Марина Николаевна. – Кемерово, 2011–191 с.
229.Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учеб. пособие / Н.М. Лебедева. –М. : «Ключ-С», 1999. 224с.
230.Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 « Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
231.Левченко Е.Г. Психологические условия развития толерантного поведения учителя : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Г. Левченко. – Красноярск, 2006. – 23 с.
232.Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А.Лекторский // Философия, наука, цивилизация //под ред. В.В.Казютинского. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – С. 284–292.
233.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
234.Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т.Левовацького, І.

Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ : AJD, 2006. – VIII. – С. 229–237.
235.Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф.Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
236.Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства : [навч.-метод. посіб.] / Н. В. Лисенко; МОНМС України. – К. : Слово, 2011. – 718 с.
237.Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с. – [Электронный ресурс]. –URL : http://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm
238.Личность в едином образовательном пространстве // Под ред. К.Л.Крутий. – Запорожье : ООО «ЛИПС», ЛТД, 2011. – 428 с.
239. Лобанова Т.Н. К вопросу о сущности толерантности в рамках высшего профессионального гуманитарного образования / Т.Н.Лобанова // Аспирант и соискатель. – 2004. – № 5. – С. 348–350
240.Лопушнян Г.А. Разрешение школьных жизненных ситуаций на основании ценностей толерантности / Г.А.Лопушнян // Управление качеством образования. – 2010. – №7. – С. 3–11.
241. Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищихнавчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей / [Пометун О. І., Султанова Л. Ю. та ін.]. – К.: Інжиніринг, 2010 – 248 с.
242. Ляпунова В. А. Базові положення концепції підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку / В.А. Ляпунова // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Кривий Ріг, 2015. –с. 159 –165.
243. Ляпунова В. А. Діалог і толерантність як умови успішної педагогічної діяльності / В. А. Ляпунова // Педагогика. Проблематика, наработки, инновации, практика, теория : сб. науч. докл. – Ч. 1. – Лодзь, 2015. – С. 9–15.
244. Ляпунова В.А. Інтеграція змісту гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім..І. Франка, 2016. – Вип. №3 (85). – с.84 – 90.
245. Ляпунова В. А Концептуальні засади професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку / В. А. Ляпунова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / За ред. проф. А.Л. Ситченка. – №1 (52), лютий 2016. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – с. 33 –39.
246. Ляпунова В. А. Особливості діяльності викладача в системі підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку / В. А. Ляпунова // // Освітній простір України. Науковий журнал двнз “Прикарпатський національний університет імені василя стефаника”. – Івано-Франківськ, 2016. – Вип.7. – с.75 –82.

247. Ляпунова В.А.Педагогічна толерантність як чинник гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів / В. А. Ляпунова //Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи: монографія / [за заг. ред. В. В. Молодиченка]. – Мелітополь – Седльце, 2014. – С.176-185
248. Ляпунова В. А. Педагогічна толерантність як чинник фахової компетенції майбутніх педагогів / В. А. Ляпунова // Дослідження різних напрямків педагогіки та психології: зб. наук. робіт. – Одеса, 2015. – С.23-31.
249. Ляпунова В. А. Психологічні механізми розвитку толерантності в структурі готовності до професійної педагогічної діяльності / В. А. Ляпунова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. Наук.пр. –. – Бердянськ: ФО-П Ткачук О.В., 2015. – Вип. 2. – с.152 –158.
250. Ляпунова В. А. Мовна толерантність як основа комунікативної компетенції майбутнього педагога / В. А. Ляпунова // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2014. – С. 204–213.
251. .Ляпунова В. А. Структурування змісту професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку / В. А. Ляпунова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2016. – вип..№135. – с. 100 –104.
252. Ляпунова В.А. Сучасний стан готовності вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку / В.А. Ляпунова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2016. –вип..№137. – с. 188 –192.
253. Ляпунова В. А. Толерантність як умова професійної самореалізації майбутнього педагога /В. А. Ляпунова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – №9 (53) – с.319 –329.
254. Ляпунова В. А. Формування мультикультурної компетенції студентів у процесі їх професійної підготовки до розвитку толерантності в дітей/ В. А. Ляпунова // Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи». – м. Сладковічево, Словацька Республіка, жовтень, 2016.
255.Магомедова Е. В. Толерантность как принцип культуры / Магомедова : дисс. ...канд. философ. наук : 24.00.01 / Магомедова Елена Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2010. – 133 с.
256. Майзель О.В. Инклюзивное образование в Израиле /О. В. Майзель // Клиническая и педагогическая психология. – М.: № 2. 2013.–с. 21–33.
257. Макарова Н. Я. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов: автореф. дис на соиск. ученой степени. канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Я. Макарова. – Москва, 2003. – С.14.
258. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. — К. : Кондор, 2009. — 670 с.

259.Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М., 2003. – 522 с.
260.Маралов В. Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми / В. Г. Маралов. – М.: Просвещение, 1992. – 132с.
261. Маркова А. К. Психология профессионализма /А. К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
262. Маркова Н. Решение проблемы формирования толерантности - условие успешной социализации / Н. Маркова // Alma mater. – 2006. – №2. – С. 56-58.
263.Маслова Г. Г. Воспитание толерантности как фактор развития личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маслова Галина Геннадьевна. – Псков, 2006. – 234 с.
264.Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія / О. В. Матвієнко. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
265.Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему / О.С.Матієнко. − Вінниця: ВДАУ, 2006. − 40 с.
266.Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Век толерантности : Научно-публицистический вестник. – Вып. 3-4 Электронный ресурс. URL: www.tolerance.ru.
267. Медведева О.О. Эволюция концепции мультикультурализма и приоритеты социальной политики в США в последней четверти XX – начале XXI в. : автореф. на соиск. ученой степени канд. истор. наук : спец. 07.00.03 «Всеобщая история (новая и новейшая история)» / О. О. Медведева. – Москва, 2011. – 20 с.
268.Мельник Н. Підготовка педагогічних кадрів для дошкільної освіти у США / Наталія Мельник // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки, Уман. держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – К. : 2012 . – № 2(12). – С. 81 – 87.
269.Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
270.Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. , О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко.— Х.: Веста: Видавництво «Ранок» , 2006.— 256 с.
271. Митина Л. М. Психология профессионального становления учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.
272. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров.Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ч.1. – Челябинск, 2003. – С.3-7.

273.Монтессори М. Значение среды в воспитании / Пер. с итал. К. Памфиловой // Частная школа. – 1995. – №4. – С. 122-127.
274.Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка /: пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд-я.-2-е изд. – М.: 1993.– 168с.
275.Музенитова Э. А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Музенитова Эльмира Адиловна. – Р. - на - Д., 2009. – 250 с.
276.Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 656 с.
277.Мясищев В. Н. Психология отношений : Избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев // Под. ред. А. А. Бодалева. – М.: Ин-т практ психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 362 с.
278.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. URL: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html – Назва з екрану.
279. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти [ред. І. А. Зязюн]. –Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
280. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нестеренко Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2003. – 20 с.
281.Нечаева В. Г. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская, Л.А. Пеньевская. – М.: Просвещение. – 1968. – 383 с.
282.Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : монография / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
283. Ничкало Н. Педагогічна майстерність, проблеми, пошуки, перспективи / [Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін.]. –К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. –234 с.
284.Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999. – Т. ІІІ. – 927 с.
285. Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Нурлигаянова Ольга Борисовна. – Ярославль, ЯГПУ, 2006. – 148 с.
286.Овсянникова О. А. Формирование толерантних отношений дошкольников к сверстникам средствами искусства: дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.07 / Овсянникова Оксана Александровна. – Екатеринбург, 2003. –185 с.
287.Оллпорт Г. Природа предубеждения [Электронный ресурс] / Г.Оллпорт // 19.03. Век толерантности. − Выпуск 5. URL: http:// www.tolerance.ru (дата звернення 23.11.2014).
288.Олпорт Г. Толерантная личность / Г.Олпорт //Национальный психологический журнал: научно-аналитическое издание. – 2011 № 2 (6). – С. 155–159.
289.Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії / Н.М.Бріт, Н.В.Шульга. – Умань : ФОП Жовтий , 2015. – 152 с.
290.Орловська О.В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Орловська Ольга Володимирівна. – Київ, 2011. – 293 с.
291.Орловська О.В. Толерантність та її сутнісні характеристики / О. В. Орловська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» / [гол. ред. Чайковський М. Є.]. – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 159–163.
292.Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. Літер., 2009. – 472 с.
293.Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010101 “Дошкільне виховання”. – К., 2005. – 104 с.
294.Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 “Дошкільне виховання”. – К., 2006. – 258 с.
295.Особенности общения старших дошкольников со сверстниками / Т.В. Антонова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №10 – С.16–18.
296.Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Репиной Т. А. – М. : Педагогика, – 1978. – 200 с.
297.Пайгунова Ю. В. Развитие толерантности в онтогенезе личности /Ю. В. Пайгунова // Известия Саратовского ун-та, серия: «Акмеология образования. Психология развития». – Т.2,вып.1(5). – Саратов, 2013. – с.20 –26.
298.Палаткина Г. В. Педагогика толерантности: [учебн. пособие] / [Г. В. Палаткина, Л. В. Янкина, Р. Х. Кузнецоваи др.]. – Астрахань : Издат. дом «Астраханский университет», 2008. – 129 с.
299. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. — 2-ге вид. — К. : Каравела, 2008. — 496 с.
300. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А. И. Панарин. –М.: Педагогика, 1993. – С. 54.
301.Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240с.

302.Перепелицына М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.А. Перепелицына. – Волгоград, 2004. –21с.
303. Петренко С.А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Петренко Світлана Антоліївна. – К., 2007. – 293 с.
304. Петтай И. Взаимная толерантность эстонцев и не эстонцев / И. Петтай // Интеграция эстонского общества. Мониторинг 2000. – Таллин, 2000. – С. 6–10.
305.Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Академ. Проект, 2006. – 137 с.
306.Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже; пер. с франц. А. М. Пятигорского // Избранные психологические труды. — М. : Международная пед. академия, 1994. —659с. – С. 51—237.
307. Пирогов Н. И. Вопрсы жизни / Н. И.Пирогов //Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985., с. 242.
308.Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. // За заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
309.Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди / В.Пісоцький // Людина і світ. – 1999. – № 10. – С. 49–51.
310.Пісоцький В. П. Проблема толерантності в християнській етиці : дис... канд. філос. наук : 09.00.11 / Пісоцький Вадим Петрович. – К., 1998. – 199 с.
311. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И. В. Плаксина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.
312. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учеб. / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
313. Плетеницька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) : автореф. дис. на здобуття наук ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Л. С. Плетеницька. –Одеса, 1995. – 23с.
314.Поваренков Ю. П. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога: [монография] / Ю. П. Поваренков, О. Б. Нурлигаянова. – Архангельск: САФУ, 2014. – 159 с.
315.Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – Ун-т рос. акад. образования. – Москва : УРАО, 2002. – 160 с.
316.Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : автореф. дис. на соиск. ученой степени

канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования » / А.А.Погодина. – Ярославль, 2006. – 21 с.
317.Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Погодина Альбина Александровна. – Ярославль, 2006. – 281 с.
318. Погодина А.А. Технология тематического портфолио в системе подготовки будущего педагога к воспитанию толерантности у школьников / А. А. Погодина // Сборник статей по результатам Фестиваля открытых идей. Кн. I. – М: Первое сентября, Чистые пруды, 2006. – С. 239 – 270
319. Подивилова О.Н. Методика воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис… на соиск. учён. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / О.Н. Подивилова. – Челябинск, 2009. – 27 с.
320. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : [монографія] / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 212 с.
321. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
322.Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005.–№ 1. – С.65– 69.
323.Понімaнська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти / Т. І. Понімaнська. – К. : Либідь, 2004. – 456 с
324.Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В Коржуев. — М.: Академический Проект, 2004. — 432 с.
325. Попова Н. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до статевого виховання дітей старшого дошкільного віку /Н. Ю. Попова // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса, Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 122с.
326. Попова О. В. Передумови і умови формування толерантності особистості на різних вікових етапах // Концепт. – 2015. – № 03 (березень). URL: http://e-koncept.ru/2015/15070.htm
327.Поппер К. Р. Открытое общество и его враги / Пер. с англ. Под общ. ред. В. Н. Садовского / К. Р. Поппер: В 2 т. – Т. 1. – М.: Межд. Фонд «Культ. инициатива», 1992. – 446 с.
328.Потапчук Т. В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: монографія / Т. В. Потапчук. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 575 с.

329.Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. / Л. Г. Почебут – СПб .: Питер, 2012 – 336 с.
330. Практическая психология: учеб.-метод. пособие / под. ред. д-ра психол. наук, проф. С. В. Кондратьевой. – Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – С. 125
331.Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні / Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 32, ст.412 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5207-17
332.Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002. – Назва з екрану.
333. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. - Львів: Сполох, 2004. - 244 с.
334.Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт”. – К. : Видавництво, 2010. – 59 с.
335.Прокоф’єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Ю. Прокоф’єва. – Одеса, 2008. – 21 с.
336.Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Просвиркина Ирина Ивановна. – Москва, 2007. – 696 с.
337. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: Навчально методичний посібник / Укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. –40 с.
338. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2011.296 с.
339.Психодиагностика толерантности личности/под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
340.Психология человека от рождения до смерти / под общей ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-еврознак, 2012. – 656 с.
341. Пугачева Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Пугачева Елена Александровна. – Нижний Новгород, 2008. – 251 с.
342.Пчелинцева И. Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего образовательного учреждения: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Пчелинцева Ирина Геннадьевна. – С.-Петербург, 2006. – 333с.
343. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: прояв, розвиток і реалізація / Равен Дж. – К., 1984. – 284 с.

344. Равич-Щербо И.В. Психогенетика: учебник /И В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко; под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447 с.
345.Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. Рузской А. Г. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.
346.Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
347. Разина Л. С. Психологические механизмы толерантного поведения студенческой молодежи в процессе педагогического взаимодействия : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Л. С. Разина. – Смоленск, 2009.– 185 с.
348.Ремарчук Е. Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства : дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Екатерина Леонидовна Ремарчук. – Москва, 2014. – 194 с.
349.Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада : (опыт социально–психологического исследования) / Т. А. Репина Т. В.Антонова, А. А. Рояк ; под ред. Т. А. Репиной. – М. : Педагогика. 2000. – 200 с.
350. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. ; Львів : НАДУ, 2012. – 456 с.
351. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру / Б. Э.Риэрдон. – Москва : Издательство «Бонфи», 2001. – 304 с.
352.Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві : автореф. автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
353. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
354. Рожков М. И. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования /М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 415 с.
355. Рожкова М. И.. Воспитание толерантности у школьников / М.И Рожкова, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль, 2003, – С.33-46
356. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
357.Романова Т. В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук :13.00.08 / Т. В. Романова. – Магнитогорск, 2009. – 159 с.

358.Романюк К. О. Досвід формування міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку в США / К. О. Романюк // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 7, ч. 2. – С. 225–234.
359.Романюк К. О. Педагогічні умови виховання міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / К. О. Романюк. – Одеса : ДЗ "Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського", 2014. – 21 с.
360.Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребёнка / А. А. Рояк. – М.: Педагогика, 1988. – 436 с.
361.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
362. Рубцова О. В. Толерантность — необходимость, продиктованная временем. URL: http://window.edu.ru/ window/library/pdf2txt?p_id=33686
363. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. — К. : Освіта, 1996. —304 с.
364.Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н.Караулов, Г. А.Черкасова, Н. В.Уфимцева, Ю. А.Сорокин, Е. Ф.Тарасов. – Т.I. - Т.II. От стимула к рекции. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 992 с.
365.Рюмшина Л. И. Развитие ценностного отношения учителей к толерантному педагогическому общению / Л. И.Рюмшина. – Ростов-н/Д., 2002. – 29 с.
366.Савченко О. Педагогіка толерантності – вимога часу / О.Савченко // Дошкільне виховання. – 2014. – № 10. – С.4.
367.Садохин А. П. Межкультурная компетентность как социокультурный феномен: Монография / А. П. Садохин. – Калуга, Изд-во «Эйдос», 2008. – 268 с.
368.Салыкова С. В. Педагогические условия развития эмпатии как профессионально значимого качества педагогов дошкольно-образовательных учреждений в процессе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Салыкова. – М., 2009. – 166 с.
369.Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : Монографія / О. М. Семеног. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.
370. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для вузов / Ю. В. Сенько - М. : Академия, 2000. - 235 с.
371. Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : моногр. / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков М. : Логос, 2013. –С. 79–90.
372. Сиротюк А. С. Профессиональная деятельность психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста

в условиях инклюзивной развивающей среды .: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Сиротюк Анастасия Сергеевна. –Тверь, 2012.– 249 с.
373. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 215 с.
374. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина]. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
375. Сінельник І. Педагогіка толерантності в Україні: історія становлення й розвитку // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Київ, 2013. – С. 274-281.
376. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. –96с.
377. Сковорода Г. Повне зібрання творів у 2-х т. Київ, 2003. – 576 с., с. 49-51.
378. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Н. І.Скрипник. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр “Візаві”, 2012. – 153 с.
379. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. І. Скрипник – Умань, 2011. – 20 с.
380. Скубашівська Т. Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу / Т. Скубашівська // Практична філософія. - 2004. - №4 (14). - С. 108-113.
381. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: «Академия», 2002. – 576 с.
382. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пос. / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
383. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слепцова Ирина Федоровна. – Москва, 2007. – 251 с.
384. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010 – 318 с.
385. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособ. / авт.-сост. Л. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : Екл.об., 2004. – 304 с
386. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников / Е. О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

387.Смирнова Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е. О.Смирнова, В. Г.Утробина // Вопросы психологии. 1996. – № 3. – С. 45–53.
388. Солдатова Г. У. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии / Г. У.Солдатова, Т. А.Нестик, Л. А.Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 60–79.
389.Солдатова Г. У. Тренинг «Учимся толерантности» / Г. У.Содатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова // На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Смысл, 2000. – С. 177–239.
390.Соловьёв В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / Вл. С. Соловьёв // Соч.: В 2 т – М. : Мысль, 1988. – Т.1. – С. 47–549.
391.Социальный менеджмент: Учебник / Под ред. Д. В. Валового. –М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 1999. –384с.
392.Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / ред.-координатор Г. В. Осипов – М. : НОРМА; ИНФРА-М, 2000. – 481 с.
393. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 6.010100 «Дошкільне виховання». – Київ, КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011 р.
394.Степанова С. Н. Особенности системы дошкольного образования в США / С. Н.Степанова // Дошкольное воспитание. – №1. – 2011. – С.83–88.
395. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во “К.І.С.”, 2003. – с. 25–26.
396. Стрельцова Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (например бщепрофессиональных экономических дисциплин) /Е. А. Стрельцова/ Науч. ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-воВГИПКРО, 2003. — С54.
397.Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – 554 с.
398. Сухомлинський В. О. Вибрані пед. твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. —К. : Радянська школа, 1977. — Т. 4. — 1977. — 638 с.
399. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Харків : Школа, 2006. – 832 с.
400. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Танько. — Х., 2004. — 41с.
401. Тарасова В.В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Тарасова. – Харків, 2012. – 19с.
402.Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В.Телегин. – М. : МГППУ, 2006. – 272 с.
403.Тишков В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах (доклад на Международной научной конференции ЮНЕСКО «Толерантность и согласие») / В. А. Тишков // Очерки теории и политики этничности в России. – М. : Русский мир, 1997. – С. 256–274.
404.Тишков В. А. О толерантности // Толерантность и согласие / Отв. ред. В. А. Тишков. – М. : ИЭА РАН, 1997. – С. 19 – 27.
405.Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 20 с.
406.Толерантність [Електронний ресур]: Державна бібліотека для юнацтва. – К. : – 2014 – Режим доступу : http://www.4uth.gov.ua/tolerance/what_is.htm.
407.Толерантность / под ред. М. П. Мчедлова. – М. : Республика, 2004. – 416 с.
408.Толерантность как практическая философия педагогики : [коллективная монография]. – Вып. 14. / отв. ред. А. В. Перцев – Екатеринбург : Полиграфист, 2005. – 356 с.
409. Толстикова С.Н. Технология развития толерантности специалиста социально-педагогического профиля : дис.. ..доктора псих. наук : 19.00.07 / Толстикова Светлана Николаевна. – М., 2013. – 346 с.
410. Тоффлер Е. Третя хвиля / Е. Тоффлер. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000. – 480 с.
411. Трубавина И. Н. Опережающие познавательные задания как средство организации самостоятельной работы младших школьников в процессе обучения : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд.. пед. наук : спец. 13.00.01 « Общая педагогика, история педагогики» / И.Н. Трубавина. – Харьков, 1995.- 26 с.:
412. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости /Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с., с. 82-84.
413.Улзытуева А. И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в билингвальном образовательном пространстве : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Улзытуева Александра Ивановна. – Чита, 2012. – 466 с.
414.Уолцер М. Про толерантність / М.Уолцер / Пер. з англ. М. Лупішко. – Харків : Видавнича група “РА-Каравела”, 2003. – 148 с.

415.Ушинский К. Д. Воспитание человека / К. Д. Ушинский. – М. : Издат. Дом «Карапуз», 2000. – 256 с.
416.Фадеев С. Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Фадеев Сергей Борисович. – Екатеринбург, 2012. – 155 с.
417.Фадеева Т. Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования : автореф. дис… на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Ю. Фадеева. – Саратов, 2012. – 24 с.
418.Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.
419. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Фесюкова. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ». – Харьков : Фолио, 2000. – 464 с.
420.Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. В. І. Шинкарук (гол. ред.), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – К. : Абрис, 2002. – 743 с.
421. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. Посібник / М.М.Фіцула. – К.: «Академія», 2005. – 560 с.
422.Флейк-Хобсон К. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими : пер. с англ. / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин ; общ. ред. М. С. Мацковского. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511 с.
423. Фопель К. Психологичекие принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.
424. Формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу: особливості підготовки волонтерів / Гусак Н., Дмитришина Н., Довбах Г., Жарук І., Зінченко А., Матіяш О., Назарук В., Панфілова О., Романова Н. – К.: МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2011. – 128 с.
425.Фрейд З. Введение в психоанализ / З.Фрейд / пер. с нем. Г.В. Барышниковой. – Белгород: Азбука, 2014. – 480 с.
426.Фрейд З.Тотем и табу / З. Фрейд. – М., 2009. – 320 с.
427.Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности /Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
428.Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм.– М. : Республика, 1998. – 429 с.
429. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И.Хасан.— СПб.: Питер, 2003. — 250 с.

430.Хижняк А. В. Лабиринты толерантности : [монография] / А. В. Хижняк. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина. – 2014. – 160 с.
431.Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1999. – 443 с.
432.Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис.. д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – К., 2004. – 365 с.
433. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. – № 2. – С. 58–64
434. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації. Психологія педагогічної праці: Навч.-метод. посібник / І.М. Цимбалюк – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.
435.Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
436.Чекмарева Т.Н. Теория и методология становления толерантности Педагога : [монография] / Т.Н. Чекмарева. – Братск : Изд-во БГУ, 2010. – 134 с.
437.Чекмарева Т.Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии. Толерантность в теории : [учебное пособие] / Т. Н. Чекмарева – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 171 с.
438.Чернышова Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника / Е. Б. Чернышова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2004. – 210 с.
439.Чернявская В. С. Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя: дис. ... доктора пед. наук : спец.13.00.08 / Чернявская Валентина Станиславовна. – Владивосток, 2007. – 353 с.
440.Шаграева О. А. Детский практический психолог: программы и методические материалы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / О. А. Шаграева, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда ; под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : Академия, 2001. – 256 с.
441.Шайденко Н. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность : учеб. для. студентов пед. вузов / Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2012. – 427 с.
442.Шалин В. В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) / В. В.Шалин. – Краснодар : Периодика Кубани, 2000. – 256 с. – С.183.
443.Шалютин С. М. Что такое общечеловеческие ценности / С. М. Шалютин // Человек, его ценности и жизненный путь. – Барнаул : Изд-во Барнаульского ВВАУЛ, 2007. – С. 46–64.

444.Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : дис... канд. наук : спец. 13.00.04 / Христина Андріївна Шапаренко. – Х., 2009. – 210 с.
445.Шеламова Г. М. Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лицея : автореф. дис на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Шеламова Галина Михайловна . – М., 2003. – 26 с.
446.Шемякина О. Эмоциональные преграды во взаимопонимании культурных общностей : Заметки историка о межгрупповой враждебности / О. Шемякина // Общественные науки и современность. – 1994. – № 4. – С. 104–114.
447.Шумилова Е. А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе / Е. А.Шулимова.– Челябинск : Дитрих, 2011. – 258 с.
448.Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности // С. Д. Щеколдина. – М. : Ось-89, 2004. – 80 с.
449. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. –. М.: КомКнига, 2006. – 360 с.
450. Щуркова Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология/ Н. Е. Щуркова. —М., 2000. – с.163.
451.Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах // Под ред. Д. И. Фелъдштейна / Вступ. статья Д. И. Фельдштейна. –2-е изд. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
452.Этика Канта и современность / сост. П. Лайзанс. – Р. : Авотс, 1989. – 229 с.
453.Юдко Л. В. Концепт “Толерантність” в європейських лінгвокультурах /Л. В. Юдко // Мовні і концептуальні картини світу : // Збірник наукових праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2013. – Вип. 46, ч. 4. – С.382 –391.
454.Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Юнг. – К. : Air Land, – 150 с.
455.Юровских Н. Г. Толерантность как личностный и культурный феномен : дис… канд. филос. наук : 09.00.13 : /Н. Г. Юровских. – Омск, 2004.– 200 с.
456.Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / Юрчук В. В. – Минск : Современное слово, 1998. –768 с.
457.Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 239 с.

458.Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія / Н. В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.
459.Cultural integration of immigrants in Europe / edited by Yann Algan, Alberto Bisin, Alan Manning, Thierry Verdier. – Oxford : MPG Books Group, Bodmin and King's Lynn, 2012. – 344 p. с. 49
460.Cummins J. Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? [Virtual Resource] / Jim Cummins // Sprogforum. – 2001. – November 19. –Access mode : http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf
461.Derman-Sparks L. Empowering children to create a caring culture in a world of differences/ Louise Derman- Sparks ; Editor – prof. FredSchultz // Multiculturaleducation. SecondEdition. – Guilford, Connecticut, 1995/1996. – P. 133–139
462.Deutsches Synonymwörterbuch [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://synonyme.woxikon.de.
463.Dictionnaire etymologique. Larousse. –Etymology dictionary – Paris, 1964.
464.Ladlia K. Tolerance of early childhood children in multicultural group in Yala Province, Thailand: A development of literature-based teaching model / Kessaree Ladlia // International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education. – 2010. – Vol. 1, Issue 4, December. – P. 201–207. — С. 202.
465.Okano K. H. Ethnic Koreans in Japanese school: shifting boundaries and collaboration with other groups / Kaori H. Okano // Minorities and education in multicultural Japan: an interactive perspective / edited by Ryoko Tsuneyoshi, Kaori H. Okano, Sarane Spence Boocock. – Oxon : Taylor and Francis e-Library, 2011. – P. 100–127.
466.Shimizu M. Schools, community and "newcomer" children: a case study of a public housing complex / Mutsumi Shimizu // Minorities and education in multicultural Japan: an interactive perspective / edited by Ryoko Tsuneyoshi, Kaori H. Okano, Sarane Spence Boocock. – Oxon : Taylor and Francis e-Library, 2011. – P. 173–191.
467.The Free Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.thefreedictionary.com/tolerance.
468.Tsuneyoshi R. Three frameworks on multicultural Japan: towards a more inclusive understanding [Virtual Resource] / Ryoko Tsuneyoshi // Multicultural education review. – 2011. – Vol. 3, No. 2. – pp. 125–156. – Access mode :http://journals.sfu.ca/mer/index.php/mer/article/view/27/28. с. 150.
469.Wardle F. Diversity in Early Childhood Programs [Virtual Resource]/ Francis Wardle//The Professional Resource for Teachers and Parents. – Access mode :

http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548.
470. Williams D. Beyond the golden rule / Dana Williams ; editor Brian Willoughby ; Southern Poverty Law Center. –Alabama, 2010. – 56 p. – С. 15