

Міністерство освіти і науки України
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

**Формування професійної компетентності у
майбутніх вихователів: теорія, досвід та інновації**

Колективна монографія

Луцьк
Вежа-Друк
2025

Рекомендовано до друку Вченою радою КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (протокол № 6, від 19 березня 2025 р.)

Рецензенти:

Березовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»;

Крутій Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет;

Антонюк Надія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, голова циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик Луцького педагогічного фахового коледжу;

Гдира Валентина Сергіївна – головний спеціаліст відділу дошкільної, загальної середньої освіти Департаменту освіти Луцької міської ради.

Формування професійної компетентності у майбутніх вихователів: теорія, досвід та інновації: (колективна монографія) /
Ф79 Іванова Н. В., Найда Р. Г., Бубін А. О., Бартків О. С., Борбич Н. В., Боремчук Л. І., Боярчук С. І., Дурманенко О. Л., Дурманенко Є. А., Замелюк М. І., Пуш О. А., Сакір Н. О., Оксенчук Т. В., Циплюк А. М., Ярощук Н. П. – Луцьк : Вежа-Друк, 2025. – 556 с.

У колективній монографії «Формування професійної компетентності у майбутніх вихователів: теорія, досвід та інновації» вчені розкривають різні аспекти складного процесу професійного становлення особистості майбутнього вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.

Проаналізовані філософські основи підготовки фахівців дошкільця; здійснено історичний огляд становлення та розвитку дошкільної освіти на Волині (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.); охарактеризовані методичні засади формування різних складових професійної компетентності здобувачів освіти; розкрито стан методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фахових коледжах; досліджено специфіку підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності; наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сучасних освітніх реформ; особливості сімейної соціалізації особистості в сучасних умовах.

Для здобувачів освіти, педагогічних працівників ЗДО, батьків, викладачів, усіх, хто цікавиться проблемами підготовки майбутніх вихователів.

Відповідальність за зміст несуть автори.

УДК: 378.011.3-051:005.336.2-043.83(02.064)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ (Іванова Н.В.)	7
ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ. – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.) (Бубін А.О.)	45

РОЗДІЛ 2. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ (Бартків О.С.)	79
ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ (Дурманенко Є.А.)	115
ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ Й ОЦІНЮВАЛЬНО- АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (Дурманенко О.Л.)	152
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ (Борбич Н.В.)	186
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ (Циплюк А.М.)	222
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК (Боярчук С.І.)	259
ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ (Ярошук Н.П.)	298

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

СТАН МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ (Найда Р.Г.)	338
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Оксенчук Т.В.)	378
НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ (Пуш О.А.)	413
СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (Замелюк М.І.)	445
ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ (Сакір Н.О.)	481
ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (Боремчук Л.І.)	512

INTRODUCTION

CHAPTER 1. PHILOSOPHICAL AND HISTORICAL FOUNDATIONS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TRAINING

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF PRESCHOOL TEACHER TRAINING: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT (Nataliia Ivanova) 7

HISTORICAL OVERVIEW OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN VOLYN (SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY – FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY) (Alla Bubín) 45

CHAPTER 2. COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

FORMATION OF INTEGRAL COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL TEACHERS (Oksana Bartkiv) 79

FORMATION OF CONFLICT COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL TEACHERS (Yevheniia Durmanenko) 115

FORMATION OF PREDICTIVE AND EVALUATIVE-ANALYTICAL COMPETENCIES IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS (Oksana Durmanenko) 152

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS (Nataliia Borbych) 186

FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS (Alina Tsypliuk) 222

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE EDUCATORS THROUGH THE STUDY OF SPECIALIZED TEACHING METHODS (Svitlana Boiarchuk) 259

PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATOR: STRUCTURE, DEVELOPMENT PATHWAYS, AND IMPACT ON PEDAGOGICAL INTERACTION (Nataliia Yaroshchuk) 298

CHAPTER 3. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

THE STATE OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS IN PROFESSIONAL COLLEGES (Ruslana Naida) 338

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS FOR INNOVATIVE ACTIVITY (Tetiana Oksenchuk) 378

CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS (Olena Push) 413

THE ESSENCE AND CHALLENGES OF PLAY ACTIVITY IN EARLY AND PRESCHOOL CHILDHOOD (Mariia Zameliuk) 445

LOGORHYTHMICS IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE WORK ON OVERCOMING SPEECH DISORDERS (Nataliia Sakir) 481

PECULIARITIES OF FAMILY SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN MODERN CONDITIONS (Liliia Boremchuk) 512

ВСТУПНЕ СЛОВО

У період реформування системи вищої педагогічної освіти проблема формування професійної компетентності майбутніх вихователів є надзвичайноактуальною та своєчасною.

У колективній монографії «Формування професійної компетентності у майбутніх вихователів: теорія, досвід та інновації» вчені розкривають різні аспекти складного процесу професійного становлення особистості майбутнього вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. Зокрема, проаналізовані філософські основи підготовки фахівців дошкільця; здійснено історичний огляд становлення на розвитку дошкільної освіти на Волині (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.).

Детально охарактеризовані методичні засади формування різних складових професійної компетентності здобувачів освіти; розкрито стан методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фахових коледжах.

Досліджено специфіку підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності; наступність дошкільної та початкової освіти в умовах сучасних освітніх реформ; особливості сімейної соціалізації особистості в сучасних умовах.

Колективна монографія сприятиме засвоєнню здобувачами освіти теоретико-методичних основ організації освітньої діяльності в ЗДО; дасть змогу актуалізувати основні педагогічні поняття дошкільної педагогіки, фахових методик, історії дошкільної педагогіки.

Для здобувачів освіти, педагогічних працівників ЗДО, батьків, викладачів, усіх, хто цікавиться проблемами підготовки майбутніх вихователів.

INTRODUCTORY WORD

In the period of reforming the system of higher pedagogical education, the issue of developing the professional competence of future preschool educators is highly relevant.

The collective monograph «Formation of Professional Competence in Future Preschool Educators: Theory, Experience, and Innovations» explores various aspects of the complex process of professional development in future preschool teachers within modern preschool education institutions. In particular, it analyzes the philosophical foundations of preschool teacher training and provides a historical overview of the formation and development of preschool education in Volyn (from the second half of the 19th century to the first half of the 20th century).

The methodological foundations of developing different components of professional competence in students are thoroughly characterized. The state of methodological training of future preschool educators in professional colleges is examined.

The study also investigates the specifics of preparing future educators for innovative activity, the continuity between preschool and primary education in the context of modern educational reforms, and the peculiarities of family socialization in contemporary conditions.

This collective monograph will contribute to students' mastery of the theoretical and methodological knowledges of organizing educational process in preschool institutions. It will help actualize key pedagogical concepts in preschool education, specialized teaching methods, and the history of preschool pedagogy.

The monograph is intended for students, preschool educators, parents, teachers of higher educational institutions, and all those who interested in the issues of professional training future preschool educators.

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ



Іванова Наталія Володимирівна,
*докторка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики
дошкільної освіти,
декан факультету дошкільної освіти та
музичного мистецтва*

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розкрито філософсько-освітні та світоглядні орієнтири підготовки фахівця дошкільної галузі у сфері вищої освіти через призму сучасної освітньої парадигми. Зазначено роль науки у формуванні цілісності і цінності знань педагога дошкільної сфери, окреслено роль інновацій в контексті цивілізаційних викликів, віртуалізації освітніх сенсів, інтенсифікації професійної підготовки здобувачів освіти. Закцентовано увагу на стратегіях економічного мислення у фокусі духовного становлення майбутнього фахівця. Визначено необхідність впровадження в практику дошкільля філософії щастя Григорія Сковороди як методологічної основи новітньої педагогіки задля розбудови національної освітньої концепції у відповідності до вимог Нової української школи.

Ключові слова: *дошкільна освіта, освітня парадигма, світогляд, цінності, наукова освіта, знання, професійна підготовка, фахівці дошкільної освіти, економічне мислення, філософія щастя, філософія для дошкільнят.*

**«Ми потрапляємо в те, що називається мисленням,
коли мислимо самі. Для того, щоб нам це вдалось,
ми повинні бути готовими навчатися мислити»**

Мартін Гайдеггер

1. Дошкільна освіта у векторі наукового знання: від теорії до практики
2. Віртуалізація освітніх сенсів та цінностей у візіях світу «пост-

правди»

3. Інновації в дошкільній освіті: інтенсифікація, гармонізація чи гуманізація?

4. Від економічного мислення до екології душі: філософсько-освітні реалії

5. Педагогіка духовної єдності в контексті філософії щастя: футуристичні абрис (контури). Післяслово

**1. *Дошкільна освіта у векторі наукового знання:
від теорії до практики***

Наука сьогодні, як і завжди, була і залишається своєрідним орієнтиром у творенні світогляду та цілісної картини світу, у визначенні професійних орієнтирів здобувача освіти, у пошуку його власної індивідуальної траєкторії. Наукова освіта є джерелом «евристичних імпульсів» для теоретичних висновків і визначень як теперішнього, так і майбутнього не тільки здобувача освіти, але й взагалі людини.

Для сучасної системи освіти в Україні визначальним фактором є зв'язок з науковим знанням, яке здатне забезпечити перспективне прогнозування педагогічної теорії і практики, формуючи основи постнекласичної освітньої парадигми. Як відомо, сучасна дошкільна освіта є «неопалимою купиною» і першопочатком тієї соціокультурної реальності, в якій в подальшому творитимуться смисли існування нації, держави і духовності. Саме в Універсумі дошкілля набирають сенсу духовно-онтологічні стратегії мислення, адже, як доводила Софія Русова, «нація починається з дитячої колиски».

В умовах криз та переосмислення цінностей зароджуються нові підходи до виховання Людини технократичного світу, інформаційно-цифрового суспільства знань. Якою має бути ця Людина? Які її смисложиттєві траєкторії? До яких викликів життя вона має бути готова? Які точки дотичності філософії науки, наукової освіти та дошкільної освіти?

Проблемних питань досить багато, тому всі вони можуть слугувати темою окремих наукових пошуків та досліджень.

Адже ніхто сьогодні не заперечуватиме, що саме наука створила сучасну людину та середовище її життя. Наука сьогодні, як і раніше, відіграє вирішальну роль в її освіченості, в творенні наукової картини світу, «дому буття» людини. У такому розумінні наукова освіта має шанси стати своєрідним орієнтиром у вирішенні, по-перше, тієї кризової ситуації, в якій опинилася сьогодні освіта в цілому, а по-друге, звичайним людям необхідно осягати науку. Прийняття рішень все більшою мірою є дотичним до науки, і ті, хто не має про неї ніякого уявлення, залишаються поза увагою.

Освіта, як «душа» науки, розуміється не лише в органічному зв'язку з нею, а й змістовно, оскільки відкриває можливість бачення світу. Хоча кожна наука «говорить» на своїй мові, має свій понятійний апарат, свої категорії і закони, проте вона повинна бути синхронною з іншими науками, інтегрувати одна в одну свої знання. Даний процес інтеграції здійснюється через діяльність освіти, яка вилучає найбільш важливе, найбільш діюче, найбільш продуктивне знання. На основі такого знання відповідно до кожної епохи формується наукова картина світу. Тому, відповідаючи на питання: «що таке наука?», необхідно включити у відповідь констатацію факту, що наука – це обов'язкова компонента освіти, пов'язана із незворотнім переходом з одного виміру пізнання на інший.

В такому теоретичному пізнанні генерується додаткове знання: теоретична модель постає в якості інтелекту, доданого до предмета дослідження. Іншими словами, пізнавальний процес набуває властивості створювати нові знання, що представляють інтерес для індивіда – суб'єкта навчання, і тим самим стимулює шляхом залучення науки до засвоєння діючого знаннявого стандарту.

З наведених міркувань можна провести аналогію стосовно необхідності концепту наукової освіти. Мова йде про вичерпність ресурсу, яким володіє традиційна освіта. Її стратегії, вироблені в минулу епоху, в контексті

«лінійного» підходу, з використанням «старих» методів, не можуть вирішити тих завдань, які ставить сучасність. Адже кожна епоха, кожен історичний період суспільного розвитку, як і кожна людина, мають свою пізнавально-інтелектуальну межу. Її досягнення надає непохитну впевненість адекватності наявного знання існуючій реальності. Якщо в такий розум, який досяг вершини, вкласти знання, що перевершують доступний йому рівень, він швидко зведе їх до рівня свого обмеженого розуміння: його рівень знань про світ поверне процес пізнання і розуміння (інтеграційний процес) в зворотній бік – не знизу вгору (як зростання розуміння), а зверху вниз (як процес звільнення від незрозумілого) [2, с. 59].

Зростання розуміння при збільшенні знання (що сьогодні відбувається в геометричній прогресії), можливе, доки можливості (зміст, ресурс) того, що пізнається, вироблені не до кінця. При цьому неминуче настає такий момент, коли додавання нових даних буде не збільшувати, а зменшувати розуміння. Дана обставина веде «до занепадництва, – зазначає *Стівен Пінкер*. – Наші найбільші вороги, зрештою, – не наші політичні супротивники, а ентропія, еволюція (у формі пошестей та вад людської природи), і передовсім – невігластво, нестача знань про те, як найкраще розв'язати проблеми» [3, с. 46].

Як відомо, подолання кризи проєкту Модерну здійснювалося за рахунок наукових відкриттів, які ставили людство перед необхідністю пошуку нових способів передачі знань. Криза освіти настає тоді і тому, якщо не враховують відкриття в науці та їх результати, які змінюють в кінцевому рахунку життя людства. У відомому звіті Римського клубу «Немає перепон навчанню» його автори наполягають на необхідності реалізації нової концепції навчання, яке вони назвали інноваційним, на протигагу традиційній формі навчання – «адаптивному» і «шоковому». Освітня функція суспільства повинна набути властивості «прогнозування» (випереджаюче навчання), «міждисциплінарності», «контекстної відкритості» (розширення просторового та інструментального діапазону), а також забезпечити в якості

педагогічної стратегії поєднання творчого захоплення зі спеціалізацією, автономії особистості з інтеграцією в культуру, ініціативної діяльності з відповідальністю.

В своїй роботі «Майбутнє розуму» відомий дослідник у сфері нейробіології і фізики *Mimio Каку* пропонує для обговорення найбільш дивну, на його думку, з наукових ідей: концепцію, котра бере початок в квантовій фізиці і згідно якої свідомість, можливо, являє собою основу всієї оточуючої реальності. Догадок і пропозицій в цій області висловлено цілком достатньо. Але тільки час покаже, які з них можна вважати «наркотичною маячнею», породженою «перегрітим» уявленням письменників-фантастів, а які показують реальні напрямки майбутніх наукових досліджень. «Прогрес в нейробіології рухається семимильними кроками, а ключовим фактором тут виступає сучасна фізика – саме вона дозволяє на повну силу використовувати електромагнітні і ядерні сили для дослідження великих таємниць, прихованих до певного часу в нашому мозку» [1], – зазначає професор теоретичної фізики Нью-Йоркського університету.

Необхідність наукової освіти обумовлена тим, що сучасна система освіти набула цілковитої функціональності. Попри зростаючу інтенсивність освітніх стратегій, освіченість у її смисловій визначеності здебільшого втрачена. Людина стає прагматичним споживачем освітніх послуг, реалізує себе не шляхом освіченості, а в просторі інших форм і способів життя. Освіта, на жаль, серед них посідає далеко не перше місце. І причина цього в кризі старої освітньої системи, оскільки учні традиційної школи не беруть участі в створенні нового знання, а одержують його в готових інформаційних формах від інших; і досвід такої поведінки не лише розвиває схильність говорити немов би в розрахунку на інших – він змінює в тому ж напрямку здатність робити судження і оцінювати. Традиційні методи освіти встановлюють, таким чином, заборону «на оволодіння ментальними моделями, які виходять за межі вузько уніфікованої матриці і стандартизованої пізнавальної поведінки,

провокуючи виродження когнітивної різноманітності і формуючи кореляційну психіку» [2, с. 71].

Сказане не означає остаточного «кінця освіти» чи завершення «історії науки». Проблема в переорієнтації освітніх стратегій на науку. Адже саме наука в змістовності досягнутого нею знання вирішувала і далі вирішує всі проблеми, якими б складними вони не були, в житті людини і суспільства. В цій ситуації наукова освіта постає одним з головних способів, який поверне силу знання, і на його основі – силу і впевненість людині. Про це свідчить еволюція освіти. Розвиток інтелектуальної, технологічної, соціально-політичної культури людства – це розвиток науки і способів передачі її досягнень. Тобто розвиток наукової освіти.

Теоретичні побудови і практичний досвід демонструють ефективність методу наукової освіти і створення інтегрованого знання та інших філософсько-освітніх корелятивів, які утворюють дієздатну, сучасну, креативну особистість. Якщо раніше наукова освіта передбачала лише реставраційні зусилля над матеріалами науки, то сьогодні вона використовує в пізнавальних процедурах методи, властиві науці. Поступ системи наукової освіти повинен активізувати трансформацію освітнього простору через включення в освітню архітектуру зовнішніх інституцій, які утворюють особливі форми взаємної інтеграції, вкорінюють в життя і культуру освітніх спільнот емоції живої дійсності і несподівано змінюють як життя, культуру і суспільство, так і саму людину.

Зважаючи на дискусійність та неоднозначність у вирішенні даних проблем, необхідно загострити увагу на дошкільній освіті. Адже саме вона формує наукову картину світу майбутнього школяра, вміння дитини дошкільного віку здійснювати науково-дослідницьку діяльність, можливість пізнавати світ природи, світ людей і самої себе.

Наукова освіта в сфері дошкілля представлена дослідженнями Г. Беленької, А. Бубін, Н. Горопахи, І. Дичківської, К. Крутій, О. Маричевої, І. Стеценко, А. Циплюк та ін. Акцент зроблено, в першу чергу, на створення

умов для розвитку мислення дитини, пошуково-дослідницької діяльності, на розкриття можливостей інтелекту дитини.

Задля забезпечення ефективного формування наукової картини світу у дітей дошкільного віку необхідно ставити акцент на підготовці фахівця, який би володів компетентностями і здатностями до дослідницько-пошукового та критично-творчого мислення. Сучасний фахівець дошкільної освіти повинен вміти осмислювати якість та безпечність тих наукових знань, які формуються у дитини як у сім'ї, так і в закладі дошкільної освіти. Орієнтація на розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є однією з першооснов виховання допитливості, «чіпкості» розуму, формування вміння аналізувати і узагальнювати дитиною в її передшкільному віці.

Освітня програма підготовки бакалаврів у галузі дошкільної освіти в КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради включає вивчення таких освітніх компонентів, як «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті», «Основи педагогічних досліджень та академічного письма», «Теорія та методика формування елементарних уявлень та комп'ютерні технології в дошкільній освіті», «Теорія та методика природничої освіти. Технології STREAM-освіти в дошкільній» тощо.

Педагогічна практика здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта передбачає і використання технологій дистанційного навчання, хмарних сервісів GSuit for Education тощо. З метою створення якісного освітнього контенту матеріали практики розроблені в електронній формі та представлені на платформі Google Classroom, яка об'єднує сервіси Google Docs, Google Drive, онлайн-сервіси Google Meet, Zoom забезпечують якісну освітню комунікацію між здобувачами освіти, викладачами та стейкхолдерами. Технології дистанційного навчання розширюють діапазон використання методичного забезпечення практики, а саме: електронними календарними планами для різних вікових груп, аудіозаписами, фото-, мультимедійними та аудіоматеріалами, відеозаписами ігор, руханок, фрагментів занять, пропонують використання освітніх продуктів –

рекомендованих сайтів для дітей («Малюк TV», «З любов'ю до дітей», «Садочок ТБ», «Освіта дитини 21 століття», «Аудіо мама», «Цікаво грати», платформи розвитку дошкільнят «НУМО», освітня платформа «Всеосвіта») тощо [4, с.69].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що теорія і практика сучасного українського дошкілля в умовах непрогнозованого майбутнього потребує таких інноваційних підходів, які найефективніше формуватимуть у дошкільника індивідуальну матрицю знань про свій власний і навколишній світ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каку М. Майбутнє розуму. 2014. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=348357&pg=1>
2. Кравченко А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність: монографія. Львів : Вид-во «Ліга-Прес». 2013. 416 с.
3. Пінкер С. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ : Наш формат. 2019. 560 с.
4. Боярчук С., Бубін А., Циплюк А. Практична підготовка здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта: організація, досвід, рекомендації. Луцьк : Вежа-Друк. 2024. 69 с.

Основні положення параграфу були висвітлені в наступних статтях та матеріалах конференцій:

Іванова Н. Наукова освіта як вектор сучасності. *Інноваційні практики наукової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 8-11 грудня 2021р. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. С.188-189.

2. Віртуалізація освітніх сенсів та цінностей у візіях світу «пост-правди»

Формування нової інформаційно-комп'ютерної реальності як реальності відносин, а не речей, передбачає присутність у ній людини ідеально, де всі дії відбуваються фактично без участі її тіла. Критеріями

існування зовнішнього світу в такому випадку стає популярний операторський принцип: що бачу, те маю; що відтворюється, відображається, те і є. Бути – це бути у сприйнятті. А для великої кількості людей інформаційно-комп'ютерна реальність більш значима, ніж речовинно-об'єктна, тому що більшу частину часу вони живуть в інформаційному оточенні і не мають потреби в предметних прототипах. Такі особливості праці, життєвого світу, здобуття освіти людини постіндустріального суспільства.

Разом з тим, прогресуюча діджіталізація призводить до стрімкої трансформації реальності, прискорення процесів технологізації в освіті (як нестримної перетворюючої сили), зменшуючи час і можливості для осмислення того, що відбувається довкола. Через віртуалізацію освітнього процесу, навчання в умовах ковідно-карантинних обмежень за допомогою засобів цифрових освітніх технологій педагогу майже неможливо «достукатись» до серця дитини, її внутрішнього світу, а тим більше працювати за принципом Василя Сухомлинського «серце віддаю дітям». Їм воно не потрібне – живе, людське, благородне і благочестиве серце. Воно просто зайве у технократичному, раціонально-цинічному, егоїстичному світі.

Виникає колізія: завдяки технологіям ми маємо необмежений ресурс можливостей, але не знаємо, як ним правильно користуватись, щоб не запустити процес самознищення. Це немов система управління космічним кораблем в руках школяра початкової школи. Такий вид «незнання» в системі знань є дуже небезпечним, адже «масовізує» *невідання* та неможливість спрогнозувати майбутнє всіх користувачів системи, і в тому числі освітньої. На даний час ще не всі педагоги можуть навчати по-новому, а здобувачі освіти вже не хочуть вчитися по-старому, в той час як система технократизації досить мобільна і не чекає, коли педагоги вироблять відповідні технології навчання, щоб зробити знання керованими, гуманними і безпечними. «Передчасне дорослішання дітей стає дзеркальним відображенням тривалої відсталості дорослих», – вважає Б. Стіглер [1]. А

поміж тим, цифрова культура в однаковій мірі зробила дітей та дорослих споживачами діджітал-продукту, різниця тільки в тому, що даний продукт може згубно впливати на психіку дитини, її світогляд, ціннісні орієнтації тощо, а дорослий, має певний «імунітет» щодо сприймання різної інформації. І не секрет, що сучасна людина втрачає «класичні» духовно-онтологічні орієнтири, адже учасники освітнього процесу стають «здобувачами освітніх послуг», а «послуги» й передбачають відносини на рівні «споживач – постачальник послуг» між тим, хто навчається і тим, хто вчить» [2].

Звідси, враховуючи ситуацію епохи «пост-», деякі вчені говорять про можливість констатації факту, що людська цивілізація перетворилася в «постлюдську». Звідси численні «пост» – посткласична і постнекласична наука, постіндустріальне суспільство, постісторія і постхристиянство, постструктуралізм і постмодернізм, і, нарешті, «постлюдина» (Ф. Фукуяма). Все це – специфічний прояв постлюдських властивостей навколишньої реальності в цілому, коли людина стає елементом, «фактором», агентом чогось нею створеного, але значно більш складного. Воно для неї не «анти», але вже «пост». Постлюдська цивілізація є цивілізація без людини. Принаймні – поки що, на даному етапі. Це світ, створений і створюваний нею самою, але який одночасно здобуває незалежність від неї як свого творця.

Необхідно зазначити, що сучасна людина живе у світі «пост-правди» (вважається, що термін запропонував Ralph Keyes у праці «The Post-truth Era: Dishonesty And Deception In Contemporary Life», 2004), в умовах, коли вона перевантажена інформацією та не здатна проводити критичний аналіз різноманітних точок зору, тому для простого обивателя має значення довіра до джерела мовлення, а не об'єктивність та достовірність фактів.

Невизначеність та непевність як ключові характеристики сучасного соціального буття показують себе ефективним середовищем руйнування усталених культурних форм, оголюючи, розкриваючи суспільну свідомість перед тими, хто здатний формулювати та поширювати нові сенси, візію, цінності. Вхід соціальних мереж у буденність створив підґрунтя появи

своєрідного прошарку/системи інфлуенсерів (людей, що володіють популярними акаунтами в Інстаграмі, Фейсбуці, Ютубі, Твіттері тощо), які спілкуються з великою кількістю шанувальників та зацікавлених осіб. Інфлуенсери сьогодення, окрім всього іншого, здатні збільшувати попит, починаючи від окремих груп товарів і завершуючи соціальним запитом на політиків, співпрацюючи з фахівцями різних підгалузей маркетингу і, разом з тим, сприяти виконанню завдань державного значення, ведучи спільну роботу зі спецслужбами.

Як відомо, характер сучасного промислового виробництва зазнає вагомих змін, адже людська праця витісняється роботою машин, керованих штучним інтелектом. Соціальне буття сучасності має справу із переходом до Індустрії 4.0, поняття, що означає новітню організацію технологій та концептів ланцюга цінності (value chain). Новітнім трендом є перехід до Smart Factories, на базі яких CPS (Cyber-Physical-Systems) здійснює моніторинг фізичних процесів та будує віртуальну копію фізичного світу для можливості прийняття децентралізованих рішень [3]. Принципами Індустрії 4.0 є здатність до взаємодії, віртуалізація, децентралізація, можливість контролю в реальному часі, сервіс-орієнтованість та модулярність. Компонентами Індустрії 4.0 вважаються кіберфізичні системи (Cyber-Physical Systems) інтернет речей (Internet of Things), інтернет послуг (Internet of Services) та розумний завод (Smart Factory).

Необхідно зазначити, що якість рівня підготовки молодих фахівців, котрі виходять зі студентських лав, набуває нового характеру, в контексті якого важливими будуть не стільки фундаментальні знання у різних науках, скільки вміння комунікувати з машинами, налаштовувати їх та взаємодіяти з системами штучного інтелекту на рівні IT-розробника.

В умовах «плинності» (З. Бауман) соціального буття вірогідною є зміна ціннісних орієнтацій особистості від прагнення накопичення до актуалізації потреби свободи, здатності самостійно вирішувати власну долю, приймати вольові рішення. Можливим сигналом до цього є поява в інформаційному

просторі великого об'єму маніпулятивного контенту на конспірологічну тематику та реакція екзистенційного протесту реципієнтів даних меседжів. Нові сфери економіки, культури, які можуть з'явитись на даній основі, міститимуть у своїй основі ідею свободи, або ж її сурогат, різні об'єми якого можна буде купити за певну суму грошей. Філософія Фонду родини Б. Гаврилишина – українського мецената, науковця і сподвижника державницьких цінностей – заснована саме на ідеї відповідальності, представленій в «Декларації відповідальності людини», і яка має стати в умовах деградації смислів існування людства духовно-моральною матрицею побудови здорового сучасного суспільства.

Значним потенціалом для ефективної навігації особистості в окреслених реаліях соціального буття володіє освіта, яка має владу розвинути навички критичного мислення, здатність сприймати інформацію з різних точок зору, вміння емпатійно сприймати «іншого» для якомога більш об'єктивної оцінки фактів. Затребуваною рисою є також креативність задля знаходження нестандартних підходів до вирішення завдань та інтеркультурна орієнтованість зі здатністю комунікувати кількома іноземними мовами. В умовах глобалізації увагу роботодавців притягують професіонали з міжнародним досвідом. Побудова команд із міжкультурним бекграундом створює додаткову цінність завдяки можливості постановки нестандартних питань, відкриття нових можливостей отримання нової інформації [4].

В період перманентних змін, динаміка яких постійно зростає, актуалізується проблема інноваційного мислення, завдяки якому можна проникнути в змістову глибинність світу. Осмислення людиною своїх намірів, сподівань відповідають процесам, що відбуваються у свідомості, здійснюючи вплив на людську поведінку і діяльність. В свою чергу, дана ситуація актуалізує проблему свободи, екзистенційного, смисложиттєвого вибору, котрий передбачає як чітке бачення наявної реальності, так і майбутнього. Дана ситуація означає визначення людиною свого місця в

житті, що виокремлює смисл життя і смисл індивідуального існування в ньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Stiegler B. Taking care of youth and the generations (S. Barker, Trans). *Stanford: Stanford University Press*. 2010.
2. Keij D. Immature Adults and Playing Children: On Bernard Stiegler`s Critique of Infantilization. *Studies in Philosophy and Education* p. 40. 2021. 67-80.
3. Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios: A Literature Review [Hermann, Mario Pentek, Tobias*Otto, Boris,]. URL: http://www.iim.mb.tu-dortmund.de/cms/de/forschung/Arbeitsberichte/Design-Principles-for-Industrie-4_0-Scenarios.pdf
4. Globalization How. «Multicultural Brokers» can help teams perform. *Harvard Business Review*. May-June, p.28

Основні положення параграфу були висвітлені в наступних статтях та матеріалах конференцій:

Іванов О., Іванова Н. Віртуалізація освітніх сенсів як об'єктивація ціннісних візій світу «пост-правди». *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 20 травня 2020 року. Луцьк : Луцький педагогічний коледж. С.48-53.

Іванова Н. Філософія дитинства – філософія для дітей – філософія гуманізму в епоху «homo digitalis»: світоглядний аспект. *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (присвяченої 30-й річниці Незалежності України), 11 листопада 2021 року / уклад. С. Марчук, І. Ковальчук. Луцьк : КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. С.187-190.

3. Інновації в дошкільній освіті: інтенсифікація, гармонізація чи гуманізація?

Інновації в дошкільлі це не тільки питання віднаходження чогось нового: методик, концепцій, технологій – все уже винайдено, апробовано, оприєвлено впродовж минулих століть і десятиліть. Інновації в дошкільлі – це питання часу, а саме, *соціального часу*, в якому ми живемо і який ми маємо кожного дня осмислювати і «оживляти» в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Вважаю, що інновація – це оновлена класика, традиція, але оновлена часом, *його темпоральністю*. Візьмімо, до прикладу, концепцію М. Монтесорі, Вальфдорську педагогіку, гуманну педагогіку Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, національно зорієнтовану концепцію С. Русової тощо. Їх концептуальні основи незмінні, а наше завдання як науковців і практиків, відшуковувати, апробувати і використовувати *найефективніші технології їх впровадження*.

Загальновідомо, що ми живемо в непрогнозованому і суперечливому світі. Формуємо компетентності в дошкільників, школярів, студентів, вихователів і, звичайно, в самих собі. Звідси, виникає логічне запитання: коли вони мають (ці компетентності) спрацювати? – завтра, через рік, в 6 років, у 16? Звичайно, що кожного дня, сьогодні, тут і зараз. Адже дитина дошкільного віку, школяр – вихована, розвинута, розкрита вже сьогодні, завтра вона буде *іншою*, з іншим рівнем розвитку свідомості і моралі. І технології мають давати відповідь на питання «Як»? : розкрити ці можливості, як допомогти дитині зрозуміти їх самоцінність – для суспільства, соціуму, сім'ї, самої дитини.

Педагогіка тоталітаризму запрограмовувала педагогів та дітей на «світле майбутнє». Тобто, необхідно було виховувати гармонійно розвинуту особистість на невизначене в часі «десь і колись», а ця особистість «вже і сьогодні» має любити своїх батьків, допомагати меншим, любити природу, захищати тварин, гордитись рідною Україною тощо. Виникає закономірне

питання: яким чином дані концепції і технології мають працювати на результат?

Відповіді на ці питання носять *концептуальний, методологічний* характер, бо дане питання лежить у площині *оновлення* підходів до виховання і навчання дошкільників та школярів. А технології тому й називаються інноваційними, що вони зобов'язані спрацьовувати тут і зараз, в контексті *цілісного підходу*. А це означає, що немає вчора, воно вже пройшло, і невідомо, чи наступить завтра, особливо в наш непрогнозований і складний час, а є способи і технології для того, щоб працювати з дитиною тут і зараз, використовуючи герменевтичні підходи, стратегії духовно-онтологічного мислення, концепти софійності та закони Логосу.

Тому, говорячи про інновації в освіті загалом, а в дошкільлі зокрема, доцільно акцентувати увагу на темпоральному аспекті. Як відомо, «перевідкриття часу» в ХХ столітті стимулювало новий погляд на його природу і можливості. В межах синергетичного міждисциплінарного напрямку на основі постнекласичних уявлень про самоорганізацію Всесвіту актуалізувались сфери знань, які охоплювали темпоральні процеси; вивчення специфіки нелінійного часу в процесах еволюції і коеволюції, нелінійних зв'язків між різними модусами часу, когнітивних систем тощо (М. Дмитрієва, І. Доннікова, А. Кавалеров, І. Єршова-Бабенко, О. Халапсіс та ін.). Тому «перевідкриття часу» пов'язують зі світоглядним поворотом, який був сформульований ще М. Гайдеггером: «філософія в епоху завершеної метафізики є антропологією».

Вважаємо, що сучасна освіта в контексті її технологічності, інноваційності, цілісно-стратегічного оприявлення має на меті розкривати людяне в людині, її неповторну сутність і оптимістичне мислення.

Зазначимо, що процеси інтенсифікації освітніх процесів в Україні – явище досить поширене в останні десятиліття. Концепція Нової української школи в ідеалі була спрямована на те, щоб гармонізувати тенденції розвитку дитини дошкільного віку, яка готується до школи, і дитини-школяра, яка

починає навчання в школі – з однієї сторони, і викликами соціуму з іншої сторони [2]. Адже, стрімка зміна соціокультурної реальності, в якій ми живемо, трансформація нашого суспільства в інформаційно-технократичне – вимагало відповідних освітніх змін. Освіта, як відомо, в першу чергу покликана соціалізувати дитину, підготувати її до життя в постійно змінюваному середовищі. З даної проблеми є чимало наукових досліджень українських вчених – З. Атаманюк, Є. Борінштейна, Н. Денисенко, Є. Дурманенко, Г. Калмикової, О. Семенова та інших. Проте, потребує уточнення й аналізу проблема пошуку ефективних шляхів співпраці усіх суб'єктів освітньої взаємодії на основі гуманізації освітнього простору.

Українські науковці в галузі освітнього менеджменту (І. Воскова, О. Казаєва, Н. Титова, О. Нікітіна, О. Фаст та ін.) зазначають, що партисипативні методи досить ефективні в становленні та професійному зростанні сучасних педагогів. Оновлення методологічних підходів сприятиме партисипативності не тільки управлінських процесів та комунікацій, але і розширить потенціал діалогізації освітньої взаємодії. Розв'язання даної проблеми впливатиме на паритетність педагогічної взаємодії, дозволить кожному студенту проявити власну активність на кожному етапі професіоналізації.

Становлення студента бакалаврату як майбутнього професіонала дошкільної справи залежить від багатьох чинників, у тому числі й від рівня використання інновацій в освітньому процесі вищого навчального закладу. Так, кафедра теорії та методики дошкільної освіти КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради є однією із тих науково-педагогічних мікроколективів українських закладів вищої освіти, де інноваційні технології впродовж останнього десятиліття досить успішно інтегровані в освітній процес. Згідно планів освітнього процесу, здобувачі ОПП 012 Дошкільна освіта вивчають такі освітні компоненти, як «Інноваційні технології та педагогічна творчість. Педагогіка Ф. Фрєобеля», «Екологічне

виховання дітей дошкільного віку. Технології STREAM-освіти в дошкільлі», «Ігрові технології в дошкільній освіті (LEGO)» та інші.

Відкриття науково-методичної лабораторії «Інновації в дошкільній освіті» на Факультеті дошкільної освіти та музичного мистецтва стало підсумком та результатом освітньої, методичної, дослідницької роботи викладачів і студентів впродовж останніх років. Загальновідомо, що якісна та комплексна підготовка здобувачів освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта є критерієм професіоналізму викладачів, успіху діалогізації освітнього процесу, та й загалом – його партисипативності. Так, продуктивне освітнє середовище представлено облаштуванням міні-моделі розвивального простору, який максимально наближений до умов закладу дошкільної освіти. Педагогіка Фрідріха Фрьобеля, STREAM-освіта, LEGO-технологія, новаторські підходи до роботи з книжкою, халабудотерапія та інші педагогічні технології допомагають майбутнім вихователям дошкільля створювати наближені умови до реального освітнього процесу, відпрацьовувати новітні практики.

Студенти полюбляють свою Лабораторію під час проведення лекційних і практичних занять, адже там панує особлива атмосфера – творча, жива, щира і неординарна. Із задоволенням відвідують її і стейкхолдери: роботодавці (директорки ЗДО, вихователі-методисти) і наставники-вихователі, логопеди, тьютори, представники інклюзивно-реабілітаційних центрів, громадських і молодіжних організацій (ОМЕР, Молодь змінить Україну та ін.), гості зарубіжжя (Польське Фребелівське товариство) та провідні науковці України (академік А. Богуш, професор К. Крутій, професор О. Семенов та ін.). Освітній ретрит «Історія бренду та успіху Mr. Leader», який організований Українським інститутом Дитини і проведений 30 жовтня 2024 року на базі Лабораторії, розширив географію однодумців викладачів та студентів. Захід зібрав кращих педагогів України, які поділилися практичними інноваціями у дошкільній світі.

Відповідь на питання, як інновації в дошкільній освіті впливають на якість надання освітніх послуг – однозначно позитивне. Проте, успіх надання цих послуг залежить від багатьох чинників: рівня професіоналізму науково-педагогічних кадрів, їх відкритості до нового, ефективного у підготовці студентів дошкільної сфери; можливостей студентів практично реалізувати інновації в умовах закладу дошкільної освіти; гуманних і довірливих відносин між викладачами та студентами тощо. Важливо, щоб інтенсифікація введення інновацій та гуманізація освітнього середовища гармонійно поєднувались в умовах підготовки фахівця дошкільної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Порадник для вчителя. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf

Основні положення параграфу були висвітлені в наступних статтях та матеріалах конференцій:

Іванова Н. Інновації в дошкільній освіті: інтенсифікація чи гуманізація? В : *Інтенсифікація професійної підготовки здобувачів освіти: актуальність, проблеми, пошуки*: матеріали науково-практичної конференції «Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу»: Випуск 3(47) /за заг. ред. К.Ф. Войцехівського. Вінниця : С.21-23.

4. Від економічного мислення до екології душі

Соціально-економічний розвиток України здійснюється у відповідності до сучасних цивілізаційних процесів. Спосіб життєдіяльності людських спільнот, об'єднаних географічними чинниками, типом культури, рівнем соціальності та технологічного розвитку, визначає приналежність до певного цивілізаційного світу – західного чи східного. Визначення цивілізаційної приналежності України – питання дискусійне для наукової спільноти, відповідь на яке мігрує між позиціонуванням її як суб'єкта Західної цивілізації; як самобутньої цивілізації; як частково православно-слов'янської і частково Західної. Позиціонування України як держави, що належить до «розколотої» цивілізації регіонального чи (локального) рівня не дозволяє

подолати системну кризу культурно-цивілізаційної самоідентичності, вирішити проблему вибору цінностей і ціннісних орієнтацій, які «пульсують» в культурі і творять відповідну картину світу. Така духовно-онтологічна «розколотість» впливає на соціально-економічний розвиток держави, добробут її громадян, перспективи і результати державотворчих процесів загалом. Причиною такого міжкультурно-цивілізаційного дисонансу є війна, яка розпочалася набагато раніше, ніж в лютому 2022 року.

Засобом вирішення вказаних проблем є економічне мислення, як один зі способів реалізації проекту економічно-фінансових відносин між державами як визначальних. Аналіз показує, що реальним ґрунтом економічного мислення є реалізація проекту капіталізму як енергії соціальних стратегій і одночасно перспективна схема специфічного світового порядку, сутністю якого є «грошовий лад» (О. Неклесса). Економічна детермінованість людського буття визначає спрямованість поглядів, глибину і спектр розуміння світових проблем, в контексті яких стає необхідним усвідомлення себе господарем ситуації. Економічне мислення, завдяки якому реалізуються всі проекти, обумовлене процесом динамічного розвитку ринкової (капіталістичної) економіки. Як показує увесь її розвиток, вона визначає всю творчу діяльність людини, спрямовану на перетворення природи, відтворення і вдосконалення самої людини, створення духовних і матеріальних цінностей, формування різних соціальних інститутів та відносин. Такий статус ринкової економіки кардинально змінює напрям, смисл і важливість економічного мислення, яке визначає нові проекти і спрямовує життєві сили соціуму і особистості на їх досягнення.

Напрямки мислення сучасної епохи є визначальними як для діяльності соціальної сфери в її модифікаціях – економічній, культурній, політичній, освітньо-духовній, так і для людини. Процес формування стратегій мислення здійснюється у взаємозв'язку із розвитком суспільства, в топосі буття як форми онтологічної присутності людини в ареалах її можливого самоздійснення, в єдності мислення і буття, що постає основою творення

нового знання, епохи як нової соціокультурної реальності, умовою пізнання і перетворення природи. Специфіка розвитку мислення в топосі соціокультурного буття полягає в організованому певним чином соціокультурному просторі, де стають можливими методологічне мислення і розуміння як свідомо керований, особистісний шлях, що проходить крізь тріаду – культура, життя особистості, комунікація. Всі ці три компоненти побудовані на освітніх стратегіях особистості, на виборі вектору духовного зростання людини.

Стратегії сучасного економічного мислення формують напрями нового розуміння економічного розвитку. Разом з тим існує очевидність «небезпечного розриву між дійсністю господарювання та економічним дискурсом. Думка рухається сама по собі, а хід подій – сам по собі» [6, с. 32-35]. Такий «розлад» економічної картини світу є сегментом загальної соціокультурної ситуації, яка є наслідком розгалуженого розгортання історичних процесів та їх зростаючого прискорення. Рефлексія у вигляді методологічного економічного мислення має найпершим завданням критично переглянути усталені канони економічної реальності і допомогти усунути даний розрив. На сьогодні, як вважає С. Пролєєв, «головним покликанням економічного мислення є обґрунтування економічного дискурсу як комплексу епістемологічно гетерогенних дослідницьких практик, а також створення концептуальних засад для їх синтезу в підсумковому економічному знанні» [6, с. 34].

Одним із альтернативних шляхів виходу з кризи є «еко-соціальна ринкова економіка», яка будується «на трьох підмурках – це органічне поєднання економічної ефективності, соціальної справедливості та ресурсно-екологічної збалансованості» [1, с. 79]. Ефективною та результативною, на наш погляд, є ідея «Синьої Економіки», науково обґрунтована і запропонована членами Римського клубу. Запровадження її на теренах України дасть змогу збалансувати технології використання природних ресурсів, зробити їх екологічно безпечними, скоротити економічні та

соціальні ризики всередині країни та за її межами. Особливо це буде актуальним в післявоєнний період в Україні. Адже впровадження інноваційних технологій, що гармонізують відносини з довкіллям, дозволить вирішити соціально-економічні та екологічні проблеми в державі. Сутність успішності і результативності «Синьої Економіки» – в подоланні стереотипів мислення, в «зміні старих недолугих рамок новими можливостями» [5, с. 53].

Вважаємо, що в контексті інтелектуальних стратегій сучасності, в тому числі й економічного мислення, має домінувати принцип пріоритету загальнолюдських цінностей як основна умова виживання. Адже сучасна екологія наголошує на існуванні меж в людській діяльності, на біогенетичні та антропологічні кордони технологічної діяльності. Звідси, культура цінностей має бути «пронизаною людяністю», адже «буття як вищий дар долі» не має перетворитися тільки на «інструментальний засіб технічної стратегії людства, на предмет виробничої перебудови» [4, с. 25].

Філософія подвійних стандартів моралі, шлях «найменшого зла», які мають місце в економіці, політиці, культурі, мистецтві тощо, не вписується в логіку стратегій як ефективного, так і економічного мислення. До прикладу, коли виробники вдаються до заміни токсичного процесу менш токсичним, вкладаючи в це мільярди доларів, – це не є вирішенням проблеми, адже напівміра – не вихід із ситуації, а приведення її в глухий кут. Часу на «переформатування» стратегій економічного мислення небагато – за даними ООН, людству залишилось лише 30-40 років, щоб здійснити «зелену технологічну трансформацію» [5, с. 2]. Такі підходи мають зміцнити економіку та суспільство знизу догори. Рушійною силою прогресу можуть бути тисячі підприємців, чий безмежний досвід важить більше, ніж компенсація будь-якої нестачі капіталу чи досвіду. «Потреби бідних – це нові можливості, які чекають на підприємців» [5, с. 80].

Стратегічним інтересом України є перетворення її на сучасну економічну державу. За даними соціологічних досліджень, рівень задоволеності життям, коефіцієнт «індексу щастя» українців – один із

найнижчих в Європі. «То що ж насправді діється з «проектом Україна»?», запитує С. Грабовський, і відповідає: «Україна – це не проект, як вважають просунуті інтелектуали. Україна – онтологічна реальність, це буття. А проект – це певна ідеальна конструкція, призначена для втілення в життя. Усередині проекту жити не можна: можна жити тільки всередині реальної конструкції» [2, с. 7-8]. Тобто, соціальне та економічне проектування в сучасних українських реаліях має базуватись на досягненнях сучасних технологій, які втілюватимуться мислячими патріотами української землі, що відбудовуватимуть Україну в післявоєнний час.

Специфіка української національної культури мислення розкривається в екзистенційно-персоналістичній сутності гуманізму, який виявляє себе через ціннісну самореалізуючу роль людини, її самості. Звідси і «вертикальність» сучасної людини ми осмислюємо як потенційну можливість самотворення, самоідентифікації, свідомого вибору власного образу у викликах та перипетіях долі. В системі духовно-онтологічних координат особистості історичність, незавершеність самотворення людини, пошуків її власного «Я», самототожності, «істинної людини» в собі і виражається в соціальності, комунікації, культурі. Продуцентом, результатом такого існування є цінності, ідеали особистості, соціокультурний досвід, економічний прогрес і добробут.

Особливе значення в розвитку економічного мислення має сучасна українська освіта, де кожна особистість має можливість отримати «додану освітню вартість» [3], розвинути вміння покращувати «стартові позиції», з якими молода людина вступає в освітній заклад, щоб навчатися впродовж життя, піднімаючи власний загальний і компетентнісний рівень освіченості до загальноприйнятих освітніх стандартів.

Інновації, зміна методів виробництва і споживання є факторами економічної збалансованості і стійкості суспільства, що актуалізує проблему розвитку методології економічного мислення. Таке мислення починає формуватись іще в дошкільному та шкільному віці. Економічне виховання закладається в молодшому дошкільному віці задля формування в подальшому

економічної свідомості. На цьому наголошують науковці і практики дошкільної сфери освіти – Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, А. Іванова, Т. Сазонова, Л. Фесюкова та інші.

Виходячи з вищесказаного, енергії сучасного економічного мислення повинні спрямовуватись на створення таких онтологічних умов існування української людини, молодого спеціаліста вищого навчального закладу, смислом яких є її цілісне і ціннісне ставлення до всього, що відбувається в державі, побудови таких умов соціально-економічного життя, які відтісняють існування загрози його «знецінення», збайдужіння, оречевлення, неприпустимості таких несприйнятливих факторів, які заперечують і знищують саморозвиток особистості. Тому категоричним імперативом соціально-економічного і духовного відродження української держави, дієвими векторами творення майбутнього є людський капітал, людські ресурси, енергія мислення в коеволюції творення людини, природи і суспільства. Це дозволить ефективно, системно і стратегічно виважено будувати нову українську державу на принципах національного і загальнолюдського, на новаціях та ідеалах науки, культури та освіти.

Напрямки подальших досліджень мають бути зосереджені на таких стратегіях мислення фахівців освітньої сфери, які формують духовно-онтологічні, націєтворчі, ноосферні виміри української соціокультурної дійсності, завдяки яким і можуть бути реалізовані економічні цілі, проекти, стратегії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилишин Б. Як визначити українські дороговкази на роздоріжжях цивілізації? *Народний депутат №10*. 2007. С. 78-82.
2. Грабовський С. Україна – не Африка? «Білі негри» у пошуках самих себе. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. С.7-8.
3. Гриневич Л. Нова українська школа. Основи стандарту освіти. 2016. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/nova-schkola1-pantone-363-EC-1.pdf>

4. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія» 2008. 25 с.

5. Паулі Г. Синя економіка. 10 років, 100 інновацій, 100 мільйонів робочих місць. Доповідь Римського клубу. Risk Reduction Foundation. 2012. С. 2-80

6. Пролєєв С. Криза фінансова чи цивілізаційна? *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*. Львів : Університет банківської справи НБУ. 2009. С. 32-35.

Основні положення параграфу були висвітлені в наступних статтях та матеріалах конференцій:

Іванова Н. 2020. Економічне мислення в стратегіях цивілізаційного вибору України. *Парадигмальні зрушення в економічній теорії XXI ст.* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. 2-3 листопада 2017 року. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка. С. 529-533.

**5. Педагогіка духовної єдності в контексті філософії щастя:
футуристичні абрис (контури). Післяслово**

Сучасна освіта повинна бути чинником соціокультурного прогресу нації. Більше того, від статусу, фінансування, державно-правового регулювання системи освіти залежить успіх та результат соціальної модернізації та державотворення в Україні. Інформаційне суспільство вимагає від освітньої галузі мобільності, швидкої та адекватної реакції на модернізаційні виклики нової культури, стилів мислення і поведінки, підходів до життя. Тому в глобалізовано-інтегрованому соціумі людині досить важко знайти себе, своє ціннісне, ментальне, якщо воно не було сформоване в ранньому дитинстві. Звідси – виникає логічне запитання: чи є у дитини, віком до 6 (7) років, яка є «замовником» освітніх послуг, фактор часу для того, щоб отримати якісну базову освіту? Якою ж має бути сучасна дошкільна освіта, на яких цінностях повинна будуватись, щоб дитина дошкільного віку змогла

якнайповніше інтегруватись і «присвоювати» ціннісно-смысловий універсум буття? Відповідь не може бути однозначною.

Зазначимо, що проблеми трансформації дошкільної освіти – це не тільки предмет для рефлексії науковців та практиків даної галузі. Представники науки змушені швидко переорієнтовуватись у визначенні концептуальних, методологічних основ розвитку дошкілля, його Державних стандартів, Базових компонентів (1998 р.; 2012 р.; 2021 р.). Керівники науково-методичної служби різних рівнів в режимі «on-line» долають світоглядну стагнацію, яка застигла на невизначеності духовних, морально-етичних імперативів праксеологічного поступу галузі. Методичні служби закладів дошкільної освіти за допомогою методу спроб і помилок змушені модифікувати освітні лінії взаємоспівтворчості вихователя і дитини, зводити їх до спільного знаменника педагогіки гуманоцентризму, співробітництва, толерантності, до психології життєтворчості, до філософії віри, надії і любові; одним із каменів спотикання для батьків є маргіналізація сімейних цінностей і традицій, яка може долатися спільно із закладом дошкільної освіти та інші.

Такі різновекторні зусилля в галузі дошкільної освіти створюють досить невиразну картину цілісності всього освітнього процесу, який повинен функціонувати в контексті сучасної освітньої парадигми. Адже необхідність конституювання основного закону освіти продиктована потребою освітньої галузі знайти себе у всеохоплюючій гуманітарній революції, причиною якої є, за влучним висловом С. Кримського, «вичерпування можливостей методологоцентризму, пріоритету проблем методу перед смисложиттєвим усвідомленням сущого» [1, с.31].

До останнього часу дошкільна освіта обмежувалась фрагментарними частковими рішеннями, співвідносилась з кон'юнктурою часу, соціальною ситуацією. Позитивно, що її змістове наповнення досить різноманітне: заклад дошкільної освіти, тобто вихователь, має змогу обирати програму (комплексну, парціальну і т. п.), за якою працюватиме вікова група; методичне забезпечення, в основному, грамотне, науково обґрунтоване,

побудоване на використанні інтерактивних форм роботи, інноваційних технологій. Освітні та виховні зусилля педагогів дошкілля знаходять добру підтримку зі сторони батьків та громадських організацій тощо.

Проте, нас турбує відсутність єдиної філософсько-освітньої концепції в Україні, основою якої має бути цілісна єдність світоглядного синтезу Знання і Віри (Б. Гершунський), її культуротворча та менталітетотворююча спрямованість, де тип світогляду повинен відповідати типу освіти (Н. Кавалерова, В. Лутай, М. Романенко та ін.). Тому необхідна комплексна концептуалізація існуючих філософсько-освітніх розробок як у дошкіллі, так і в загальноосвітній школі та вищих навчальних закладах. Базовий компонент дошкільної освіти в новій його редакції (2021 р.) є загальним екзистенційно-аксіологічним орієнтиром розвитку дошкільної освітньої практики і носить характер парадигмального концепту. Адже одним із засадничих принципів нового Базового компонента є формування у дітей цілісної, реалістичної картини світу як основи світогляду.

В дослідженнях вітчизняних вчених Р. Арцишевського, В. Ільїна, П. Копніна, С. Пролеєва, В. Шинкарука та ін. розглядаються питання предмету світогляду, його структури, формування, змісту даного поняття. Щодо формування цілісного світогляду, то він має базуватись на ціннісно-смыслових засадах української культури, традиції, ментальності, гнозису. В контексті сказаного зазначимо, що відомий філософ і педагог А. Швайцер вважав, що, хоча далеко не кожна людина у власних поглядах на життя піднімається до рівня усвідомленого світогляду, який має бути «оптимістичним і етичним», проте «життя без світогляду є патологічним порушенням почуття орієнтування» [2, с.82]. Тому сучасна дошкільна освіта, перш ніж навчати дітей, готувати їх до школи, до життя, озброювати компетентностями і т. п., повинна задуматись і дати відповідь на основні світоглядні запитання, поставлені ще німецьким філософом Імануїлом Кантом: що я знаю? як я маю діяти? на що я зможу сподіватись? і що таке

людина? Питання, як бачимо, об'єднують три зрізи людинознавства: теоретичну антропологію, практичну антропологію і антропологію моралі.

Даний підхід спонукає науково-практичних працівників до розробки і втілення в практику дошкілля філософсько-освітніх стратегій формування особистості, в основі яких лежать принципи духовного досягнення дійсності, навчання осмисленню буття, світу людей і природи, себе у ньому. Дитина дошкільного віку мудра від природи, яка заклала в ній потенціал оптимізму та гуманоцентричної етики. Тому тут найголовнішим є принцип «не зашкодь!». Адже одним із першочергових завдань є розвиток у дітей основ як наукового, так і філософського мислення, не тільки репродуктивного, а й креативного, творчого з елементами критичного, іронічного, скептичного, алогічного, оптимістичного і т. д.

Скарбницею мудрості та національної гордості є золотий фонд (більш, як 1500) казок В. Сухомлинського для дітей, творча спадщина С Русової, Ш. Амонашвілі, досвід виховання сім'ї Нікітіних. Цьому в практиці дошкілля сприяють інноваційні технології: створення ситуації успіху (А. Белкіна), психолого-педагогічного проектування (Т. Піроженко), технологія розв'язання винахідницьких завдань (Г. Альтшуллера), навчання читанню (М. Зайцева), розвитку творчих здібностей (Л. Шульги), методика М. Монтессорі та інші.

Сподіваємось, що даний досвід навчання і виховання дітей дошкільного віку буде узагальнений і стане основою як для теоретичного курсу з філософії дитинства, так і для практичного його втілення. Необхідно зазначити, що за кордоном 40 років тому при Монтклер коледжі (США) в Інституті з розвитку філософії для дітей був створений курс «Філософія для дітей» (М. Лімпман). Дана програма схвалена ЮНЕСКО, перекладена багатьма мовами, створені національні центри «Філософії для дітей» більш ніж у 30 країнах. В Україні мова ще не йде про створення таких інститутів; як відомо, експериментально впровадженням курсу з філософії для дошкільнят займається група вчених Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира

Винниченка. Практично, є перші спроби означити дану проблему (Н. Гавриш, О. Ліннік «Цікава філософія для дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного і молодшого шкільного віку», 2011 р.). Також в практику дошкільної освіти впроваджується низка програм, які передбачають ознайомлення дітей з філософськими поняттями і категоріями.

У контексті вищесказаного особливої цінності набувають знання і технології, які є продуктом та рушійною силою інформаційного суспільства, у якому дитина дошкільного віку набуває життєвого досвіду, розвивається і навчається. У суспільстві знань (В. Кремень) освіта перетворюється на основну форму життєдіяльності людини і суспільства, яка ґрунтується на принципі нескінченності освітніх горизонтів. Людина повинна навчатися упродовж усього свого життя, адже знання мають властивість швидко втрачати і свою актуальну новизну, і прагматичну доцільність. Перед нею стоїть проблема реалізації своїх задатків і здібностей не тільки в різноманітних культурно-інформаційних середовищах, але і в епоху кризових станів суспільства. Як зазначає М. Романенко, іде «переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства» [3, с.51]. Без сумніву, освітня стратегія співвідноситься із запитами цивілізації, її оптимістичного чи «катастрофічного» майбутнього («кінець історії» Ф. Фукуями, «поворотного пункту» Ф. Капри, зіткнення цивілізацій С. Хантінгтона, «вік біфуркації» Е. Ласло, об'єднання всіх народів в одну сім'ю, а пізніше – злиття з Богом та Природою Тейяра де Шардена тощо). Тому існують різні означення сучасних освітніх стратегій, наприклад, «стратегія виживання» (М. Месарович, Е. Пестель), «стратегія сталого розвитку» (за термінологією ООН), «розвиток замість росту» (Дж. Шелл), глобальна освіта ноосферної орієнтації (А. Урсул, Т. Урсул). Усі вони за своєю суттю є прогностичними, футуристично спрямованими, тому і освіту спонукають бути інноваційно-випереджаючою.

Якими ж мають бути знання, здобуті та присвоєні сучасною дитиною, дитиною інформаційного (постіндустріального) суспільства? У першу чергу – *безпечними для життя і здоров'я дітей* не тільки дошкільного, а й шкільного віку. Така переорієнтація в системі знаннєвих цінностей зумовлена особливостями інформаційного простору, який вимагає від індивіда вміння критичного відбору інформації для подальшого її осмислення. Безперечно, що дитину потрібно навчати, формуючи систему знань, проте їх зміст, кількість, якість має подаватись і засвоюватись у відповідності з віковими особливостями розвитку дитячої психіки, основними видами діяльності даного періоду та ін.

Педагогіка як сучасна наука починає все більш цікавитись проблемами корекційної, лікувальної, реабілітаційної, пропедевтичної роботи з дітьми як дошкільного, так і шкільного віку. На противагу цинізму знань, що культивується в різних сферах соціокультурного життя та був породжений ідеєю егоїзму, наживи, утилітаризму, прагматизму, тобто ідеєю матеріального, філософія дошкілля може протиставити цінності, які були науково обґрунтовані і практично доведені педагогічною системою та життєвим подвигом В. Сухомлинського. Духовність, громадянська позиція, людяність, совість, доброта, благородство, культ Батьківщини, культ людини, культ книжки, культ рідного слова, пропаговані великим педагогом, не повинні бути проігноровані практикою сучасного дошкільного виховання, на що наголошують провідні сучасні науковці (А. Богуш, Г. Беленька, А. Бубін, Н. Гавриш, Н. Горопаха, І. Дичківська, Є. Дурманенко, М. Замелюк, С. Марчук, Т. Поніманська та ін.).

Безперечно, що сучасна дитина інша, ніж та, що була 10-20-30 років тому: її потрібно вивчати і знати для того, щоб зрозуміти, підтримати і допомогти розвиватися. В цьому ми вбачаємо потенціал сучасної науки – дошкільної педагогіки, теорія і практика якої має базуватись на чітких морально-етичних принципах формування новітнього мислення найменших громадян України. А навчати цьому потрібно саме в дошкільному віці, коли

розум дитини ще «на кінчиках пальців» (В. Сухомлинський), коли «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський) динамічна і дієва, а навчання ще веде за собою розвиток.

Суттєво, що плюралістичне багатоманіття концепцій, новацій, технологій розмиває сутнісні основи педагогіки як однієї із основних наук про виховання дитини. Безсумнівно, тенденції дроблення наукового знання не оминули і дошкільну педагогіку. Звідси виникає потреба нового осмислення класичної концепції «пайдейї», в основі якої лежить принцип «веду дитину» і де домінуюча роль вчителя, вихователя, наставника, духовного гуру детермінує і визначає подальший розвиток дитини. Чи є дана концепція домінуюча в сучасних освітніх реаліях? Не можна до кінця ствердно відповісти на дане запитання. Адже із моменту зародження кризи освіти (60-ті роки XX ст.) почала змінюватись сутність «пайдейї». В сучасному освітньому полі вона мислиться нами як «неопайдейя», де акцент встановлено на смислах «спрямовую», «направляю» дитину, «підводжу», «підстраховую». Це зумовлено і соціокультурними запитами суспільства, яке трансформується і веде за собою освітню теорію і практику; і зміною статусу дитини як активного суб'єкта освітніх взаємодій; і активізація ціннісної компоненти сім'ї в тріаді «сім'я – дитина – заклад дошкільної освіти» тощо.

В контексті вищесказаного зазначимо, що дошкільна освіта, осмислюючи себе, творить софійність буття і майбутнього нації та України. В центрі освітніх рефлексій є дитина, її світобуття, екзистенційні виміри її духовності. Знання як соціокультурний феномен зможуть засвоюватись і розкриватись в дитині тоді, коли їх етична та гносеологічна складова не вступатимуть у протиріччя з природою дитини, її здоров'ям. Дорослі ж (батьки, вихователі) повинні бути мудрим рушієм, екзегетом і хранителем смислів макро- та мікросвіту дитини. Звертання до філософії вкрай необхідне дошкільно. Як зазначав Б. Рассел: «Я не вважаю, що завдання філософії нашого часу якимось відрізнятиметься від завдань філософії інших епох. На мою думку, філософія має вічну, незмінну цінність, за винятком одного

аспекту: деякі епохи віддаляються від мудрості більше, ніж інші, а тому мають більшу потребу в філософії, а разом і меншу здатність її прийняти. З усіх можливих оглядів, наша епоха є епохою невеликої мудрості, а отже, вона отримає незрівнянно більше користі від того, чого її може навчити філософія» [4, с. 178].

Виходячи з вищесказаного, сучасні освіта і наука досить активно ставлять запитання такого змісту: «що таке філософія дитинства / філософія для дітей?», «що таке щастя і як його досягати? (зауважте, не досягти успіху, а щастя)», «якою має бути не тільки Нова, а й майбутня українська школа?», «чому «школа радості» має виправдати себе в нових українських освітніх реаліях?», «які європейські освітні концепції найбільш співзвучні сучасній теорії і практиці українського дошкілля?».

Відповіді на дані питання виходитимуть із відповіді на основне запитання: які цінності і який світогляд формує наша освіта? (споживацький? матеріалістичний? нігілістичний? технократичний?)», адже освіта має бути світоглядною, а світогляд – гуманним. Не викликає сумніву й теза: яка освіта, такий світогляд. Тому на часі творити світоглядну освіту, впроваджувати в життя практики *створювального знання*, яке є животворящим і результативним, здоров'язберігаючим і ефективним.

Акцент сучасної освіти на інтенсифікацію розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, спонукає задуматись над їх здоров'ям (психічним, фізичним, емоційним) і основним завданням школи. Як доводив Ш. Амонашвілі, школа створена для радості, особливо початкова. І Нова українська школа зокрема. Вона створена для того, щоб дитина безболісно адаптувалась до нових умов, до нового виду діяльності – навчальної. Подолала кризу 6-7 років, пройшла рубікон 9 років, «успішно» зустріла кризу підліткового віку, кризу юнацького віку, і ще й до того ж – гарно навчалася.

Вважаю, що розвиток дитини не повинен підмінюватись інтенсифікацією навчання, адже, якість освіти не вимірюється кількістю вкладених в голови дітей бітів технократичних знань. В освітньому просторі

виникає небезпека стати світом послуг, видачі дипломів, сертифікатів, а не світом духовності, культури, людяності, гуманності.

А світоглядна освіта формує культуру і духовність соціуму та суспільства, розкриває «сродність» людської душі. В аспекті вищесказаного доречно пригадати тезу Г. Сковороди, який говорив: «Коли хтось хоче чогось навчитись, той має до того родитись». І саме природа, натура людини є «всьому початок і рушійна сила», вона є «матір'ю бажання». І тоді «всяка справа успішна, коли перед в ній веде природа».

Звідси виникає запитання: «як же знайти сродність?». Слухати своє серце, «щоб не було так, що загін вояків веде той, хто мав би сидіти в оркестрі». «Не вчи яблуню родити, сама природа її навчить. Бережи її від свиней, гусені, підрізай дикі пагони, захищай коріння від нечистот». Бо сродність – це є іскра Божа, «а спротив святому цьому вседіючому духові все знищує. З цієї ото причини вправний лікар невдало лікує. Учитель зі знаннями без успіху навчає. Вчений проповідник без смаку говорить. Із приписом піддячий без правди правду пише. Студент, який перекрутив Біблію, без солі їсть». Дія закону «сродності» ефективна, коли можемо з легкістю сказати: «спасибі Богу за те, що потрібне зробив легким, а важке – непотрібним», адже «все те не наше, що нас покидає». І тоді будеш щасливий, коли робиш те, що любиш, а любиш те, що робиш.

Г. Сковорода вважав, що «думка – основна людина в людині». Саме вона (як інструмент мислення) «розмислює, радить, робить визначення, приневолює. А зовнішня наша плоть, як загнuzдана худоба чи хвіст, мимоволі йде за нею вслід. Думка – головна й середня наша точка. Звідси вона й зчаства й серцем зветься. Відтак, це зовнішня наша плоть, а наша думка – головна наша людина. В ній ми перебуваємо. Вона є нами». Отже, людина, її думки і серце – триєдність, яка робить людину істинною. І коли ці три компоненти зрівноважені – наступає мир душевний. І тоді людина щаслива, вважає Г. Сковорода, коли у неї «думки спокійні, серце мирне, а дух веселий».

Як відомо, українського Любомудра називають філософом радості, бо, як він казав, «той лиш живе, хто веселої вдачі! Світло в житті, а не морок бачить!». Зауважимо, що Г. Сковорода наголошував, що є дві натури – (дві природи людини) – видима і невидима. І «невидиме – сильніше за видиме». А невидиме – це Божественна наша сутність, частинка Всесвітнього розуму, Абсолюту, Логосу, Духу. Тому український Сократ, як називали Григорія Савича, казав (вслід за древньогрецькими філософами): «Пізнай себе – і ти пізнаєш весь світ!» І починати пізнавати себе необхідно з дошкільного віку, про що наголошував відомий німецький педагог Фрідріх Фребель, засновник першого дитячого садка в Європі, який писав, що «дитина дошкільного віку є найближчою до своєї сутності, до істинності». І з роками вона набуває досвіду, знань практики, тим самим віддаляючись від своєї сутності, справжності, Божественного начала. Тому теза «Пізнай себе!» все більш актуальною, бо «Хто себе не пізнав – той тим самим загубився» (казав Сковорода); необхідно «слухати своє серце» («Бо всяк є тим, чиє серце в нім»). «Серце віддати дітям» – заповідав В. Сухомлинський, а Сковорода – «істинно судить тільки серце», тобто, те невидиме, яке сильніше за видиме.

Як філософ кордоцентризму Сковорода стверджує, що саме в серці «заховане щастя, яке потрібне всім без винятку, чого не можемо сказати про жодну науку». І тому Г. Сковорода закликав: «Кинь Коперникові сфери. В серця глянь свого печери. Глагол в нутрі твоїм. Веселим будеш ним». Бо «Істинною людиною є серце в людині, а глибоке серце, одному лише Богові пізнавання, є ніщо інше як необмежена безодня наших думок, просто сказати: душа – це справжнє єство, і суцтя справжність, і сама есенція, і зерно наше, і сила, в якій тільки і є життя та існування наше, а без неї ми є мертва тінь, ото ж і видно, яка непорівнянна втрата згубити себе самого, хоч би хтось заволодів би всіма Коперниковими світами».

Багато вчених-сковородинознавців сходяться на думці, що відкриття Коперником світобудови переконало Г. Сковороду в тому, що світ є джерелом нещастя для людини. Той світ, від якого він втікав. Усе своє

філософське вчення мислитель присвятив пошукам рятунку людини від того відчаю, до якого призвели наукові відкриття XVII ст. Оскільки ці наукові відкриття підтримували професори Києво-Могилянської Академії, то Сковорода зі своєю теоретичною настановою на порятунок людини від світу не вписувався в академічну традицію першої половини XVIII ст. Він пішов своєю дорогою, як колись це зробив Сократ. Він твердо був переконаний, що вінцем навчання є філософія. Але братись за неї слід не «підлим» людям, а благородним.

Український Любомудр виводить формулу щастя: «щастя – в серці, серце – в любові, а любов – у законі вічного». І батькам він радив починати виховання з любові до дитини, тоді буде цей процес дієвий і ефективний. «Коли я хочу, щоб мене любили – я сам перший люблю!», вважав філософ, адже тільки любляче серце може навчити і виховати дитину. Г. Сковорода вважав, що ніхто, крім батьків, не може виконати двох, найголовніших заповідей: «добре народити» і «добре навчити». Це означає, що майбутні батьки повинні любити одне одного, бути чисті душею та фізично здорові. А після народження дитини саме батьки залишаються першими її вихователями. Бо коли батько, посилаючись на крайню заклопотаність, не приділяє малюкові належної уваги, а зразу ж віддає під опіку найманих вихователів – «це те ж саме, що посадити на царський трон раба». Тому батьки повинні піклуватись про здоров'я малюка – його «берегти, як зіницю ока». Але філософ мав на увазі не тільки фізичне, а й моральне здоров'я, яке розумів як процес виховання вдячності, як вміння сприймати світ таким, яким він є, адже «багатий не той, хто багато має, а той, кому вистачає».

Бути вдячним, або морально здоровим, або ж задоволеним, або ж щасливим цілком можливо, якщо дотримуватись дії закону «трисонячної єдності», який виклав Григорій Савич наступним чином: «дяка Богові, батькам і благодійникам. Богові – жертва, батькам – честь, а благодійникам – віддяка». І якщо хоч одна зі складових буде нами проігнорована – закон не спрацює. Бо все діє цілісно і в єдності: зігноруємо Батьків – не буде нам

щастя, забудемо про Бога – не матимемо Радості, не віддячимо благодійників – загубимо і не знайдемо себе. І тому «є дві дочки вдячності – доброчесність і задоволення».

І тут доречно процитувати байку про неграмотного Марка. До речі, байки і притчі Сковороди – це його несакральна Біблія, зібрання народної мудрості і філософії. У «Розмові п'яти подорожніх про істинне щастя в житті» Г. Сковорода розповідає байку про неграмотного Марка, який дістався до раю, не дивлячись на те, що він не знав священних мов, не вчився в академіях, не читав богословських книжок. На запитання апостола Павла, хто ж поставив Марка на путь істинний, Марко відповів, що допомогли йому в житті три принципи, за якими він жив: перший – терпіння та вдячність; другий – свобода від мирських бажань, а третій – гармонія зовнішнього і внутрішнього світів. Тому в кінці байки філософ робить висновок: «О благословенна й подячна душе! Мало ти їв, а вельми ситий. *Не розум від книг, а книги від розуму народилися*». Отже, первинна думка, а вторинна – книжка. Книжки з'являються від розуму, від думки, від серця людини. Але читаючи книжку, перегортаючи видимі сторінки, ми заглиблюємось у силу невидимого, в світ символів, які і розкривають нашу внутрішню сутність. І Г. Сковорода покладає на кожного із нас завдання самотійно знайти свій шлях до істини.

Власне, мова йде про ту сутність людини, яка не дається їй від народження, а здобувається нею самою в процесі освітньо-культурної життєдіяльності. А в подальшому, людині недостатньо просто «бути» чи «існувати», вона має реалізувати себе як особистість, соціалізуючись в соціумі. Вважаю, що дитині дошкільного віку більшої користі, на противагу навчанню читання, додасть слухання казки, переповідання її, фантазування, створення своїх власних історій, інсценізування, читання віршів, навчання жити в світі музики, грати на дитячих музичних інструментах, сприймати різноманітні звуки – відрізняти їх, «ловити» у світопросторі, складати у пісеньки, потішки, забавлянки для того, щоб правильно говорити, розвивати

фонематичний слух, а у початковій школі грамотно писати і читати, уникнувши дисграфії і дислексії та ін.

Підсумовуючи сказане, зауважимо на необхідності розробки теоретико-методологічних і практичних аспектів створювального знання, в основі якого актуалізується світоглядна компонента дошкільної та початкової ланок освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2008. 31 с.
2. Schweitzer Albert. Kultur und Ethik. München /пер. с нім. Н. Захарченко, Г. Колшанського, загальна редакція та передмова проф. В. Карпушина. 1960. 82 с.
3. Романенко М. Філософія освіти: історія і сучасність. Дніпро : «Промінь». 2001. 51 с.
4. Russel B. Philosophy for our time. New York: Simon and Schuster, 1951. P. 178.
5. Кавалерова Н., Іванова Н. Філософсько-освітні горизонти Григорія Сковороди: [монографія]. Одеса : Астропринт. 2010. 152 с.
6. Сковорода Г. Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя в житті [Товариська розмова про душевний мир]. В : Сковорода Г.: твори у 2 т., Т.1. Київ : АТ «Обереги», (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства). 1994. 528 с.

Основні положення параграфу були висвітлені в наступних статтях та матеріалах конференцій:

Іванова Н. Підготовка фахівця дошкільної освіти в контексті духовно-онтологічних стратегій мислення : *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір* : матеріали III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. 31 травня-01 червня 2018 року. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. С.143-146.

Іванова Н. Філософія для дітей: Григорій Сковорода і філософія щастя : *IV Круглий стіл у рамках науково-освітнього міжвузівського проєкту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0»* : 11 червня 2021 р. Одеса : Нац. ун-т «Одеська морська академія»; Міжнародна академія психосинергетики та альфології; Одеськ. нац. мед.ун-т. С. 32-36.

Післяслово

Яка реальність сьогоднішнього дня? Пост-суспільство, пост-людина, пост-освіта. Ми, педагоги, живемо, формуємо, творимо. Це завдання обтяжене війною, агресією, знищенням культури, людини і її духовних цінностей. Рефрен сучасного мислення звучить алогічно: «Ніщо не занадто!», «Ніщо не гарантовано!», «Мовлю – отже, існую», «На тому стою, але можу, як завгодно».

*У зв'язку з цим, виникає низка запитань: Як усім нам вижити в такому непрогнозованому світі? І як побудувати освітній процес, щоб сформувати мислячого фахівця освітньої сфери, педагога-професіонала, справжнього вихователя дошкільця? Як навчити студента комунікувати з самим собою, зі світом, з дитиною – об'єктом освітньої діяльності? Адже, **комунікація, слово** – це першооснова, з якої ми починаємо і закінчуємо освітню діяльність.*

*Але **яка** комунікація? (увага!), адже починаючи з раннього та дошкільного віку, багато дітей не послугуються мовленням (мова йде не про особливі освітні проблеми), тобто, вони є слухо-німими, бо, будучи в памперсах, уже використовують гаджети і мобільні телефони, не потребуючи живого мовлення! Бо живуть в постмодерному, інформаційно-технократичному суспільстві, в якому інститут батьківства «оцифрований» і технократизований. А з такими дітьми в закладах дошкільної освіти працюють наші студенти-практиканти і випускники. Разом з тим, ми, викладачі закладів вищої освіти, починаємо працювати зі студентами, які були «підсажені» з раннього дитинства на «блага» мобільного інтернету тощо. А чи не буде мати нова генерація майбутніх студентів рамочне (або гаджетне) мислення; кліпову свідомість і*

зосередження уваги на кілька секунд; розмитість ціннісних орієнтацій на фоні світоглядного нігілізму і юнацького максималізму?

Чи достатньо ми знаємо студентів, щоб ефективно з ними працювати? Так, знаємо і постійно вивчаємо. 5 стаття Закону України «Про вищу освіту» зорієнтовує нас на те, що вища освіта – це «сукупність способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей та компетентностей». Світоглядну освіту ми верифікуємо постійно: в освітньому процесі, в контексті розвитку корпоративної та іміджевої культури студентів тощо.

Війна не дозволила повною мірою виконати заплановане. Проте МОН зорієнтовує відповідати на світоглядне дикунство північного сусіда саме освітою. А це означає, що під час війни і в пост-воєнний період освіта має бути ментально безпечною. Мова іде не тільки про укриття, засоби захисту, пост-травматичні синдроми, соціально-психологічну реабілітацію. Мова йде і про оновлення змістового та науково-методичного наповнення освітніх впливів. Вчити так, як ми це робили в мирний час, уже не актуально. Корекція має бути спрямована на формування, в першу чергу, громадянської ідентичності та патріотизму. А це вже не тільки педагогіка співробітництва, партнерства, життєтворчості. Ми причетні до процесу **створювального знання** (І. Доннікова, І. Єршова-Бабенко), до розробки наукового, теоретико-методологічного підґрунтя новітньої педагогіки – **педагогіки духовної єдності**, до відкриття і візуалізації нових векторів освітньої теорії та практики. Іншого не дано. І часу на переорієнтацію обмаль: творимо українську освіту майбутнього.



Бубін Алла Олександрівна,
*кандидатка педагогічних наук, старша викладачка
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

**ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТ. – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ.)**

Присвячено проблемі становлення та розвитку системи суспільного дошкільного виховання на Волині у другій половині XIX – першій половині XX ст. Визначено соціально-економічні, політичні та культурно-освітні передумови становлення дошкільних інституцій у регіоні в межах різних держав; проаналізовано педагогічні основи розвитку і функціонування мережі дошкільних інституцій краю та здійснено умовну періодизацію їх розвитку в досліджуваний період; поглиблено відомості про участь громадських організацій краю, зокрема Волинського товариства сприяння вихованню дітей із відділом їхнього захисту, Товариства опіки над єврейськими сиротами і покинутими дітьми, Мацежі польської, повітових «Просвіт», Союзу українок Волині, Союзу жінок-українок громадської праці у поширенні та реалізації ідеї суспільного дошкільного виховання; окреслено можливості творчого використання здобутків дошкільної освіти краю в сучасних умовах.

Ключові слова: *історія дошкільної освіти, система суспільного дошкільного виховання, дошкільні заклади, Волинь, становлення, розвиток, зміст, форми, методи.*

1. Передумови розвитку дошкільної освіти на Волині
2. Діяльність громадськості краю щодо популяризації та впровадження ідей суспільного дошкільного виховання

3. Розвиток і функціонування мережі інституцій дошкільного виховання на Волині

1. *Передумови розвитку дошкільної освіти на Волині*

У другій половині XIX ст. Волинь, як і інші українські землі, які входили до складу Російської імперії, були повністю інтегровані в її політичну, економічну й освітню системи. У зв'язку з кризовими явищами в економіці та загрозою соціальних виступів у середині XIX ст. в Росії розпочалися реформи, які вплинули на характер і динаміку соціокультурного розвитку всієї імперії. Внаслідок новітньої економічної політики царизму в 60 – 70-х рр. XIX ст. посилювалися модернізаційні впливи в економіці: зростає чисельність міського населення, активізуються ринкові відносини, простежується поступ у промисловості.

Відповідні соціально-політичні, економічні, культурні умови, які склались у той час на Волині, сприяли виникненню суспільного дошкільного виховання (рис.1.).



Рис. 1. *Передумови розвитку дошкільного виховання на Волині*

Швидкі темпи капіталістичного розвитку призвели до масового залучення жінок до виробництва. Водночас постала проблема щодо догляду

їхніх дітей. Злиденне життя більшості населення Волині примушувало батьків і старших дітей заробляти гроші, щоб прогодувати сім'ю.

Активізація економічного розвитку, розшарування соціальної структури населення, зростання зайнятості батьків на виробництві стали причиною бездоглядності великої кількості дітей. Зазначене, природно, зумовило необхідність опіки над ними і виявилось підставою для зародження соціально-педагогічного руху щодо захисту дітей дошкільного віку, їхнього розвитку, виховання і навчання. При цьому зміни відбувалися в суспільній свідомості і щодо ставлення до сім'ї та виховання дітей.

Важливою передумовою розвитку освіти на всіх українських землях на межі XIX – XX ст. були політичні події, пов'язані з боротьбою за національне відродження й утвердження українців як нації, що зніціювало боротьбу прогресивних культурно-освітніх діячів за національну освіту. За умов духовного піднесення розгорталася діяльність просвітницьких спілок освітян та інших представників інтелігенції. Значну роль у розвитку системи суспільного дошкільного виховання на Волині відіграли громадські товариства, які об'єднували педагогів, лікарів, батьків, прогресивних діячів зазначеного періоду. Члени педагогічно-просвітницьких товариств, приватні особи були ініціаторами відкриття дитячих ясел, притулків, дитячих садків, а також використання в роботі з дітьми зарубіжного педагогічного досвіду.

За національним складом корінне населення Волинської землі – українці – становили більшість жителів, друге місце посідали євреї, третє – поляки. Однак, загалом, уся влада як в економічній, так і в культурно-освітній сферах належала полякам [2, с. 24], оскільки ще з часів Катерини II царському урядові ближчими були інтереси польської шляхти, ніж інтереси українського населення.

Освіта Волині як російської провінції зазнає суттєвого впливу антиукраїнської імперської політики, закріпленої Валуєвським циркуляром 1863 р. та доповненої пунктами Емського акту Олександра II 1876 р., згідно з яким на всій території царської Росії запроваджувалася жорстка цензура

українських книг, що надходили з інших країн: заборонялося користування українською мовою у школах та ін. [36, с. 340]. У результаті вжитих царським урядом заходів до 1915 р. на Волині діяли лише російські державні початкові і середні навчальні заклади та деякі приватні початкові єврейські, чеські, німецькі, польські школи і жодної української. Діяльність усіх офіційних культурно-освітніх установ у Волинській губернії проводилася з використанням виключно російської мови.

Спеціальним нормативним актом, який визначав правила доброчинної діяльності в царській Росії, став «Устав про суспільну опіку» 1892 року. Відповідно до цього документа керівництво суспільною опікою належало відомству Міністерства внутрішніх справ. Статут зобов'язував земства сприяти опіці підкинутих дітей шляхом створення окремих виховних закладів. Як правило, земства обмежувалися видачею допомоги різним благодійним товариствам на утримання і виховання підкинутих дітей або передавали їх на утримання селянам.

Новим видом громадської опікунської діяльності у другій половині XIX ст. стала організація літніх дитячих ясел у сільській місцевості. У архівних фондах виявлено відомості про те, що значна кількість дворян на початку 1900-х рр. зверталася із клопотаннями до місцевих повітових управ про відкриття у їхніх маєтках денних притулків для дітей, батьки яких зайняті на сільськогосподарських роботах, зокрема О. Мазарако із с. Райгородок Житомирського повіту (1907 р.) [30, арк. 2], Е. Тишкевич (с. Плужне Острозького повіту, 1907 р.) [29, арк. 1], П. Гутовський (с. Радовичі Володимир-Волинського повіту, 1911 р.) [11, арк. 1], Ф. Сумовський (с. Замлич Володимир-Волинського повіту, 1911 р.) [28, арк. 1], М. Звалинська (с. Григоровичі Луцького повіту, 1911р.) [39, арк. 15] та ін.

У другій половині XIX століття, незважаючи на русифікаторську політику уряду Російської імперії, у селянських та інтелігентних міських сім'ях справжніх українських патріотів традиційно панувала рідна мова, широко використовувалися усна народна творчість, народні пісні, ігри.

Показовим є те, що одна з найяскравіших, найпотужніших постатей літературного та культурного життя України досліджуваного періоду – Ольга Петрівна Косач (Олена Пчілка) – будувала систему виховання своїх дітей на засадах народної педагогіки, поєднуючи її з досягненнями передової педагогічної думки [17, с. 62]. Виховання дітей Косачів завдяки матері здійснювалося засобами народної мудрості, у якій втілено життєвий досвід попередніх і сучасних поколінь. Олена Пчілка знала безліч народних пісень, примовок, загадок, переказів, сміховинок, казок і переказувала їх дітям. У родині Косачів глибоко шанували народні звичаї.

На початку ХХ століття простежується тенденція до зростання суспільної зацікавленості вихованням дітей дошкільного віку, а прогресивні педагоги вбачали саме в суспільному вихованні дошкільників дієвий засіб покращення виховання зростаючого покоління. Однак до кінця функціонування державно-політичного режиму царської Росії дошкільні інституції не були включені до її офіційної освітньої системи і не мали державного фінансування. Відсутність державної підтримки відповідно й гальмувала розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині.

У роки Першої світової війни Волинь упродовж кількох років була ареною кровопролитних боїв між військами Російської та Австро-Угорської імперій, внаслідок чого зазнала значних матеріальних збитків. Завдяки культурно-освітній діяльності легіону Українських січових стрільців в ці роки на Волині розпочався процес відродження української культури та розвиток української освіти.

Після укладення 18 березня 1921 р. у м. Ризі мирного договору між РРФСР і УСРР, з одного боку, та Польщею – з іншого, частина Волинської губернії була приєднана до Польщі. Загалом 20-річний період польського панування на Волині позначений колонізаційною культурно-освітньою політикою органів адміністративної та шкільної влади

У 1939 році на основі пакту Молотова-Ріббентропа радянські війська зайняли частину західноукраїнських земель, приєднавши їх до УРСР. У

школах і дошкільних закладах почалося запровадження правил, які існували на території радянської України [14, с. 268].

Звільнення Волині від гітлерівських загарбників у липні 1944 р. стало важливою умовою відновлення та подальшого розвитку культурно-освітньої інфраструктури краю. Ще до завершення війни в надзвичайно стислі терміни була в основному налагоджена система освіти. Попри антиукраїнські дії сталінського репресивного апарату з метою тотальної «радянзації» Західної України відбувалося відродження культурно-освітнього життя Волині [13, с. 325].

Важливим здобутком у галузі організації дошкільного виховання у перші повоєнні роки стало налагодження широкої мережі дошкільних закладів, включеної в державну систему народної освіти, та формування уніфікованої системи дошкільної освіти на всіх українських землях. Цьому сприяла низка законодавчо-нормативних актів партійно-радянських органів, зміст яких проаналізовано нижче. Зазначене дало змогу до 1950 р. довести кількість дошкільних закладів майже до довоєнного рівня. Так на Волині діяло 23 дитячих садки, у яких виховувалося 715 дітей [18, арк. 17].

Отже, на становлення системи суспільного дошкільного виховання на Волині впливали об'єктивні соціально-економічні та політичні умови: залучення жінок до участі у промисловому та сільськогосподарському виробництві, складні умови життя та виховання дітей, активізація національно-визвольного руху та громадської діяльності місцевих мешканців.

2. Діяльність громадськості краю щодо популяризації та впровадження ідей суспільного дошкільного виховання

Традиція догляду за покинутими, осиротілими і найбіднішими дітьми, передусім дошкільного віку, у Волинській губернії, як і на українських землях загалом, була в пошані відвічно. На Волині перші сирітські притулки влаштовувалися православними братствами, католицькими та протестантськими місіонерствами, монастирями, світськими громадськими організаціями, приватними особами.

Світська державно-громадська опіка над інституціями різного типу в царській Росії пов'язана значною мірою зі створенням і діяльністю приказів громадської опіки. Волинський приказ громадської опіки приділяв увагу збереженню життя та зміцненню здоров'я дітей-підкидьків, які виховувалися за плату від земського управління у сім'ях селян. Попри постійний брак коштів, приказ громадської опіки став прикладом активної діяльності з надання допомоги нужденним, і ця державна підтримка обездолених опосередковано впливала на активізацію благодійництва з боку громадських об'єднань і приватних осіб.

Зміна змісту і форм благодійницької та просвітницько-педагогічної діяльності на всіх українських землях пов'язана з виникненням і діяльністю громадських організацій (товариств). Створення благодійних товариств на Волині ускладнювалося тим, що в їх організації та діяльності офіційна влада вбачала передумови для активізації національного руху (українського, польського, єврейського, німецького тощо).

Загалом у другій половині XIX ст. сучасні дослідники відмічають позитивну динаміку в розвитку благодійних товариств, створених для опіки над дітьми соціально незахищених верств населення. Це пояснюється процесом формування усвідомленої необхідності допомоги сиротам, нужденним, хворим щоразу більшої кількості людей – благодійництво поступово стає громадянським обов'язком [19, с. 15]. Так, лише у Волинській губернії наприкінці XIX ст. діяли 24 благодійні товариства, окремі з яких сприяли поширенню інституцій суспільної опіки для найменших громадян (рис.2.).

У грудні 1876 р створене Житомирське благодійне товариство. Його метою визначалося поліпшення морального та матеріального становища найбідніших жителів м. Житомира, незалежно від їхнього соціального статусу та віросповідання. У 1880 р. Житомирське благодійне товариство відкрило притулок для сиріт і убогих на 30 осіб [7, с. 82].



Рис. 2. Громадські організації, які сприяли популяризації та впровадженню ідей суспільного дошкільного виховання на Волині

Із другої половини XIX ст. проблема виховання дітей дошкільного віку опинилася в полі зору не лише громадських об'єднань, а й окремих світських осіб. Заслужують на увагу погляди Е. Фелінської – активної учасниці революційно-демократичного руху, письменниці, яка тривалий проміжок часу проживала у Воютині на Волині. Однією з перших на сторінках своїх творів вона звернула увагу волинян на важливість дошкільного виховання. У 1856 – 1860 рр. у Вільно вийшли друком «Pamiętniki z życia» Е. Фелінської, у яких акцентовано на винятковому значенні материнського виховання, заснованого на релігійних принципах. Громадська діячка особливо наголошувала на важливості правильного дошкільного виховання дітей шляхом створення в кожному селі дитячих притулків (охоронок) для маленьких дітей, «...де кожна мати могла б, йдучи на роботу, безпечно

залишити свого малюка під наглядом жінок благочестивих і релігійних, котрі присвятили б себе виключно цій роботі в цілях служіння Богу й людям...» [10, с. 107].

Поширенню ідей суспільного дошкільного виховання на Волині сприяв відомий український педагог, громадський діяч Т. Лубенець, який із 1889 р. працював у інспекції народних училищ при управлінні Київського навчального округу, до складу якого входила Волинська губернія. Спільно з дружиною Н. Лубенець педагог проводив надзвичайно велику роботу з популяризації суспільного дошкільного виховання, закликав громадськість до створення дитячих садків, осередків, ясел, денних притулків та літніх майданчиків, домагався включення дитячих садків до державної системи освіти [27, с. 125].

У педагогічній спадщині Т. Лубенця простежується чітка система поглядів на дошкілля, яка проникнута повагою до дитини, ґрунтується на тонкому розумінні її психології, стосунків із дорослими та навколишнім світом. Розуміючи складність, неможливість перебудови тогочасної освітньої системи, педагог запропонував для налагодження наступності між дитячим садком і школою створювати дитячі осередки, покликані продовжувати турбуватися про недавніх вихованців дитячих садків. Він уважав, що дитячі осередки повинні працювати чотири години після навчальних занять у школі. За задумом Т. Лубенця, вони мали спрямовуватися на вирішення таких завдань: зміцнення здоров'я та фізичне загартування дітей; формування навичок господарської, ручної праці, догляду за рослинами і тваринами; вироблення звички стежити за собою, своєю зовнішністю, бути охайними, чистими; виховання моральних почуттів; забезпечення естетичного виховання; організація дозвілля дітей [7, с. 85].

Метою діяльності Волинського товариства сприяння вихованню дітей із відділом їхнього захисту (1900 р.) є сприяння фізичному і духовному розвитку дітей, а також створення необхідних умов для їхнього правильного догляду, виховання та навчання. Прикметно, що параграф 2 статуту

передбачав також відкриття дитячих садків [7, с. 85]. Шестирічний досвід діяльності товариства у царині опіки і виховання дітей у притулках продемонстрував успішні результати: добрий догляд, просте, але здорове харчування, а головне – тепло і ласка поступово перевтілювали змучених дітей на здорових і гарних. Проте кошти товариства були настільки мізерні, що попри незначні витрати (11 коп. на утримання однієї дитини на день), доводилося щоденно відмовляти в прийомі новим дітям [7, с. 88]. З метою поповнення коштів товариства з'явилися нові форми залучення грошових пожертв громадян: організовувалися концерти, вистави, атракціони, міські гуляння, благодійні лотереї.

З початку XX ст. активну культурно-освітню діяльність у Волинській губернії розгорнуло товариство «Просвіта». Діяльність у сфері дошкільної освіти відроджена «Просвіта» значно розширила завдяки залученню до неї частини свідомого жіноцтва Волині. Перші жіночі секції при «Просвіті» виникли в повітових містах Кременці (лютий 1923 р.) і Ковелі (1924 р.), а згодом і в інших населених пунктах. Вони створювалися за територіальним принципом і об'єднували жінок-просвітянок. Просвітянські жіночі секції проводили роботу, спрямовану на піднесення національної свідомості волинського жіноцтва та надання йому допомоги у вихованні дітей [32, с. 59].

Зокрема, протягом 1923 р. секція дошкільного і позашкільного виховання кременецької «Просвіти» організовувала дитячі свята, до програми яких входили театральні вистави, декламування, хоровий спів. Секція провела курс лекцій із проблем дошкільного виховання та вжила заходів щодо популяризації його ідей і відкриття дитячих майданчиків у повіті [15, с. 65].

Важливу роль у діяльності кременецької «Просвіти» відіграв громадсько-політичний діяч, педагог і публіцист – Аркадій Животко. У 1921 р. на запрошення жіночого гуртка педагог приїхав до Кременця і з липня до жовтня 1921 р. керував організованим ним дитячим садком [9, арк. 7 зв.]. Персонал закладу працював безкоштовно, на громадських засадах. Дитячий садок відвідувало 37 дітей, він функціонував із 10 до 14 та з 17 до 19 год. О

12 год. діти отримували гарячі сніданки, на які виділяв кошти американський «допомоговий» комітет. У закладі проводили заняття з малювання, ліплення, аплікації, співів [9, арк. 24].

Він рекомендував проводити заходи, перевірені власним досвідом: читання лекцій, влаштування виставок дитячих виробів і педагогічної літератури, видання популярних брошур, бюлетенів, листівок, створення музеїв, організація дитячих забав і екскурсій.

Особливої уваги А. Животко надавав виданню дитячих книжок. У збірці дитячих забав «Весняночка» (Кременець, 1922) він подав більше десятка народних ігор для дітей дошкільного віку, а також методичні вказівки щодо їх проведення. Своєрідним продовженням попередньої стала ще одна збірка дитячих ігор та забав «Будемо бавитися».

У період німецької окупації краю відроджене товариство «Просвіта» намагалося відновити діяльність у сфері дошкільного виховання українських дітей. Майже всі окружні організації прагнули створити постійні дитячі садки, подбати про підготовку кадрів вихователів, для чого в багатьох містах були проведені спеціальні курси. Поруч із цим, для українських дітей проводилися й такі традиційні заходи, як свято ялинки, Святого Миколая, День матері, Великоднє розговіння та ін. [34, с. 116].

Однією з найвідоміших діячок волинських повітових «Просвіт» була перша представниця українського жіноцтва в польському сенаті О. Левчанівська, яка відіграла значну роль у національно-виховній орієнтації жінок Волині. У листопаді 1922 р. українці Волині обрали О. Левчанівська до сенату Речі Посполитої. У промові в сенаті вона порушила питання про дошкільну освіту українських дітей. О. Левчанівська закликала членів польського Сенату вжити заходів для реформування змісту роботи інституцій суспільної опіки (охоронок та притулків для дівчат, притулків для старих, удів і сиріт) на землях, заселених українцями, так, щоб замість чинних мішаних за національним і релігійним складом інституцій були створені

окремі притулки для дітей поляків, українців у процентному відношенні до числа цих національностей [3, с. 30].

Важливу роль у становленні і розвитку дошкільних інституцій на волинських землях у межах польської держави в 1920-х – 1930-х рр. відіграли жіночі товариства Союз українок Волині та Союз жінок-українок громадської праці, оскільки вони активно засновували дитячі садки, охоронки в краї.

Волинські «союзянки» одними з перших долучилися до заснування інституцій дошкільного виховання. Зокрема, у протоколі засідання управи Союзу українок Волині від 21 червня 1927 р. зазначено, що 18 червня на базі місцевого Народного дому його зусиллями постав перший у місті заклад цього типу для 21 дитини [31, арк. 10]. У 1932 р. Союз українок відкрив аналогічну дошкільну інституцію у Володимирі-Волинському [32, с. 58].

Основними напрямками діяльності Союзу жінок-українок громадської праці на Волині стала громадсько-політична і культурно-освітня, серед форм якої виокремлюємо організацію й утримання опікунських закладів, дитячих садків та ін.

У контексті дослідження важливим аспектом діяльності цього жіночого товариства є відкриття в 1933 р. дошкільної інституції в м. Луцьку. Секція охоронок і дитячих садків при філії товариства в м. Луцьку планувала у 1936 – 1937 н. р. створити Товариство друзів охоронок, метою якого визначалася тісна співпраця із секцією охоронок для вдосконалення умов функціонування цих інституцій, покращення гігієнічного стану (конкурси чистоти), створення кращих умов для дітей за місцем проживання [16, арк. 43].

У 1939 р. Союз жінок-українок громадської праці утримував шість дитячих закладів у Луцькому повіті (Торчин – 2, Рожище – два, Ківерці – 1, Новий Чорторийськ – 1), у них виховувалися 275 дітей [7, с. 107].

Союз жінок-українок громадської праці, як і Союз українок Волині, проводив у Луцьку доброчинні заходи (концерти, костюмовані бали,

драматичні вистави, акції харчування) для дітей, серед яких були й дошкільнята.

Об'єктивність дослідження зумовлює необхідність аналізу діяльності організацій, створених представниками інших етносів краю. У цьому контексті заслуговує на увагу діяльність товариства Мацежі польської Волині, заснованої у 1917 р. Метою цієї громадської організації було поширення серед польського населення освіти, науки і культури, створення польських освітніх, культурних, наукових і виховних інституцій; підтримка приватних інституцій з аналогічною метою та завданнями. Механізм досягнення мети товариства передбачав заснування і підтримку дитячих садків і ясел.

Під егідою цього товариства знаходилося кількасот дітей у польських дитсадках на цілковитому утриманні. Так, у 1917 р. на території Волині налічувалося 45 дитячих садків, у яких виховувалося близько 1738 дітей [35, с. 94-95].

Активну опікунсько-виховну діяльність у міжвоєнний період здійснювало волинське Товариство опіки над єврейськими сиротами і покинутими дітьми, створене 1923 р. Під його опікою у 1926 р. перебувало дев'ять закладів, у яких знаходилося 213 дітей. У восьми з них перебували діти від 3 до 14 років, які забезпечувалися одягом, отримували медичну допомогу й освіту. Серед закладів опіки над дітьми дошкільного віку, утримуваних Товариством опіки над єврейськими сиротами, – охоронка для 28 єврейських дітей у Володимирі, аналогічні інституції для 17 єврейських дітей у Дубно, для 21 єврейської дитини – у Кременці, для 14 єврейських сиріт – у Корці, для 13 сиріт – в Рожищах та ін. [7, с. 109].

Загальновідомо, що в радянський період будь-яка громадська (благодійницька, культурно-освітня, педагогічна) діяльність, особливо щодо виховання дітей, обмежувалася або офіційно заборонялася, оскільки ця сфера діяльності повністю перейшла у відання держави.

Крізь призму викладеного можна стверджувати, що впродовж другої половини XIX – першої третини XX ст. чітко окреслюється тенденція залучення широких кіл громадськості до вирішення проблем допомоги найменш захищеним верствам населення, особливо дітям.

3. Розвиток і функціонування мережі інституцій дошкільного виховання на Волині

Друга половина XIX ст. – 1930-ті рр..

Організаційно-педагогічні основи розвитку та функціонування дошкільних закладів Волині другої половини XIX – першої половини XX ст. детерміновані впливом офіційних інституцій і розроблених ними специфічних форм впливу на цю сферу соціально-культурного розвитку суспільства; частою зміною в краї юридичних і освітніх систем; поліетнічністю регіону, що зумовлювало різні погляди на важливість інституцій суспільного дошкільного виховання, зміст, форми, методи і засоби їх діяльності; низьким освітнім рівнем його корінних мешканців і пізнішим, ніж на інших українських землях, включенням їх у національно-культурні процеси. Із урахуванням цих особливостей у формуванні системи суспільного дошкільного виховання на Волині виокремлюємо такі період (рис. 3.).

Архівні матеріали досліджуваного періоду підтверджують розмаїття установ Волині, у яких здійснювалися опіка і виховання дітей дошкільного віку. Серед них ми виділяємо такі: інституції опіки сиріт і безпритульних дітей – сирітські будинки, дитячі притулки, дитячі будинки; заклади спільного виховання дітей дошкільного та шкільного віку – єврейські хедери, літні дитячі майданчики, дитячі осередки; установи, призначенні лише для дошкільнят – ясла, дитячі садки, притулки-охоронки. Охарактеризуємо більш детально особливості цих інституцій.

Найтривалішу історію розвитку на Волині мали сирітські будинки, у яких діти перебували цілодобово. Завданням цих закладів була підготовка сиріт і безпритульних до самостійного життя, релігійно-моральне виховання, засвоєння елементарних знань, умінь читати і писати. Одним із перших

закладів цього типу на території Волинської губернії став Житомирський сирітський будинок, призначений для українських, російських, польських дітей. Він був відкритий у 1856 р. приказом громадської опіки і розрахований на 90 осіб [20, с. 82].

До семирічного віку вихованці сирітського будинку здебільшого перебували на утриманні сільських жителів, іноді – міських. У 1879 р. у годувальників знаходилося 32 дітей, із них до одного року – 13, від одного до двох – 3, від двох до трьох – 2, від трьох до чотирьох – 4, від чотирьох до п'яти – 4, від п'яти до шести – 4, від шести до семи – 2. Коли вихованцям виповнювалося 7 років, їх переводили до сирітського будинку для навчання [7, с.111].

Архівні дані підтверджують, що сирітські будинки продовжували діяти і в нових для Волині державно-політичних умовах. Так, у справі № 5651 фонду Державного архіву Волинської області зазначено, що 18 січня 1922 р. було відкрито сирітський будинок у м. Володимирі, розрахований на 20 дітей віком від 3 до 14 років [12, арк. 1].

Серед установ опіки над волинськими дітьми важливе місце займали дитячі притулки, які підпорядковувалися різним урядовим організаціям і відомствам, відкривалися на пожертвування приватних осіб і благодійних товариств. Вони були кількох типів: *постійні* (робота організовувалася за принципами сирітського будинку, де діти знаходилися цілодобово); *денні* (діти перебували впродовж дня); *змішані* (частина дітей проживали постійно, а частина – впродовж дня).

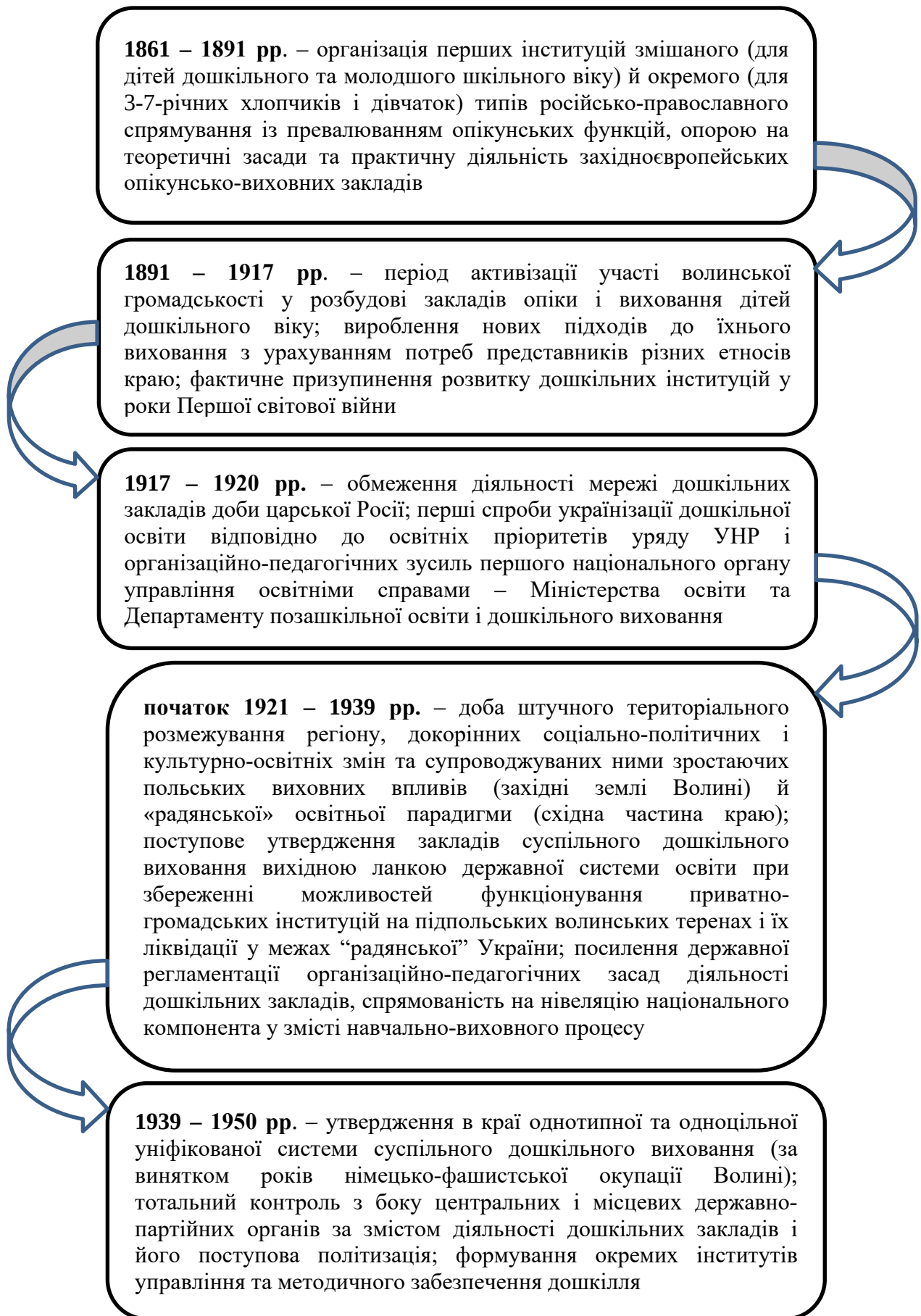


Рис. 3.Періоди формування системи суспільного дошкільного виховання на Волині

Як і на інших підросійських землях, заснування дитячих притулків на Волині було здебільшого прерогативою приватних осіб. Так, на початку травня 1899 р. у невеличкому флігелі пров. Хобутинський у Житомирі, позаду губернаторського саду, відбулося освячення тимчасового приміщення притулку для безпритульних дітей, заснованого К. Дунін-Борковською. У притулку перебувало 10 дітей віком від 3 до 8 років.

На початку XX ст. у Житомирі функціонували два дитячі притулки, відкриті Волинським товариством сприяння вихованню дітей із відділом їхнього захисту [37, с. 76].

Упродовж 1910-1915 рр. аналогічні за змістом діяльності заклади відкрило Житомирське благодійне товариство (1910 р., м. Житомир, притулок для дітей обох статей віком від 5 до 15 років) ; Луцьке повітове попечительство дитячих притулків (1911 р., м. Луцьк, сирітський притулок для хлопчиків від 4 до 13 років) [7, с.115].

Незважаючи на велику потребу в притулках, розвиток їхньої мережі у роки Першої світової війни здійснювався вкрай повільно. Знизилися незначні державні асигнування на дошкільне виховання, все рідше простежувалася матеріальна підтримка дошкільних установ із боку благодійних організацій, окремих членів товариств сприяння дошкільному вихованню та приватних осіб. Як наслідок, у 1917 р. на Волині діяли 10 притулків на 500 дітей.

На початку XX ст. благодійні товариства й органи місцевого самоврядування Волині створювали дитячі осередки, основним призначенням яких була боротьба з дитячою безпритульністю та надання допомоги родинам у вихованні дітей. Названі заклади працювали за принципом дитячих садків. Їхня кількість на волинських теренах у межах Російської імперії не перевищувала 10, у них виховувалося до 200 хлопчиків і дівчаток.

Методи роботи в осередках були аналогічні до тих, які використовувалися в тодішніх дитячих садках: екскурсії, прогулянки, ігри, читання художньої літератури, заняття мистецтвом, ручна праця, спів та слухання музики, дитячі вистави [27, с. 130].

Новим видом діяльності земств на межі XIX – XX ст. була організація літніх дитячих закладів (ясел) для дітей переддошкільного та дошкільного віку сільського населення, зайнятого працею в жнива. Хвиля захоплення організацією інституцій цього типу незабаром припинилася передусім через відсутність спеціальних засобів у земських касах і брак кваліфікованого персоналу [7, с. 117].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. у Волинській губернії постають перші дитячі садки, здебільшого утримувані громадськими організаціями і приватними особами. Дитячі садки з початку функціонування диференціювалися за джерелами фінансування і мовою навчання. Вони призначалися для дітей із найбільш бідніших верств населення віком від 4 до 8 років.

Аналіз архівних матеріалів Київського навчального округу за 1911 р. підтверджує, що дирекція народних училищ Волинської губернії утримувала у Ковелі два російськомовних дитячих садки. У місті функціонувало Фребелівське відділення для дітей дошкільного віку, засноване при приватному навчальному закладі третього розряду. Воно утримувалося на кошти Н. Кучерської [25, арк. 317].

На початку 1917 р. на Волині діяли також 45 польських дитячих садків на 1738 дітей, утримувані заможними сім'ями [7, с.117].

У другій половині XIX ст. у Волинській губернії була започаткована й активно розвивалася система єврейської освіти із її найнижчою ланкою – хедерами. Створення широкої мережі освітніх інституцій для єврейських дітей зумовлено традиційним для іудаїзму обов'язком вчити їх із раннього віку івриту й ознайомлювати з Біблією.

До 1917 р. хедер залишався найпопулярнішою формою дошкільного виховання та початкового навчання єврейських дітей Волині. Починаючи з п'ятирічного віку, вони опановували єврейську мову, молитви, релігійні закони, виховувалися в дусі національних звичаїв і традицій. Завдяки хедерам євреї були переважно грамотними і передавали з покоління в покоління

відданість релігії та заповітам своїх предків [33, с. 44]. Ці заклади були приватними (платними) та громадськими (безкоштовними). Громадські хедери влаштовувалися для найбільшніх дітей, сиріт і утримувалися за рахунок єврейських общин [21, с. 53].

На кінець російської – початок незалежної української державності (1917 – 1919 рр.) припадає активізація участі єврейської громадськості Волинської губернії у справі заснування дитячих садків. Зокрема, безкоштовний єврейський дитячий садок у Житомирі був заснований 1916 р., а в Луцьку – 1918 р. Обидва дошкільні заклади утримували міські управи [1, арк. 22].

На початку 1920 р. серед закладів Волині, призначених для дітей дошкільного віку, найбільшу кількість становили єврейські. Так, серед 28 дитячих садків було 17 єврейських; 5 – українських; із 29 дитячих будинків – 11 українських і 10 – єврейських [35, с. 104].

Загалом у Волинській губернії в 1919 р. діяли 52 дитячих садки, 58 майданів, 2 осередки, 7 дитячих будинків [38, арк. 7].

Остаточне становлення системи суспільного дошкільного виховання на східних територіях Волині відбулося з утвердженням радянської влади, а на західних – польської. Систему дошкільного виховання краю цього періоду акумулювали:

- різні типи дошкільних закладів (дитячі притулки-охоронки, дитячі будинки, дитячі осередки, дитячі ясла, дитячі садки, дитячі майданчики);
- органи управління освітою (дошкільний підвідділ відділу соціального виховання, секція охорони дитинства Волинського губернського відділу народної освіти та Кураторія Волинського шкільного округу) [7, с.120].

Розбудова інституцій дошкільного виховання на землях Волині у складі «радянської України» у міжвоєнний період пов'язується з діяльністю дошкільного підвідділу (секції) відділу соціального виховання Волинського губернського відділу народної освіти.

Ефективною формою організації дозвілля дітей у Волинській губернії у 1920-х рр. стали дитячі майданчики. Вони сприяли масовому охопленню дітей організованим виховним впливом і їхньому оздоровленню влітку, звільняли від турбот про дітей жінок-робітниць і селянок під час роботи на виробництві чи в сільському господарстві.

Нами не виявлено даних про загальну кількість дітей дошкільного віку, які знаходилися у дитячих будинках Волині на початку перебування частини краю у складі більшовицької держави.

Відповідно до прийнятого в 1922 р. «Кодексу законів про народну освіту в УСРР», вихідною ланкою освіти визначався дитячий садок. Це зумовило помітне зростання закладів цього типу і на «під радянській» Волині. Так, якщо в 1920 р. у Волинській губернії діяли 58 дитячих садків на 4330 дітей (32 єврейські – 2000 вихованців; 16 українських – 1000 осіб; шість змішаних – 1200; три польські – 100 дітей; один російський – 30 [5, арк. 114], то через рік – уже на 10 більше [7, с. 123].

Початок 1920-х рр. на волинських теренах, які опинилися в складі УСРР, позначений пошуками шляхів удосконалення організаційних форм виховання дітей дошкільного віку, поступовим відходом від розмаїття типів дошкільних закладів, утвердженням єдиних елементів режиму роботи.

Дещо по-іншому відбувався процес розвитку системи суспільного дошкільного виховання на західних землях Волині, приєднаних до Польщі. З утворенням у 1922 р. Кураторії Волинського шкільного округу, яка здійснювала керівництво і контроль за початковою, середньою загальною, фаховою і позашкільною освітою на території Волинського воєводства, частина колишніх закладів опіки над дітьми дошкільного віку (охоронок) за змістом роботи була наближена до дитячих садків. Проте їхньою першочерговою метою залишалося надання дітям моральної та матеріальної допомоги [7, с. 127].

Суспільну опіку дітей в охоронках і поза їхніми межами здійснювали новостворені органи державної та шкільної влади. Зокрема, в 1926 р. повітові відділи Волинського воєводства утримували такі інституції для дітей дошкільного віку: повітовий відділ у Рівному – 3 охоронки (137 дітей); повітовий відділ у Ковелі – 5 охоронок; повітовий відділ у Луцьку – 2 охоронки на 57 дітей; повітовий відділ у Володимирі – 1 охоронку (38 дітей); повітовий відділ у Дубно – 3 охоронки (101 дитина); повітовий відділ у Кременці утримував 2 охоронки (104 особи) і надавав субсидію охоронці римо-католицького товариства доброчинності, в якій перебувало 59 дітей; повітовий відділ у Здолбунові надавав субсидію на охоронку в Острозі для 50 дітей. Магістрат м. Ковеля утримував дві охоронки, в яких перебувало 65 дітей. Зазначимо, що магістрати Рівного й Луцька власних охоронок не мали, проте субсидіювали суспільні заклади, виділяли кошти на утримання дітей в охоронках повітових відділів [7, с. 128].

Завдяки такій діяльності кількість інституцій опіки і виховання дітей дошкільного віку у більшості повітів Волинського воєводства (8 із 11) у 1927 р. помітно збільшилася і становила 29 закладів. Основні вимоги до діяльності інституцій опіки і виховання дітей дошкільного віку на підпольській території Волині містили їхні регламенти та статuti [7].

Наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр. активізувалася діяльність у сфері розбудови закладів дошкільного виховання органів адміністративної влади й місцевого самоврядування в інших містах і селах краю, підпорядкованих Польщі.

Архівні джерела засвідчують, що, як і в попередні десятиліття, у 1930-х рр. найбільше дошкільних закладів було у великих містах краю. Так, у 1933 р. в Луцьку працювали п'ять охоронок, у яких перебувало 129 дітей [26, арк. 25, 37].

Зазначмо, що при достатньо високому розмаїтті дошкільних закладів (за типологією, належністю), організація та зміст діяльності на волинських землях у складі II Речі Посполитої підпорядковувалися єдиному

пропольському курсові у сфері суспільного дошкільного виховання, зафіксованому в законодавчо-нормативних актах 1920-х – 1930-х рр.

1939-й – 1950-й рр..

У процесі дослідження нами не виявлено відомостей про організацію та зміст роботи дошкільних закладів на Волині у перші роки входження всіх земель краю до складу УРСР. Початкові відомості про характер їх діяльності припадають на 1941 р. Виявлено звіт про роботу за цей рік дитячого садка у Колках, який відвідувало 25 дітей. Заклад, як зазначається в цьому документі, був відкритий 7 листопада 1940 р.

Аналіз річного плану роботи дитячого садка в Колках за 1941 р. дозволив зробити узагальнення, що основна увага в організації діяльності дошкільного закладу зверталася на його матеріальне забезпечення та санітарно-гігієнічний стан, у виховній роботі акцент робився на фізичному загартуванні дітей, співпраці вихователя з батьками та політизації навчально-виховного процесу [7, с.136-137].

Новий період у розвитку системи дошкільного виховання на Волині припадає на перші роки після закінчення Другої світової війни і пов'язаний із активною діяльністю в цій сфері державних освітніх органів.

На основі аналізу документальних джерел нами встановлено, що обласний відділ народної освіти передовсім вживав заходів для відбудови та ремонту приміщень дитячих садків, упорядкування садиб, а також контролював виготовлення наочного приладдя, іграшок у майстернях колгоспів та на підприємствах [23, арк. 44]. Відтак, уже в 1947 – 1948 н. р. в дитячих садках області було досягнуто покращення матеріального забезпечення та вдосконалення навчально-виховного процесу.

У повоєнні роки простежується стабільна динаміка розширення мережі дошкільних закладів. Так, у 1948 році на Волині функціонувало 20 дитячих садків (630 дітей), із них 18 – міських, де чотири мали санаторні групи (580 дітей), а також два у сільській місцевості (50 дітей). У 1949 р. в області вже діяло 25 дитячих садків на 775 дітей [22, арк. 1]. Цьому сприяли

посилення контролю за справою дошкільного виховання з боку Волинського обласного відділу народної освіти, передовсім за покращенням матеріального забезпечення та підвищенням ефективності організації педагогічного процесу в дитячих садках.

Наказом № 16 від 25 січня 1950 р. обласний відділ народної освіти зобов'язав завідуючих районними відділами народної освіти виконати народногосподарський план щодо укомплектування дитячих садків та розгорнути серед населення широку педагогічну пропаганду суспільного дошкільного виховання. У наказі наголошувалося на необхідності зосереджувати увагу на фізичному вихованні дітей та охороні їхнього здоров'я: створенні умов для загартування вихованців шляхом проведення рухливих ігор, перебування на свіжому повітрі, організації повноцінного харчування [7, с. 139].

Завдяки адміністративно-командному стилю управління освітою (як і всіма іншими сферами суспільного життя) станом на 1 липня 1950 р. у Волинській області діяло 27 дитячих садків, у яких виховувалося 895 дітей, у тому числі три дитячих садки санаторного типу (128 дітей). Серед закладів переважали одnogрупові (18), двогрупових було три, тригрупових – два (в Луцьку – № 1 та в Ковелі). В області також функціонували п'ять дитячих садків інших відомств, у яких перебувало 180 дітей, серед них один дитячий садок санаторного типу із контингентом 25 дітей.

Загалом наприкінці досліджуваного періоду у Волинській області діяло 28 дошкільних інституцій, якими було охоплено 906 дітей віком від 3 до 6 років. Показники національного складу вихованців дошкільних закладах Волині наприкінці 1949 – 1950 рр. представлені такими даними: українці – 418; росіяни – 208; євреї – 52; інші – 96 [7, с.140].

Виявлені архівні матеріали засвідчують цілеспрямовану роботу обласного відділу народної освіти щодо підвищення якості навчально-виховної роботи з дітьми у дошкільних інституціях та зміцнення матеріально-технічного забезпечення. Робота дитячих садків регламентувалася

встановленим режимом дня, який змінювався залежно від сезону. Достатня кількість часу виділялася для самостійної діяльності дітей. Однак у більшості дитячих садків не вистачало ігрового матеріалу, педагогічного обладнання, тому самостійна діяльність дітей не завжди досягала своєї мети.

Більшість вихователів старанно готувалася до начально-виховної роботи з дітьми, акцентуючи на послідовному викладі, повторенні та закріпленні матеріалу.

На другу половину 1940-х рр. припадає відновлення і розвиток мережі такого типу дошкільних інституцій, як дитячі сезонні майданчики. Уже влітку 1948 р. в області було відкрито сім таких колгоспних інституцій із контингентом 175 дітей. Однак розгортання їхньої мережі проходило повільно. Так, у Володимир-Волинському, Ківерцівському, Олицькому, Рожищенському, Теремнівському районах майданчики не були організовані взагалі [24, арк. 76].

Станом на 1 липня 1949 р. у 30 районних відділах народної освіти дитячими майданчиками було охоплено 5039 дітей дошкільного віку, хоча передбачалося 10000 дітей [7, с. 146]. Організація сезонних дошкільних інституцій остаточно покладалася на місцеві органи освіти і керівництво колгоспів. Завдяки їх діяльності мережа дитячих майданчиків у 1950 р. зросла до 328, ними було охоплено 7219 дітей [18, арк. 31].

Крізь призму викладеного можна стверджувати, що початок формування системи суспільного дошкільного виховання на Волині припадає на кінець другого – початок третього десятиліття XX століття. Її основою став досвід організації та діяльності дошкільних закладів різних типів кінця XIX – початку XX століття, представлених на рис 4.. Водночас остаточно утвердження суспільного дошкільного виховання як цілісної, єдиної для всіх волинських земель системи відбулося після завершення Другої світової війни.

Узагальнені дані (рис.4.) підтверджують тенденцію до поступового переорієнтування закладів суспільного дошкільного виховання з опікунських

функцій на виховні, що зумовлювало зміну їхньої мети, завдань та змісту діяльності.

Зниження темпів розвитку дошкільних інституцій припадає на період Першої та Другої світових воєн, а суттєве розширення їх мережі – на міжвоєнний і повоєнний періоди. Важливою умовою цього процесу стала наявність кадрів для закладів дошкільного виховання.

Узагальнення викладеного є підставою висновувати, що формування цілісного уявлення майбутнього педагога-вихователя про свою професію потребує більш глибоких знань з історії становлення та розвитку дошкільної освіти загалом і підготовки педагогічних працівників для її потреб зокрема.

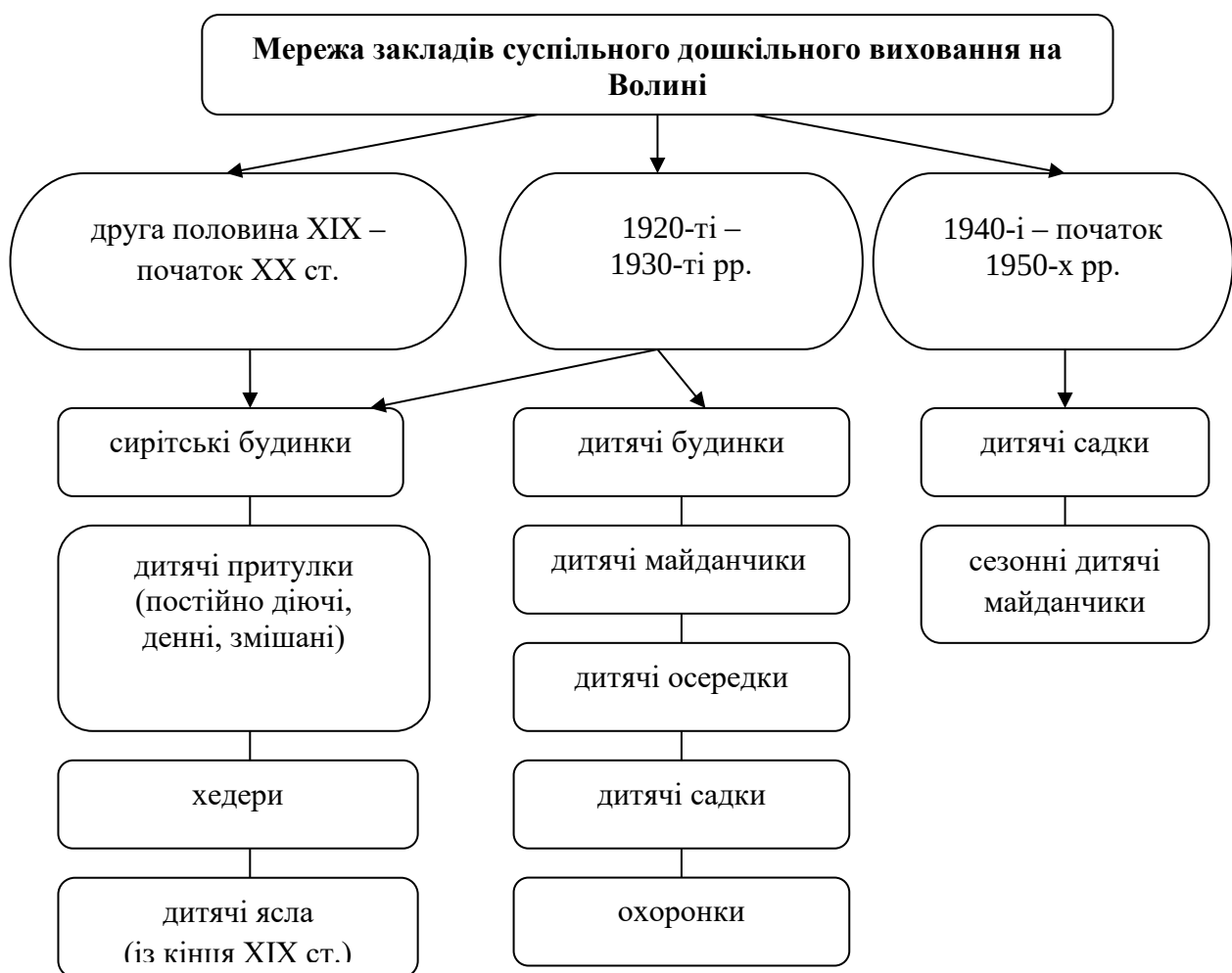


Рис. 4. Мережа закладів суспільного дошкільного виховання на Волині

Озброєння студентів відомостями історико-педагогічного характеру сприятиме поглибленню інтересу до обраної спеціальності, розумінню еволюції дошкільної педагогічної думки, ознайомленню з діяльністю та педагогічною спадщиною визначних мислителів різних епох, їх боротьбою за утвердження нового, прогресивного в галузі освіти й виховання дітей дошкільного віку.

У контексті досліджуваної проблеми ми пропонуємо суттєво доповнити і поглибити програму навчальної дисципліни «Історія педагогіки». На нашу думку, це дасть змогу розширити педагогічний світогляд, підвищити рівень компетенції майбутнього вихователя. Відтак, ми бачимо доцільність включення до програми вищезазначеного освітнього компонента таких тем, як: «Заклади для виховання і навчання дітей дошкільного віку на Волині в другій половині XIX ст.», «Діяльність громадських товариств Волині щодо популяризації та реалізації ідеї дошкільного виховання», «Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині в першій третині XX ст.».

Для прикладу, наведемо фрагменти відкоригованих і доповнених нами лекційних і практичних занять у структурі розробленої та частково апробованої в КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради робочої програми освітнього компонента «Історія дошкільної педагогіки».

Зокрема, до змістового модуля 2. Історія національної освіти і педагогіки у змісті лекційного заняття на тему «Особливості розвитку освіти і педагогічної думки в Україні у часи Російської та Австро-Угорської імперій» включено питання «Заклади для виховання і навчання дітей дошкільного віку на Волині у другій половині XIX ст.». Лекційне заняття «Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні у XX – на початку XXI ст.» доповнено матеріалом щодо розвитку суспільного дошкільного виховання на Волині у першій половині XX ст.

Оновлення змісту семінарських і практичних занять відтворюють наведені нижче плани їх проведення [7, с.174].

Семінарське заняття

Тема: Становлення суспільного дошкільного виховання на Волині (друга половина XIX – початок XX ст.)

План

1. Соціально-політичні передумови виникнення закладів суспільного дошкільного виховання у Волинській губернії.
2. Заклади для виховання і навчання дітей дошкільного віку на Волині у другій половині XIX століття.
3. Діяльність благодійних організацій і громадських культурно-освітніх товариств Волині щодо популяризації ідеї суспільного дошкільного виховання.
4. Волинське товариство сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту – осередок поширення дитячих садків у Житомирі.

Семінарське заняття

Тема: Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині у першій половині XX ст.

План

1. Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині (початок XX ст.).
2. Формування системи суспільного дошкільного виховання в краї у 1920-х – 1930-х рр.
3. Педагогічна діяльність Аркадія Животка у кременецькій «Просвіті».
4. Діяльність дошкільних інституцій Волинського воєводства (1921 – 1939 рр.).
5. Розгортання мережі дошкільних закладів у Волинській області (1939 – 1950 рр.).
6. Специфіка підготовки вихователів дошкільних закладів у регіоні.

7. Шляхи підвищенні рівня фахової кваліфікації сучасних працівників закладів дошкільної освіти на основі творчого використання позитивного досвіду минулого.

Цінним аспектом упровадження найкращих здобутків досвіду роботи дошкільних установ краю досліджуваного періоду вважаємо прилучення студентів, передовсім КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, до їх поглибленого вивчення. З цією метою у процесі опрацювання теми «Розвиток теорії та практики дошкільного виховання на Волині» (освітній компонент «Дошкільна педагогіка») та на лекційних заняттях із теми «Дошкільна освіта в Україні» (освітній компонент «Вступ до спеціальності») здобувачі освіти II курсів здійснюють історико-педагогічний аналіз розвитку суспільного дошкільного виховання на Волині у другій половині XIX – першій половині XX ст.

Окрім цього, студенти коледжу готують реферати з освітнього компоненту «Історія педагогіки», у яких висвітлюють досвід родинного виховання Косачів, прогресивні погляди сенаторки О. Левчанівської щодо національного змісту дошкільного виховання і шкільного навчання, педагогічні ідеї А. Животка, діяльність культурно-освітніх товариств і благодійних організацій щодо популяризації ідей суспільного дошкільного виховання на Волині. Серед тем рефератів здобувачам освіти пропонуємо такі: «Материнська школа Олени Пчілки», «Утвердження ідей народної педагогіки у вихованні дітей у родині Косачів», «Громадсько-педагогічна діяльність О. Левчанівської», «Концепція українського дошкілля Аркадія Животка», «Діяльність Волинського товариства сприяння вихованню дітей із відділом їхнього захисту», «Роль волинської «Просвіти» у розвитку дошкілля краю», «Діяльність Союзу українок, Союзу жінок-українок громадської праці у сфері суспільного дошкільного виховання» та ін. [7, с.176].

Удосконаленню змісту і форм підготовки майбутніх дошкільних працівників сприяє також авторський факультативний курс «Суспільне дошкільне виховання на Волині (друга половина XIX – перша половина

XX ст.): становлення і розвиток» для здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (табл. 1.).

Таблиця 1.

Авторський факультативний курс «Суспільне дошкільне виховання на Волині (друга половина XIX – перша половина XX ст.): становлення і розвиток»

№ з/п	Назви змістових модулів, тем	Кількість годин	
		лекції	семінарські заняття
Змістовий модуль 1. Передумови виникнення й організаційно-теоретичні основи функціонування закладів дошкільного виховання на Волині			
1.	Передумови виникнення закладів суспільного дошкільного виховання у Волинській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.)	2	
2.	Організаційно-правове забезпечення суспільного дошкільного виховання Волині у межах різних державно-політичних режимів	4	
3.	Діяльність громадських організацій краю щодо популяризації та реалізації ідеї суспільного дошкільного виховання дітей	4	4
Змістовий модуль 2. Розвиток системи суспільного дошкільного виховання і закладів професійної підготовки вихователів на Волині у другій половині XIX – першій половині XX ст.			
4.	Організація та зміст діяльності інституцій дошкільного виховання на Волині у другій половині XIX – на початку XX ст.	2	4
5.	Особливості функціонування системи суспільного дошкільного виховання в краї у 1917 – 1940-х рр.	2	
6.	Фахова підготовка вихователів для дошкільних закладів Волині другої половини XIX – першої половини XX ст.	2	4
7.	Можливості творчого використання позитивних надбань дошкільної освіти краю в сучасних умовах	2	
Разом		18	12

Організована таким чином робота сприяє глибокому вивченню майбутніми вихователями кращих минулих надбань дошкільних інституцій Волині, суттєво поглиблює супровід фахової підготовки сучасного педагога-вихователя національних дошкільних закладів України.

Установлено, що важливим аспектом творчого використання досвіду дошкільних інституцій краю досліджуваного періоду є прилучення студентів до його поглибленого вивчення шляхом доповнення навчальних дисциплін

«Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», «Історія педагогіки», впровадження спецсемінарів і факультативів дошкільної тематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анкетні листки про дитячі установи Волинської губернії та листування з повітовими управами про організацію та вихователів дитячих садків. 1918 р. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України).Ф.2201. Оп. 2. Спр. 524. Арк. 20-22.

2. Борейко О. Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2004.239 с.

3. Бубін А. Проблема виховання дітей дошкільного віку у погляди видатних діячів Волині кінця XIX – початку XX століття. *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика*: зб. матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції. 19 грудня 2024 року / [наук. ред.: П. М. Бойчук, О. Л. Фаст]. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Частина 1. 2024. С.27-31.

4. Бубін А. Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині (початок XX століття). *Освітній простір України*: наук. журн. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2014. Вип. 1. С. 4-10.

5. Бубін А. Діяльність дошкільних інституцій на території Волинського воєводства (1921 – 1939 рр.): історико-педагогічний аналіз. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси. 2014. № 28 (321). С. 116-121.

6. Бубін А. Діяльність закладів суспільного дошкільного виховання на Волині (1946 –1950 рр.): організаційно-методичний аспект. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Випуск 150. С. 138-142.

7. Бубін А. Становлення та розвиток системи суспільного дошкільного виховання на Волині (друга половина XIX – перша половина XX

століття) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 /ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. 184с.

8. Бубін А. Діяльність громадських товариств Волині щодо популяризації ідей дошкільного виховання краю на початку ХХ століття. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. XL. С. 6-9.

9. Вирізки з газет та журналів з рецензіями та творами А.Животка, інші рецензії. 1-50 арк. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 3560. Оп. 1. Спр. 46. Арк. 1-50.

10. Єршова Л. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець ХVІІІ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2002. 20 с.

11. За клопотанням поміщика маєтку Радовичі Володимир-Волінського повіту Павла Гутовського про дозвіл відкрити у маєтку Радовичі притулок для дітей його робітникам. 1911 р. ДАЖО (Держ. архів Житомирської обл.). Ф. 329. Оп. 1. Спр. 67. Арк. 1.

12. Звіти про роботу будинків для сиріт та листування про придатність притулків до Володимира та Верби. 1922-1923 рр. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 46. Оп. 1. Спр. 5651. Арк. 1.

13. Історія України / Керівник авт. кол. Ю. Зайцев. Львів: Світ, 1998. 488 с.

14. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Тернопіль, 1994. 357 с.

15. Кременець – Волинь. *Народна просвіта*: просвітницький місячник товариства «Просвіта». Львів. 1923. Ч. 4. Квітень. С. 65

16. Листування про відкриття дитячого садка ім. Святої Терези у Луцьку, про затвердження Врублівської Люцини вихователькою цього саду. 1938 р. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 38. Оп. 1. Спр. 164. Арк. 43.

17. Маковська Г. Особливості виховання дітей у родині Косачів. *Науковий вісник ВДУ. Серія : Педагогіка, психологія*. Луцьк, 1997. № 7. С. 61-62.
18. Матеріали обласної конференції працівників дошкільних закладів Волинської області, що відбулася 5-6 жовтня 1950 року. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. Р-59. Оп. 8. Спр. 28. Арк. 17, 31.
19. Махорін Г. Благодійна діяльність на Волині (1793-1917) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01. Луганськ, 2007. 19 с.
20. Махорін Г. Благодійна діяльність на Волині (1793-1917): історичний аспект : дис... канд. іст. наук. Луганськ, 2007. 202 с.
21. Мелешенко А. Хедер – єврейська початкова школа на Волині другої половини XIX – початку XX століття. *Початкова школа*. 2012. № 2. С. 53-54.
22. Мережа та штати навчальних закладів та інших установ Міністерства освіти, які перебували на місцевому бюджеті. 1948 р. ЦАВО (Держ. архів Волинської обл.). Ф. Р-59. Оп. 6. Спр. 6. Арк. 1.
23. Накази ОБЛОНО. 1946 р. ЦАВО (Держ. архів Волинської обл.). Ф. Р-59. Оп. 4. Спр. 1. Арк. 44.
24. Накази обласного відділу народної освіти. 1948 р. ЦАВО (Держ. архів Волинської обл.). Ф. Р-59. Оп. 6. Спр. 1. Арк. 76.
25. Листування по окрузі. 1911 р. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 707. Оп. 229. Спр. 137. Арк. 317.
26. Плани роботи дитячих садків луцького повіту. Звіти про перевірку та затвердження керівників дитячих садків. 1930-1937 рр. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 38. Оп. 1. Спр. 95. Арк. 25, 37.
27. Попиченко С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) навч. посібник. Умань: Софія, 2009. 150 с.

28. Про заснування дитячого притулку в маєтку поміщика д. Замліч дворянина Хоми Сумовського у Володимир-Волинському повіті. 1911 р. ДАЖО (Держ. архів Житомирської обл.). Ф. 329. Оп. 1. Спр. 65. Арк. 1.
29. Про затвердження в селі Плужно Острозького повіту дитячого притулку. 1907 р. ДАЖО (Держ. архів Житомирської обл.). Ф. 329. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 1.
30. Про створення в містечку Райгородок Житомирського повіту дитячого притулку. 1907 – 1908 рр. ДАЖО (Держ. архів Житомирської обл.). Ф. 329. Оп. 1. Спр. 17. Арк. 2.
31. Протоколи Волинського товариства сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту. 1926 – 1933 рр.. ЦАРО (Держ. арх. Рівненської обл.). Ф. 3. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 10.
32. Раєвич Т. Виникнення, організація і громадсько–політична діяльність Союзу українок в 1921–1939 рр. *Науковий вісник Волинського державного університету. Серія: Історія*. 1997. № 2. С. 56-61.
33. Рудницька Н. Становлення і розвиток хедерів на Волині у ХІХ – на початку ХХ століття. Етнічна історія народів Європи. 2002. Вип. 12. С.41-45.
34. Савчук Б. Волинська «Просвіта»: монографія. Рівне : Ліста, 1996. 278с.
35. Сейко Н. Польське шкільництво на Волині–Житомирщині у ХІХ – першій половині ХХ ст. : монографія. Житомир : Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. І. Франка, 2002. 578 с.
36. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко ; ред. Ю. Вільчинський, Л. Масенко; Український вільний ун-т, Друзі товариства ім. Григорія Ващенка. Київ : Наук. думка, 2001. 912 с.
37. Скипченко І. Діяльність Волинського товариства сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2000. Вип. 6. С. 75–77.

38. Список губерній та повітів України та статистичні відомості про кількість в них населення і дитячих установ. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 1166. Оп. 1. Спр. 209. Спр. 1–3. Арк. 7.

39. Справа про створення статуту притулку в с. Григоровичи Луцького повіту. ЦДІАК України (Центр. держ. іст. архів України). Ф. 442. Оп. 641. Спр. 567. Арк. 15.

РОЗДІЛ 2. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ



Бартків Оксана Степанівна,
*кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Волинського національного університету
імені Лесі Українки*

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Досліджено сутність і значення інтегральної компетентності в системі професійних компетентностей майбутнього вихователя. Проаналізовано зміст інтегрованого навчання та вимоги до його організації. Розкрито особливості формування інтегральної компетентності у здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Ключові слова: *інтеграція, інтегроване навчання, інтегральна компетентність, формування інтегральної компетентності, вихователь закладу дошкільної освіти, здобувач вищої освіти.*

1. Сутність інтегральної компетентності майбутніх вихователів
2. Інтегроване навчання в педагогічній теорії
3. Формування інтегральної компетентності у здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта

1. Сутність інтегральної компетентності майбутніх вихователів

Актуальність дослідження. Реформування сучасної дошкільної освіти відповідно до положень Базового компоненту дошкільної освіти [1], Методичних рекомендацій щодо розроблення Стандартів вищої освіти [12], Професійного стандарту підготовки вихователів закладів дошкільної освіти [13] та інших нормативних документів, ставить перед закладами вищої освіти вимоги підготовки фахівців, здатних ефективно організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти на засадах особистісно-орієнтованого,

компетентнісного та інтегрованого підходів; виховання студентів, спроможних до постійного саморозвитку, самовдосконалення та самовираження.

Базовою компетентністю майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) є інтегральна. Необхідність її формування обумовлена вимогами Базового компоненту дошкільної освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, які вимагають від фахівців сформованих здатностей діяти самостійно в виробничих ситуаціях педагогічної діяльності; приймати самостійні рішення. Поряд з цим, для ефективної професійної діяльності важливим є достатньо високий рівень інтегральної компетентності майбутнього вихователя, що уможливить його активне працевлаштування на ринку праці, самореалізацію, самовираження, прояв професіоналізму, здатності до творчої діяльності, інтегральної мобільності.

Сутність та структуру інтегральної компетентності вивчали Т. Волошина, О. Глазунова, С.Толочко, О. Хмелевська та ін. Так, С. Толочко аналізує інтегральну компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти і визначає її як здатність розв'язувати складні спеціалізовані комплексні завдання і професійні проблеми у сфері наук про освіту засобами психолого-педагогічної, науково-дослідної, інноваційної, науково-методичної, проєктної, управлінської та культурно-просвітницької діяльності в динамічних умовах закладу післядипломної, вищої освіти, ґрунтуючись на знаннях андрагогіки, синергетики, акмеології, а також новітніх парадигмах вітчизняної й зарубіжної науки в галузі освіти, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та/або професійної практики, здійснення інновацій та сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетенції тощо [16, с. 28]. Уже І. Хмелевська, характеризуючи структуру інтегральної компетентності

майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, визначає її як кваліфікаційний мета-конструкт, який виконує в їх компетентнісній сфері координувальну функцію, спрямовану на оптимізацію професійної діяльності в невизначених умовах варіативно-творчого мистецько-освітнього процесу та виділяє такі її компоненти: мотиваційно-самокоригувальний, компетентнісно-адаптаційний, методично-персоналізований, творчо-інтерпретаційний [17, с. 313]. М. Марусинець визначає основні концептуальні положення формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти та акцентує увагу на інтеграції в інтегральній психолого-педагогічній компетентності педагогічної і психологічної підготовки на засадах проблемного підходу [8, с. 86-87].

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» відзначено, що «... стандарти підготовки здобувачів вищої освіти базуються на компетентнісному підході» та поняття «компетентність» трактується як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

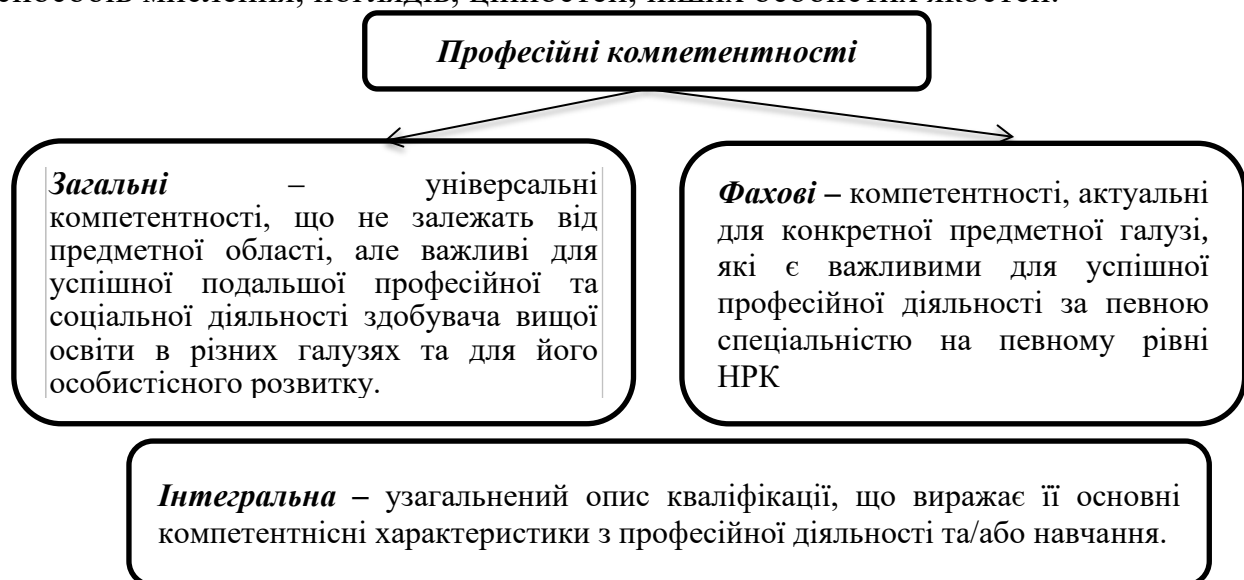


Рис. 1. Складові професійної компетентності

У цих Рекомендаціях визначено складові професійної компетентності за рівнями й спеціальностями (інтегральна, загальні, спеціальні (фахові, предметні)) (рис.1) [12].

Отже, як засвідчує аналіз рис. 1, результатом сформованості професійних загальних та фахових компетентностей є інтегральна компетентність.

У Національній рамці кваліфікацій (НРК) для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти інтегральна компетентність характеризується як «здатність особи вирішувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів відповідних наук і характеризується комплексністю і невизначеністю умов» [11].

Інтегральна компетентність є базовою та вказує на здатність фахівця за певною спеціальністю розв'язувати завдання різного рівня складності. Оскільки в нашому дослідженні розкриваємо сутність інтегральної компетентності майбутніх вихователів, то звернемося до аналізу Державного стандарту підготовки вихователів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» [14]. У цьому документі інтегральна компетентність визначена як здатність самостійно і комплексно розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти в типових і невизначених умовах системи дошкільної освіти [14].

Співзвучним, однак поглибленим, є визначення інтегральної компетентності в ОПП підготовки бакалаврів дошкільної освіти у Волинському національному університеті і по трактовано її як «здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-

педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [10].

Отже, сформованість інтегральної компетентності передбачає наявність у майбутнього вихователя здатностей розв'язувати комплексні спеціалізовані завдання з розвитку, навчання, виховання дітей раннього та дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

На основі проведеного аналізу поглядів науковців нами інтегральна компетентність майбутніх вихователів ЗДО розглядається як результат сформованості системи загальних та фахових компетентностей і передбачає здатність реалізовувати комплексні спеціалізовані завдання з розвитку, навчання, виховання дітей раннього та дошкільного віку в закладах дошкільної освіти загалом та організації інтегрованого навчання зокрема [3].

Результатом сформованості інтегральної компетентності майбутніх фахівців є їхня готовність реалізовувати професійні функції. Тому цінними у нашому дослідженні є погляди Г. Беленької, яка визначає види професійної готовності майбутніх вихователів:

- психологічна – в аспектах мотиваційно-ціннісного та емоційно-оцінного ставлення до педагогічної дійсності (смисли й цінності суб'єкта);
- теоретична – відображає здатність вихователя моделювати і проектувати педагогічний процес; знання закономірностей педагогічного процесу, їх урахування в роботі з дітьми; вільне володіння методикою виховання і навчання в різних вікових групах;
- технологічна – представлена групою процесуальних умінь з досягнення мети, вибору засобів вирішення педагогічних завдань і володіння педагогічними технологіями реалізації педагогічних цілей;
- результативна – відображає здатність майбутніх вихователів ЗДО фіксувати результати своєї діяльності, аналізувати, узагальнювати досвід, прогнозувати свою діяльність; здійснювати аналіз ефективності використання технологій, методів і прийомів в освітньому процесі [5, с. 128].

Учена зазначає, що у структурному вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступінчата піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їхній основі формуються уміння і навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [5, с. 26].

Для ефективної професійної діяльності важливим є достатньо високий рівень інтегральної компетентності майбутнього вихователя, що уможливить його активне працевлаштування на ринку праці, самореалізацію, самовираження, прояв професіоналізму, здатність до творчої діяльності, інтегральної мобільності тощо. Оскільки засобом формування інтегральної компетентності є освітні компоненти навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» [9]. Розглянемо як формується інтегральна компетентність у процесі викладання освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» [2].

З урахуванням вимог Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем спеціальності 012 «Дошкільна освіта» [14], Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» [13], Освітньо-професійної програми підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [10] та вимог Національної рамки кваліфікацій України [11], нами розроблено силабус освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» [2]. Розглянемо як формується інтегральна компетентність студентів у процесі вивчення цього курсу.

Зміст ОК розкриває основні вимоги та способи інтеграції освітніх напрямів, методів та видів діяльності на основі системного і всебічного розкриття процесів та явищ, спрямованих на забезпечення цілісності знань і вмінь, з урахуванням вимог до формування компетентностей дітей дошкільного віку, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти.

Курс цікавий насамперед для тих, хто вмотивований до ефективної організації освітнього процесу в ЗДО на засадах проєктування та реалізації

різних видів інтеграції; формування в дітей дошкільного віку цілісної картини світу та довкілля; реалізації в освітній діяльності інтегрованих (тематичних) днів тощо.

Мета освітнього компонента полягає у формуванні в майбутніх вихователів інтегральної та системи загальних і фахових компетентностей планування, організації та проведення інтегрованих навчальних занять у закладах дошкільної освіти, виховання та розвитку особистості з визначенням їх діагностичної мети, завдань, змісту, форм, методів та упровадженням сучасних технологій в інтегрований освітній процес, урахування особливостей дітей з особливими освітніми потребами тощо [2].

Вивчення курсу передбачає реалізацію завдань: формування в майбутніх вихователів знань про еволюцію розвитку інтеграційних процесів в освіті, нормативно-правове забезпечення освітнього процесу ЗДО; базові положення концептуальних положень інтегрованого навчання дітей, основу науково-методологічних підходів і принципів його реалізації, аспекти застосування інтегрованого навчання в освітньому процесі в умовах модернізації змісту закладів дошкільної освіти; удосконалення професійних умінь і навичок свідомого й творчого застосування засвоєних знань у ході впровадження інтегрованого навчання у практичній педагогічній діяльності; розвиток у майбутніх фахівців мотиваційно-ціннісного ставлення до впровадження інтегрованого навчання дітей в ЗДО, здатності до самоаналізу та самовдосконалення; виховання професійної важливих якостей майбутніх вихователів [2].

Викладання освітнього компонента передбачає поєднання інтерактивних і традиційних форм навчання з елементами дистанційного навчання MOODLE, ZOOM; освітніх платформ для вихователів ЗДО та спеціальних інформаційних технологій, таких як відео, інтерактивні елементи, онлайн консультування.

Контекстність розкриття фундаментальних положень змісту інтеграції освітніх галузей дошкільної освіти досягається через створення умов, максимально наближених до професійної діяльності.

У ході вивчення курсу конкретизується поняття «інтеграція» в дошкільній освіті як об'єднання елементів (частин) змісту освітніх напрямів Базового компоненту дошкільної освіти, способів організації освітнього процесу, видів діяльності дітей дошкільного віку в єдине ціле; процес взаємного зближення; об'єднання і структурування неупорядкованих явищ, підвищення інтенсивності взаємодії між елементами системи, впорядковане функціонування частин цілого [4]. А інтегроване навчання дітей дошкільного віку визначаємо як цілеспрямований, системний процес взаємодії вихователів і вихованців, побудований на об'єднанні усіх його компонентів (змісту освітніх напрямів, форм, методів та видів діяльності дошкільників) і переслідує мету формування цілісної системи знань, умінь і навичок про людину, світ, суспільство, природу, мистецтво та ін.[4].

2. Інтегроване навчання в педагогічній теорії

Розглядаючи генезу інтегрованого навчання, визначаємо, що поняття «інтеграція» ввів у науку Г. Спенсер у 1857 році, зв'язавши його з поняттям «диференціація». Поряд з цим, наголошуємо, що теоретичні погляди Г. Спенсера формувались головним чином під впливом природничих наук, які в той час все частіше звертались до ідеї еволюції як центрального пункту вчення науковця, який визначає еволюцію таким чином: це інтеграція (тобто об'єднання у ціле) речовини, в ході якого ця речовина переходить зі стану невизначеної однорідності до стану визначеної зв'язаної різномірності [4, с. 7].

Г. Спенсер наголошував, якщо інтеграція прагне об'єднати всі елементи, щоб система функціонувала з максимальним ефектом, то диференціація прагне послабити взаємозв'язок між елементами, щоб максимізувати ефективність функціонування кожного з них [4, с. 8]. У біологічному організмі частини служать для цілого. У суспільстві ж ціле існує

заради частин, тобто суспільство існує для блага своїх членів. У такому аспекті Г. Спенсер ставить, але не вирішує проблему співвідношення людини і суспільства [4, с. 8].

Поряд з цим, побутує також думка, що вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII ст. Я. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку» [4, с. 5]. У працях педагога акцентується увага на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним» [4, с. 5]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчального процесу великий дидактик пояснював таким чином: «Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [4, с. 5].

Я. Коменський вважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами (міжпредметна інтеграція). Педагог створив для учнів мініатюрні енциклопедії, у яких розкривалися поняття про Землю, про воду, світила, явища природи, тварини, людину, мінерали. Разом з тим він наголошував на необхідності формування в школярів дисциплінарної структури знань через міжпредметні зв'язки [4].

Міжпредметні зв'язки, як базис виникнення інтеграції, було покладено в основу педагогічної теорії Ж. Декролі. У розроблений ним концепції «Школа для життя через життя» учений пропонував навчальну програму об'єднувати навколо так званих «центрів інтересу» дитини: «Дитина і її організм», «Дитина і тварини», «Дитина і суспільство», «Дитина і Всесвіт» [4, с. 10].

Основні думки Ж. Декролі наступні:

- дитина, її внутрішній світ, потреби, інтереси, здібності – центр педагогічного процесу;
- концентрація програми школи відбувається навколо центрів інтересів: «Дитина і її організм», «Дитина і суспільство», «Дитина і Всесвіт»;

- педагог – помічник і консультант;
- основа навчання і виховання – навчальні комплекси як центри інтересів, тобто організація роботи дітей навколо тем, які більше відповідають дитячим інтересам і потребам [4].

На початку ХХ ст. простежується інтенсивний розвиток напрямів інтегрованого навчання:

- інтеграція на основі праці;
- інтеграція на основі взаємозв'язку загального і спеціального;
- інтеграція на основі мистецтва та культурознавства;
- інтеграція на основі центрів за інтересами [4, с. 11].

У змісті навчальних програм цього часу виникає тенденція до повної ліквідації предметної системи та запровадження в навчальному процесі міжпредметних зв'язків.

Яскравим представником указанного періоду є К. Ушинський, який створив аналітико-синтетичний метод навчання, інтегруючи читання та письмо.

Основні ідеї педагога в контексті ідей інтегрованого навчання такі:

- злиття дисциплін як один зі шляхів отримання високої якості знань. Злиття передбачає порядок і єдність, порядок і координацію між елементами знань. Доки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дитини, до того часу учіння не буде захоплюючим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника і учня. Усе навчання для дитини має становити один розумний вплив дорослої особи [4, с. 12];
- ідея міжпредметних зв'язків як частина більш загальної проблеми
- системності навчання. У праці «Людина як предмет виховання» К. Ушинський виводить їх із різних асоціативних зв'язків, що відображають об'єктивні взаємозв'язки між предметами і явищами реального світу;

– систематизація знань, їх поступове накопичення як основа їх перетворення на цілісну світоглядну систему;

– інтегровані курси – вагомий чинник формування світогляду (курс «Heimats–Kunde» як інтеграція географії, історії (загальної й вітчизняної), природничих наук. Але «центральною предметом», на думку автора, служить географія: природничі науки дають їй матеріал, а історія на них будується. Він пише: «...однак те, що я знайшов, не цілком мене задовольнило: видно хороший початок, але до досконалості ще далеко» [4]. «Багато треба педагогічної праці над усіма трьома предметами, щоб сполучити їх в одну науку світу», робить висновок, що це тільки початок у педагогічній практиці, і висловлює сподівання, що в подальшому досвід і педагогічна наука завершить цю справу;

– знання та ідеї, які повідомляються будь якими науками, повинні органічно об'єднуватися у світлий і, по можливості, широкий погляд на світ та життя взагалі [4, с. 12].

Уже в другій половині XX ст. актуальними стали ідеї педагогів щодо:

– проведення уроків мислення на природі;

– розгляду інтегрованого навчання як цілісної системи наукових знань, якій притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності;

– ролі інтеграції у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок;

– уточнення понять «міжпредметні зв'язки» та розгляду поняття «інтеграція» як «створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [4, с. 13].

У цей час активно розвиваються ідеї інтегрованого навчання в дошкільні, комплексний підхід до навчання як цілісний, утворений із окремих частин (мистецтв, видів дитячої художньої діяльності), які в системі цілісності втрачають свою відносну самостійність [4, с. 13].

Важливими у цьому контексті є думки Н. Ветлугіної, яка вперше науково обґрунтувала комплексний підхід до занять в садочках з використанням різних видів дитячої художньої діяльності та видів мистецтв: об'єднання художнього матеріалу, завдань, які забезпечували ознайомлення з навколишнім світом і особливостями художньо-образного віддзеркалення явищ дійсності, що властиво для мистецтва [4]. У процесі дослідницької діяльності науковиця розробила тематичні заняття, елементи структури якого підібрано відповідно до тем з музики й розташовано у визначеній послідовності (внутрішньопредметна інтеграція).

У свою чергу, Л. Компанцева пропонує на заняттях з дошкільниками інтеграцію поетичних творів із малюванням і, як наслідок, розвиток дитячої образотворчої творчості [4]. Хоча ці заняття не належать до інтегрованих, проте їхній зміст має потенційні можливості укрупнення до змісту двокомпонентного інтегрованого заняття завдяки посиленню й переростанню меж методу художньо-мовленнєвої діяльності.

Трішки по-іншому підходить до інтеграції Т. Лазар, яка вивчає співвідношення різних видів малювання (предметного, сюжетно-тематичного, декоративно-орнаментального), виокремлення композиції як загального компоненту системи виразних засобів, на підставі якого можна побудувати програму занять з малювання із взаємопов'язаним змістом [4]. У цьому випадку інтеграцію слабо виражено з погляду пошуку однотипних елементів, це внутрішньо-предметна інтеграція, оскільки йдеться про різні види малювання.

Уже Н. Сакуліна створила систему інтеграції занять образотворчої діяльності та ліплення на основі тематичного принципу. Дослідниця розробила заняття, у змісті яких взаємопов'язано два компоненти: образотворча діяльність та ознайомлення з навколишнім світом з акцентом на першому. Усі заняття оформлено в шість циклів. Інтеграційним фактором є тема заняття, завдання навчання, виховання й розвитку [4].

С. Зирянова інтеграцію здійснює на основі взаємодії та взаємозв'язків різних видів дитячої діяльності та мистецтв: образотворчої діяльності та музики; образотворчої діяльності, образотворчого мистецтва та художньо-мовленнєвої діяльності, літератури; музичної та художньо-мовленнєвої діяльності [4].

Хоча самого поняття «інтеграція» в зазначених вище працях не досліджено, проте для опису способів взаємодії різних компонентів змісту занять вжито поняття «інтегроване заняття», «інтегрований цикл».

На взаємозв'язок загального розвитку й словесної творчості дошкільників, як продуктивної діяльності, яка виникає під впливом творів мистецтва, вражень від навколишнього життя й виражається у складанні усних творів (оповідань, казок, віршів тощо) звернула увагу О. Ушакова [4]. Разом з Н. Гавриш вони поєднують в освітньому процесі закладів дошкільної освіти образотворче мистецтво і словесну творчість. Образотворча діяльність у такій інтеграції є допоміжним компонентом [4].

На думку М. Прокоф'євої, історія інтеграції в освіті ХХ ст. відбувається за трьома якісними послідовними етапами:

– перший етап – кінець ХІХ - початок ХХ ст. – трудова школа (П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко, Т. Рубінштейн, С. Шацький та ін.);

– другий етап – 50-70-ті рр. ХХ ст. – міжпредметні зв'язки (П. Атутов, С. Батішев, І. Зверев, В. Кондаков, М. Левіна, Н. Лошкарьова, В. Максимова, П. Новиков та ін.);

– третій етап – 80-90-ті рр. ХХ ст. – власне інтеграція (Г. Герасимов, К. Колесина, В. Фоменко та ін.) [4, с. 14].

Новий етап розвитку інтеграції на початку ХХІ ст. визначається як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення у нових науково-теоретичних галузях. Одним із таких є новий гуманітарний освітній простір, який, на думку О. Данилюка, певним чином вирішує завдання міжпредметної інтеграції. «Освітній простір завершує історичну низку форм

організації навчання на інтеграційній основі, він убирає в себе все краще, що було накопичене інноваційною педагогікою за минуле століття, й визначається як освітня система, локалізована всередині освітнього процесу в чітких просторово-часових межах, здійснюється за твердим розкладом, є завершеною частиною навчального процесу, виконує певні дидактичні завдання, має низку інших ознак, характерних для освітньої системи» [4, с. 14].

Отже, вивчення та узагальнення генези інтегрованого навчання до історії виникнення інтеграції в освіті дозволило нам прослідкувати такі етапи впровадження інтеграції в дошкільній освіті:

I етап – друга половина XVII–XVIII ст. – виникнення та становлення поняття «інтеграція» та «інтеграція в освіті»;

II етап – початок – середина XX ст. – розвиток інтегрованого навчання та впровадження його напрямів в освітній процес закладів освіти;

III етап – друга половина XX ст. і до сьогодні – обґрунтування інтегрованого навчання в дошкільній освіті.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє резюмувати, що, виникнувши в другій половині XVII ст., поняття «інтеграція» доповнюється, поглиблюється і до сьогодні. Учені розробляють концепції інтегрованого навчання, уточнюють його сутність, види та шляхи ефективної реалізації в закладах освіти і лише в другій половині XX століття активно досліджуються питання інтеграції в дошкільній освіті.

Аналізуючи концептуальні основи інтеграції змісту дошкільної освіти, відображені в нормативних документах (Базовий компонент дошкільної освіти, Закон України «Про дошкільну освіту», Концепція Нової української школи, Професійний стандарт вихователя ЗДО), визначаємо інтегрований підхід пріоритетним і вся діяльність закладів вищої освіти спрямована на підготовку фахівців до оволодіння інтегральною компетенцією та реалізації цього підходу в професійній діяльності.

Відзначаємо, що інтегрований підхід в дошкільній освіті полягає в:

- реалізації як пріоритетних цілей і завдань виховання та розвитку особистості на основі формування цілісних уявлень про довкілля;
- здійсненні не тільки змістовних, а й формальних цілей і завдань виховання та розвитку;
- посиленні зв'язків компонентів змісту різних розділів освітньої комплексної або парціальної програми (міжвидова інтеграція) і всередині розділів (внутрішньовидова інтеграція);
- взаємодії методів та прийомів виховання і навчання (методична інтеграція);
- синтезі видів дитячої діяльності;
- упровадженні інтегрованих форм організації навчання: інтегрованих занять, циклів занять, освітніх ситуацій, освітніх подорожей, тематичних днів тощо, що мають складну структуру [4, с. 16].

Формуючи інтегральну компетентність засобом освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку», визначаємо:

- функції інтеграції в дошкільній освіті (освітня, виховна, розвивальна, психологічна, методологічна, організаційна);
- принципи інтегрованого освітнього процесу (доступності, науковості, послідовності, цілісності, логічності, вертикального тематизму);
- види інтеграції :
 - а) змісту (міжпредметна (міждисциплінарна); внутрішньо-предметна (внутрішньо-дисциплінарна);
 - б) взаємодію методів і прийомів виховання та організації безпосередньої освітньої діяльності дітей (методична);
 - в) різноманітних видів дитячої діяльності (ігрової, навчальної, художньої, рухової, елементарної трудової);
 - г) способів організації та оптимізації освітнього процесу;
 - д) форм інтеграції (за ступенем щільності і стійкості зв'язків між об'єктами, які вступили в інтеграцію тощо) [4, с. 17].

Поряд з цим, конкретизуємо, що сучасні дослідники проблеми інтеграції виокремлюють такі її види:

- повна інтеграція – це інтегрування змісту різних навчальних галузей (М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина, О. Савченко та ін.);

- тематична інтеграція – інтегрування навчального матеріалу з різних галузей з метою вивчення важливих наскрізних тем (Н. Присяжнюк, О. Савченко, М. Фіцула та ін.);

- інтеграція видів пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку – інтегрування несхожих між собою видів діяльності, що підпорядковуються одній темі (Н. Присяжнюк, О. Савченко та ін.).

Аналізуючи шляхи підвищення ефективності процесу викладання, сучасні дидакти звертаються до питання реалізації повної інтеграції, зазначаючи, що вона виявляється у створенні інтегрованих програм, підручників двох видів:

- одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей;

- другі – інтегрують зміст освіти в межах одного навчального предмета.

3. *Формування інтегральної компетентності у здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта*

Значна увага в ході формування інтегральної компетентності в процесі вивчення освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» приділяється характеристиці інтегрованого освітнього процесу як спеціально організованої взаємодії дитини і дорослого. Наголошуємо, що інтегрований освітній процес у ЗДО – це цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів у ході спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на вирішення освітніх завдань [4, с. 23].

Інтегрований освітній процес характеризується послідовністю і систематичністю та інтегрує в собі наступні стадії:

– абстрагування від структурно впорядкованих, але роз’єднаних навчальних матеріалів, хоча і пов’язаних функціонально; їхнє узагальнення та комплексування;

– об’єднання компонентів у формі міжпредметних зв’язків, конгломерації з’єднання окремих предметів в одне ціле, при якому вони зберігають свої риси і властивості) або синтезу; систематизація.

Інтегрований освітній процес в ЗДО має власну структуру і характеризується такими компонентами (рис. 2).



Рис. 2. Структура інтегрованого освітнього процесу в ЗДО

В освітньому процесі ЗДО важливим є дотримання основних принципів, як основних положень до організації інтегрованого освітнього процесу:

– діалогічності, який передбачає реалізацію різного виду діалогів;

– успішності навчання, що означає розвиток у дітей відчуття успіху, радості пізнання; створення сприятливої та позитивної емоційної атмосфери у групі тощо;

– проєктності навчання – передбачає формування в дітей цілісної картини світу через розробку проєктів;

– педагогічного партнерства, який передбачає тісну взаємодію вихователів і дошкільників на рівних, залучення батьків, інших суб’єктів до освітнього процесу в ЗДО;

– активної участі кожного у спільній справі – орієнтований на досягнення не стільки загального результату (це також надзвичайно важливо), скільки на процес спільної дії, доцільній активності кожного у спільній справі, на створення умов для самоствердження, самореалізації кожного учасника.

Зміст інтегрованого навчання дошкільників включає формування в дошкільників цілісної картини світу, поєднання кожного напряму Базового компоненту дошкільної освіти у визначенні системи знань, умінь і навичок з урахуванням їх діяльнісної основи (використання отриманих знань у повсякденній діяльності); розвиток емоційно-пізнавальної сфери (активності, потреб, інтересів дошкільників); стимулювання творчих здібностей; посилення виховної спрямованості освітнього процесу.

З метою подолання можливості «неперехрещування» компонентів змісту освіти і створення цілісності необхідно враховувати інтегрувальні чинники загального та предметного плану.

Аналіз педагогічних джерел засвідчує, що інтегрувальний чинник – це компонент освітнього процесу, який слугує підґрунтям для об’єднання різнобічного змісту в єдине ціле і посилення його розвивальної спрямованості.

До загальних інтегрувальних чинників в освітньому процесі ЗДО відносимо:

- тему, мету та завдання;
- активний характер змісту;
- інтелектуальні технології (ТРВЗ, технології В. Воскобовича, ігри В. Кайє та ін.);

- гру;
- освітні ситуації;
- регіональний та екологічний компоненти [7].

До інтегровальних чинників предметного плану належать художні образи, уявлення про предмети, об'єкти, явища довкілля, які є спільним «інтегративним ядром», отже, об'єднувальними для всіх компонентів інтегрованого змісту.

Одним із чинників інтеграції є освітні напрями, які виступають засобом організації цілісного освітнього процесу в ЗДО. Зміст програми, за якою працює заклад дошкільної освіти, охоплює сукупність освітніх напрямів, визначених Базовим компонентом [1], які забезпечують дошкільну освіту і розвиток дітей із урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

У процесі вивчення освітнього компонента звертаємося до аналізу поглядів науковців щодо трактування поняття «інтеграція змісту дошкільної освіти». У контексті цього засадовою є думка К. Крутій, яка під інтеграцією змісту дошкільної освіти розуміє стан (або процес, що веде до такого стану) пов'язаності, взаємопроникнення та взаємодії окремих освітніх галузей, що забезпечує цілісність освітнього процесу в ЗДО [7].

Ураховуючи погляди вчених та досвід діяльності у сфері освіти, доповнюємо визначення К. Крутій, зазначаючи, що інтеграція змісту дошкільної освіти – це гармонійно поєднана, взаємопроникна та взаємопов'язана система знань, умінь і навичок з усіх освітніх напрямів Базового компоненту дошкільної освіти, спрямована на формування в дітей дошкільного віку цілісної картини світу.

До змістових цілей інтегрованого навчання відносимо формування в дітей цілісної картини світу, поєднання кожного напрямку Базового компоненту дошкільної освіти у формуванні системи знань, умінь і навичок з урахуванням їх діяльнісної основи (використання отриманих знань у повсякденній діяльності); розвиток емоційно-пізнавальної сфери (активності,

потреб, інтересів дошкільників); стимулювання творчих здібностей; посилення виховної спрямованості освітнього процесу.

Базовий компонент дошкільної освіти є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Нова редакція документа дозволить продовжити реформу дошкільної освіти з урахуванням наступності між закладом дошкільної освіти та загальної середньої освіти [1].

Відповідно до Стандарту, дошкільна освіта є невід’ємним складником та першим рівнем у системі освіти – стартовою платформою особистісного розвитку дитини [1]. Затверджений Стандарт забезпечить підвищення якості дошкільної освіти в Україні та приведення її до відповідності міжнародними нормативами. В основу документа покладено ідеї гуманістичної педагогіки, патріотичного та громадянського виховання та солідарної відповідальності держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей дошкільного віку [1].

Вимоги до обов’язкових результатів навчання та компетентностей дітей дошкільного віку визначено за такими освітніми напрямками:

- особистість дитини;
- дитина в сенсорно-пізнавальному просторі;
- дитина в природному довкіллі;
- гра дитини;
- дитина в соціумі;
- мовлення дитини;
- дитина у світі мистецтва [1].

Кожен із вказаних напрямів змісту можна інтегрувати в освітньому процесі ЗДО. Варто підкреслити, що термін «освітній напрям», з одного боку, дозволяє конкретизувати наповнюваність основних напрямів дошкільної освіти, з іншого – не порушує принцип інтегративності змісту дошкільної освіти.

Найчастіше вихователі намагаюся інтегрувати такі розділи програми, як:

– ознайомлення з довкіллям + мовленнєве спілкування + художньо-продуктивна діяльність;

– художньо-мовленнєва діяльність + українознавство + образотворча діяльність;

– основи здоров'я (валеологія, ОБЖД) + мовленнєве спілкування + художньо-продуктивна діяльність;

– логіко-математичний розвиток + мовленнєва діяльність + конструювання тощо.

Поряд з цим, можна інтегрувати такі галузі знань:

– музика + пізнання (математика);

– комунікація (мова, навчання грамоті) + пізнання(математика) + музика;

– комунікація (мова) + музика + образотворча діяльність (малювання) + художня література;

– пізнання (математика, ознайомлення з навколишнім) + праця;

– пізнання (математика) + образотворча діяльність;

– здоров'я + фізична культура (рухова діяльність) + пізнання, художня література, музика та інші;

– пізнання (експериментально-дослідницька, ознайомлення з навколишнім) + образотворча діяльність + комунікація (спілкування, мова) [7].

Державний стандарт дошкільної освіти визначає взаємозв'язок між цінностями дошкільної освіти, напрямками освіти (змістом), процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечують освітній результат – компетентність дитини дошкільного віку, а також умови, за яких ці компетентності можуть бути досягнуті [1].

Складовою освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є інтегроване заняття, яке розглядаємо як особливим чином організовану елементарну навчальну діяльність дітей дошкільного віку, що має складну структуру та охоплює визначені компоненти, характеризується визначеними

відношеннями і силою взаємодії, сприяє формуванню в дошкільників цілісної картини Всесвіту.

Інтегровані заняття забезпечують ефективне формування компетентностей та програмних результатів, передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти. Поряд з цим, інтегровані заняття мають на меті формування у дошкільників цілісної картини світу, посилюють виховну спрямованість змісту занять, сприяють розвитку пізнавальної активності дітей.

Педагогам при виборі змісту інтегрованих занять необхідно орієнтуватися на інтереси, схильності, бажання і здібності дітей, тобто виділяти основний мотив дитячої діяльності. Умотивована таким чином діяльність буде більш результативна, оскільки сприяє розвитку здібностей, інтересів кожної дитини.

Інтегроване заняття дає дитині можливість реалізувати свої інтелектуальні та творчі можливості, розвивати зацікавленість дітей.

Заняття в ЗДО проводяться, починаючи з третього року життя. У педагогічній літературі (Т. Андрущенко, Л. Бабенко, Н. Гаврин, К. Крутий та ін.) виділяють такі види занять: тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінантні та ін. Якщо говорити про інтегровані заняття, то варто пам'ятати, що інтегровані заняття можна розпочинати проводити з першої молодшої групи. У старшій групі в разі потреби інтегроване заняття може об'єднувати два заняття. Наприклад, музичне заняття (або ознайомлення з довкіллям, художньою літературою, образотворчим мистецтвом) і розвиток мовлення проводять як два етапи одного інтегрованого заняття. На першому етапі діти читають вірші і співають пісні, присвячені певній темі, слухають музику, малюють картини, розглядають слайди. Другий етап заняття розпочинається після рухливої гри або цікавої фізкульт-хвилинки. Дітям пропонують розповісти про свої враження, скласти розповіді з власного досвіду чи за малюнками про те, що було на першому занятті. Перше заняття є підґрунтям для подальшої мовленнєвої діяльності дітей.

В основі інтегрованого заняття домінуюча діяльність або зміст (поняття, явища). Інші, у свою чергу, спрямовані на детальніше розкриття та розуміння дітьми певного його змісту.

Формуючи інтегральну компетентність у процесі вивчення освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку», зазначаємо, що інтегроване заняття – це основна форма організації освітнього процесу в ЗДО і нами трактується як зовнішнє вираження цілеспрямованої, організованої елементарної пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, спрямованої на формування в дошкільників цілісного бачення світу.

Різновидом інтегрованих занять є бінарні. Спільною для них є тема, а відмінність полягає у тому, що інформація з різних галузей знань розглядається окремими блоками. Такі заняття зазвичай проводять із залученням асистента (батьки, музичні керівники тощо) [4, с. 35].

Зміст інтегрованого заняття має складну структуру, що охоплює визначені компоненти, які взаємозалежні та взаємопов'язані один з одним.

На сьогодні в педагогічній літературі найбільш поширеними в освітньому процесі ЗДО є компоненти заняття, запропоновані К. Крутій [7]:

1. Створення ігрової ситуації, спрямованої на мотивацію дітей до навчальної діяльності.
2. Спонування дітей до висловлювання припущень (за допомогою проблемних запитань).
3. Практична діяльність дітей (пошукова діяльність, пов'язана із визначенням особливостей предмета або об'єкта).
4. Художнє слово (закріплення знань, отриманих в пошуковій діяльності).
5. Енциклопедична хвилинка (довідка із енциклопедії про предмети чи об'єкти).
6. Мовленнєва хвилинка в цікавій формі на закріплення отриманих знань.
7. Пальчикова гімнастика.

8. Робота з індивідуальними картками.

9. Гра «Що ми робимо – не скажемо, що ми робимо – покажемо» [7].

Варто наголосили, що структура інтегрованих занять відрізняється чіткістю, компактністю, стислістю, логічною взаємообумовленістю пропонованого дітям матеріалу на кожному етапі заняття, значною його інформативною місткістю.

Поряд з цим, К. Крутій пропонує орієнтовний алгоритм підготовки інтегрованого заняття [7].

1. Обрати тему заняття з урахуванням програмових вимог та вікових особливостей дітей дошкільного віку.

2. Визначити форми, методи і прийоми роботи, які сприятимуть формуванню в дитини цілісного уявлення про об'єкт вивчення: проблемні, творчі запитання і завдання; інтерактивні методи; дослідницько-пошукова діяльність; інформаційно-комунікативні технології .

3. Здійснювати індивідуальний та диференційований підхід. Забезпечити право вибору кожній дитині, створювати ситуації успіху, забезпечити чітку мотивацію всіх видів діяльності дітей.

4. Перевіряти виконання кожного завдання. Використовувати прийоми заохочення дітей, залучати їх до самооцінки та самоконтролю.

5. Забезпечити емоційне забарвлення заняття, використовувати прийоми підтримки інтересу дітей.

6. На етапі завершення заняття використовувати прийоми, спрямовані на узагальнення та систематизацію матеріалу.

7. Оцінити результативність заняття, рівень виконання програмових завдань, якість розкриття теми (формування цілісності знань з ключової теми).

8. Забезпечити дотримання санітарно-гігієнічних вимог [7].

Організація інтегрованого заняття – це процес творчий, але під час його проведення все ж потрібно намагатися дотримуватися певної структури (табл.1).

Структура інтегрованого заняття

Етап	Характеристика
Організаційний	Визначення мети діяльності та актуалізація вітагенного досвіду дітей з проблеми.
Мотиваційний	Мотивація і зацікавлення дошкільників з використанням ігрових технік.
Етап новизни	Уведення елементів нових знань зі спрямуванням освітньої групової діяльності дітей (6-7 дітей) на самостійним пошуком нових знань.
Узагальнення і закріплення знань	Унаочнене узагальнення пізнавального матеріалу з використанням дидактичних ігор, розв'язанням практичних завдань.
Результативний	Сформована в дошкільників цілісна система соціальних знань, умінь з певної інтегрованої галузі.

Дотримання вказаних алгоритму та структури інтегрованого заняття дозволяє вихователям: органічно синтезувати матеріал; поєднувати різні змістовні напрями, елементи різних галузевих знань; добирати оптимальні методи та види діяльності дітей дошкільного віку задля забезпечення цілісності інтегрованого заняття. Означені сформовані компетенції у майбутніх вихователів і будуть складовою їх інтегральної компетентності.

Інтегроване заняття вирішує не безліч окремих завдань, а їх сукупність.

Форми заняття можуть бути різні, але в кожному повинно бути достатньо матеріалу для вправи «діяльних сил» дитини, даних йому від природи.

Форми проведення інтегрованих занять (за поглядами А. Богуш):

- заняття-бесіда «Звук в музиці і звуки мови»; заняття-бесіда: «Образ в творах» (вірш «Жайворонок» А. Толстого і «Пісня жайворонка» П. Чайковського); заняття-бесіда «Казка в музиці» за казкою П. Єршова «Коник-Горбоконик» і однойменним балету Р. Щедріна;
- заняття-салон «Казкова таємниця маленького композитора»;
- заняття-подорож «Казковий ліс взимку»; «Машина часу», «Сімейна реліквія» тощо;
- заняття-свято;
- заняття-проект;
- заняття-експеримент [4].

В організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти найбільш доцільним є блочно-тематичне планування освітнього процесу, в основі якого принцип групування матеріалу (наприклад, теми «Сім'я», «Дерева» тощо), задля успішного осмислення сукупності, взаємозв'язку предметів, об'єктів, явищ навколишньої дійсності [3, с. 23].

Важливо в інтегрованому занятті правильно вибрати тему, для розкриття якої необхідно об'єднувати різні галузі знань та види діяльності. Безпомилково обрана тема уможливорює логічну побудову структури заняття, допомагає дітям сформувати цілісну картину за цією темою.

На початку заняття потрібно визначитися з ключовим поняттям, яке є основою для об'єднання завдань з різних видів діяльності. Це допоможе дітям зорієнтуватися в його предметному полі. В інтегрованому занятті відбувається проникнення елементів однієї діяльності в іншу, тобто межі такого об'єднання розмиті. Поряд з цим, на такому занятті важко відокремити один вид діяльності від іншого.

Доцільно у формі інтегрованих занять проводити узагальнювальні заняття, які мають на меті узагальнення компетенцій з найважливіші для двох або декількох напрямів (розділів, напрямів) програми. Максимально допустиме навчальне навантаження для дошкільників визначається чинними нормативними документами МОН України.

Обов'язковою складовою кожного інтегрованого заняття є мовленнєве спілкування та творча продуктивна діяльність дітей (малювання, ліплення, аплікація, театралізована діяльність, конструювання, художня праця, сюжетно-рольова гра тощо).

Тривалість інтегрованого заняття для дітей дошкільного віку не може перевищувати встановлені до такого виду занять норми.

Інтегроване заняття вимагає від вихователя ретельної підготовки та професійної майстерності. Йому варто завчасно передбачити місце інтегрованого заняття, узгодивши його з іншими формами організації освітнього процесу.

Технологія інтегрованих занять може бути різною, проте в будь-якому випадку необхідне їхнє попереднє моделювання.

Н. Гавриш визначає закономірності, яких потрібно дотримуватися в процесі інтегрованого заняття:

- урахування авторському задуму;
- інтеграція відповідно до основної ідеї;
- етапи заняття – це фрагменти цілого;
- логіко-структурна залежність етапів і компонентів заняття;
- дидактичний матеріал відповідає задуму [6].

Отже, особливість інтегрованого заняття – це наявність однієї головної або домінантної діяльності, ідеї (поняття, явища), яка є основою заняття. Усе інше лише допомагає глибше зрозуміти головний зміст заняття.

Для розвитку, виховання дітей дошкільного віку впроваджується новий інтеграційний підхід – STREAM-освіта.

STREAM-освіта (Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts and Mathematics акронім слів – природничі науки, технологія, читання + письмо, інжинірінг, мистецтво, математика) – інтегрований підхід до дошкільної освіти, який передбачає формування уявлень та вмінь дітей у галузях природничих наук, технологій, читання та письма (опрацювання змісту тексту, його розуміння, підготовка руки до письма), інженерії, мистецтва, математики; акцентує увагу на вивченні точних наук, виховує культуру інженерного мислення [6, с. 7].

Компоненти STREAM-освіти Science, Technology, Engineering, Mathematics забезпечують формування цілісної наукової картини світу; Reading + Writing – розвиток мислення, зокрема критичного; формування вміння опрацьовувати інформацію: аналізувати, систематизувати, класифікувати, робити висновки; розвиток комунікативних навичок і мовлення; підготовка руки до письма; Arts дає змогу перейти від милування об'єктом до його пізнання, допомагає вразити, здивувати, тобто мотивувати дитину до пізнання світу, задіяти її емоції, створити зрозумілі дітям образи,

активізувати наочно-образне мислення і творчі здібності, забезпечує гармонійний та всебічний розвиток дитини, активізацію творчих здібностей, впливає на мотивацію дитини до пізнання світу, створити емоційний образ об'єкту за допомогою живопису, музики, танцю, літератури [6, с. 35].

STREAM-сприяє:

- розвитку бажання самостійно мислити, пізнавати світ та робити відкриття, формувати нестандартне інженерне мислення;
- розвивати інтерес до точних наук, винахідницькі здібності, спостережливість.

Саме для STREAM-освіти особливе значення має розробка інтегрованих освітніх програм. Так, Міністерство освіти і науки України у 2020 році схвалило для використання у закладах дошкільної освіти альтернативну програму формування культури інженерного мислення у дітей передшкільного віку «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» [6].

Програма містить такі освітні напрями: «Природничі науки», або Подорож Всесвітом; «Технології», або Таємничі перетворення; «Читання і письмо», або Мандрівка до Країни Слів; «Інжиніринг», або Маленькі винахідники; «Мистецтво», або Таємниці Дивосвіту; «Математика. Логіка», або Пізнаємо красу чисел і геометричних фігур [4, с. 33].

Вона зорієнтована на цінності та інтереси дитини, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя, формування культури інженерного мислення, експериментування, виховання бажання пізнавати світ та робити відкриття.

Інтегроване навчання відповідно до STREAM-освіти відбувається відповідно до певних тем, а не окремих дисциплін, забезпечується інтегроване формування наукових і практичних знань шляхом здобуття автентичного практичного досвіду, формування якісно нових знань, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності [4, с. 34].

Жоден вихователь не в змозі охопити весь потенціал можливостей інтеграції. Тому важливим є дотримання трирівневої інтеграції:

– на рівні управління закладу дошкільної освіти, як практичне забезпечення з боку керівництва реалізації принципу інтеграції основних напрямів розвитку дитини (фізичний, соціально-особистісний, пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний). На цьому рівні відбувається об'єднання в єдине «ціле» різних елементів (частин), об'єднання понятійних категорій різних напрямів розвитку дитини, що робить освітній процес більш цікавим і змістовним;

– на рівні методичного оснащення, як практичне забезпечення з боку вихователя інтеграції освітніх напрямів, коли встановлюються зв'язки між цілями і завданнями одного освітнього напрямку та цілями і завданнями інших освітніх напрямів;

– на рівні інтеграції навчальної діяльності, як практичне вирішення інтегрованих завдань у ході спільної з педагогом діяльності, коли дитина за допомогою дорослого «притягує» ланцюжки асоціативних зв'язків і виокремлює якусь ознаку не саму по собі, а в системі інших властивостей і зв'язків інтегрованих освітніх напрямів, що є ґрунтом для узагальнення [7].

Процес виокремлення істотних ознак відбувається успішніше, якщо дитина орієнтується ширше в цьому освітньому напрямі.

Формуючи інтегральну компетентність засобом освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку», зазначаємо, що інтегроване навчання в закладі дошкільної освіти має свої переваги та недоліки. За такої організації освітнього процесу вихователь є повноцінним членом дослідницької команди, менеджером та фасилітатором; може проявляти творчість. До недоліків можна віднести періодичне застосування такого навчання; неможливість повної інтеграції галузей; потребує значних витрат часу на підготовку до заняття.

Важливим завданням нашого дослідження є визначення компонентів інтегральної компетентності як базової у структурі професійної. Так, І. Хмелевська виділяє такі її компоненти: мотиваційно-самокоригувальний, творчо-інтерпретаційний, компетентісно-адаптаційний, методично-персоналізований [17, с. 313]. У свою чергу, Т. Теличко інтегральну, як професійну компетентність характеризує як сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок та досвіду в єдності та взаємозв'язку духовних, ціннісних, інтерактивних і творчих проявів, особистісних якостей і мотивацій; у структурі професійної компетентності авторка визначає мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний компоненти [15, с. 113].

З метою визначення компонентів інтегральної компетентності майбутніх вихователів звернемося до Професійного стандарту вихователя ЗДО [13].

Сьогодні заклади дошкільної освіти потребують вихователя, який реалізуватиме, визначені Професійним стандартом, трудові функції [13] (табл.2).

Таблиця 2.

Трудові функції вихователя ЗДО та умовні позначення (УП)

УП	Трудові функції	Професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій)	УП
А	Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу	Прогностична	А 1
		Організаційна	А 2
		Оцінювально-аналітична	А 3
		Предметно-методична	А 4
Б	Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	Здоров'язбережувальна	Б 1
		Проектувальна	Б 2
В	Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	Психо-емоційна	В 1
		Педагогічне партнерство	В 2
		Морально-етична	В 3
Г	Професійний розвиток та самовдосконалення	Здатність до навчання впродовж життя	Г 1
		Інформаційно-комунікаційна	Г 2

Отже, узявши до уваги визначені Професійним стандартом вихователя ЗДО трудові функції та виокремлені в ОПП загальні та фахові компетентності освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку», якими має оволодіти бакалавр за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», до структури інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО включаємо психолого-педагогічний, організаційно-методичний, рефлексивно-ціннісний компоненти зі групованими за ними здатностями (табл.3).

Таблиця 3.

Компоненти інтегральної компетентності в складі освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку»

Компоненти	Здатності, відповідно до ОПП
<i>Психолого-педагогічний</i>	КЗ-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. КС-9. Здатність до розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього і дошкільного віку. КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.
<i>Організаційно-методичний</i>	КЗ-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. КС-10. Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням. КС-15. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.
<i>Рефлексивно-ціннісний</i>	КЗ-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. КЗ-5. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації. КС-16. Здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці. КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

По завершенні вивчення освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» у студентів мають бути сформовані програмні результати навчання, які тісно корелюються з Національною рамкою кваліфікацій [11] і є результатом сформованості інтегральної компетентності:

ПР-01. Розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

ПР-04. Розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку.

ПР-07. Планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності.

ПР-08. Вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи; бути знайомим з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням.

ПР-12. Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.

ПР-13. Здійснювати управління якістю освітнього процесу, керуючись психолого-педагогічними принципами його організації в системі дошкільної освіти та взаємодії з сім'єю [3].

Проте, розкриття сутності інтегральної компетентності, окреслення її змісту, структурних компонентів знаходить своє вираження у програмних результатах навчання, відображених також в освітньо-професійній програмі бакалавра дошкільної освіти. Наголошуємо, що кожен компонент

інтегральної компетентності через формування загальних та спеціальних компетентностей забезпечуватиме сформованість програмових результатів.

Висновки. Інтегральна компетентність майбутніх вихователів ЗДО є результатом сформованості системи загальних та фахових компетентностей і передбачає здатність реалізовувати комплексні спеціалізовані завдання з розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Професійну підготовку майбутніх вихователів до інтегрованого навчання дітей будемо розуміти як цілеспрямований, системний процес формування в студентів готовності, як інтегральної якості, ефективно організовувати інтегрований освітній процес у закладах дошкільної освіти на основі сформованих у процесі навчання загальних та фахових компетентностей. Наголошуємо, що застосовуючи в професійній діяльності інтегроване навчання, майбутні вихователі зможуть суттєво вплинути на створення в закладах дошкільної освіти сприятливого освітнього середовища (здоров'язбережувальна та проєктувальна компетентності), формувати в дітей середнього та старшого дошкільного віку цілісну картину світу (предметно-методична, оцінювальна-аналітична, прогностична компетентності), сприяти актуалізації їхніх внутрішніх резервів для вияву активності, ініціативності та творчості (організаційна та оцінювальна-аналітична компетентності).

На основі аналізу нормативної бази у структуру інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО включаємо компоненти: психолого-педагогічний, організаційно-методичний, рефлексивно-ціннісний зі групованими за ними здатностями в освітньому компоненті «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку».

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Ґрунтовного дослідження потребують питання визначення ефективних форм та методів формування в майбутніх вихователів кожного з компонентів інтегральної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Бартків О. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку : силабус вибіркової навчальної дисципліни підготовки студентів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» : URL: https://volnu-my.sharepoint.com/personal/kafedra_pedagog_vnu_edu_ua/_layouts/15/
3. Бартків О., Дурманенко Є. Інтегральна компетентність як базова у підготовці майбутніх вихователів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 2022. С. 51-56.
4. Бартків О., Семенов О. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку (навчально-методичний посібник). Луцьк : «Вежа», 2022. 188с.
5. Беленька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
6. Гавриш Н. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. 2011. № 1 (1). С. 16-20.
7. Крутій К. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Запоріжжя, 2017. 124 с.
8. Марусинець М. Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 81-88.
9. Навчальний план підготовки бакалавра за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»: URL: https://volnu-my.sharepoint.com/personal/_/pedagogical

[vnuedu ua/ Layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpedagogical%5Fvnu%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2F%D0%](http://vnuedu.ua/Layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpedagogical%5Fvnu%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2F%D0%).

10. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/osvitnya_programa_2020_new.pdf.

11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : Постанова Кабінету Міністрів України № 509 від 12.06.2019 р., № 519 від 25.06.2020р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Tex>.

12. Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення Стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-unesennya-zmin-do-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-vishoyi-osviti-1>.

13. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.

14. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 012 – «Дошкільна освіта» : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11 2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

15. Теличко Т. Структурні складники фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 29. Т. 2. 2020. С. 111-114.

16. Толочко С. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. №1(28). 2019. С. 22-28.

17. Хмелевська І. Структура інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

інноваційні технології : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 7 (91). С. 304-316.



Дурманенко Євгенія Аристархівна,
*кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії
та методики дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Розкрито сутність конфліктологічної компетентності та її місце в системі професійної компетентності майбутніх вихователів. Проаналізовано поняття конфлікту, його структуру та фази протікання, а також досліджено його функції. Охарактеризовано особливості педагогічного конфлікту. Висвітлено специфіку формування конфліктологічної компетентності у здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (на прикладі вивчення вибіркового освітнього компоненту «Основи педагогічної конфліктології в КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР).

Ключові слова: *конфлікт, педагогічний конфлікт, конфліктологічна компетентність, конфліктоген, комунікативність, майбутній вихователь.*

1. Сутнісний аналіз конфліктологічної компетентності
2. Конфлікт: сутність, структура, фази протікання та функції. Специфіка педагогічного конфлікту
3. Формування конфліктологічної компетентності в здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта

1. Сутнісний аналіз конфліктологічної компетентності

Сучасні суспільні виклики вимагають переосислення й оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Акцентується увага зокрема на формуванні таких особистісних якостей молодшої людини, як здатність працювати в команді, вміти вести за собою, бути лідером, володіти

організаторськими здібностями, мати здатність передбачати виникнення конфліктних ситуацій та їх трансформування у конфліктне зіткнення, конструктивне вирішення конфліктів тощо. Коли мова йде про підготовку педагогічних кадрів, то ця проблема ще більш актуалізується, адже необхідно навчити дитину з раннього віку бути членом команди й уміти взаємодіяти з іншими. Саме тому у Професійному Стандарті вихователя закладу дошкільної освіти однією із загальних компетентностей вихователя визначено соціальну компетентність як здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня [23]. Звідси очевидно є *актуальність* проблеми формування конфліктологічної компетентності як важливої складової соціальної компетентності вихователя ЗДО.

Сутність і структуру конфліктологічної компетентності досліджували А. Гірник, Т. Дзюба І. Козич, С. Філь та інші. Зокрема, Т. Дзюба та А. Гірник під конфліктологічною компетентністю вбачають вміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та його подолання. У свою чергу, С. Філь, вивчаючи етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, визначає досліджуване поняття як здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації, реалізуючи стратегію співпраці. Дослідниця також наголошує на тому, що цілеспрямоване формування конфліктологічної компетентності є важливою складовою їх професійної підготовки.

Учені Н. Альохіна, Л. Кайдалова, Н. Шварп досліджують шляхи удосконалення конфліктологічної компетентності викладачів вищої школи в системі підвищення кваліфікації. Л. Мухіна розкриває психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що вчені І. Козич, Л. Котлова, І. Тітаренко конфліктологічну компетентність особистості

розглядають як одну із важливих складових професійної компетентності. Вчені О. Бартків, О. Дурманенко, Є. Дурманенко аналізують феномен конфліктологічної компетентності майбутнього педагога в системі професійних компетентностей.

У контексті проблеми дослідження конструктивним є визначення конфліктологічної компетентності, запропоноване Н. Стеценко – це «здатність фахівця усвідомлювати й аналізувати, а також прогнозувати потенційні конфліктні ситуації, маючи при цьому відповідну систему знань» [26]. Учена також акцентує увагу на практичному використанні конфліктологічних, психологічних та педагогічних знань задля розробки і використання стратегій поведінки в конфліктах, зауважуючи при цьому, що саме такі навички допомагають фахівцеві максимально ефективно розв'язувати конфліктні ситуації в реальному житті та професійній діяльності, враховуючи інтереси всіх залучених сторін та втілюючи стратегії співпраці [26]. Продуктивними є також визначені дослідницею шляхи формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів: усвідомлене засвоєння конфліктологічних знань у процесі вивчення конфліктологічних освітніх компонентів; поглиблення та трансформування знань у конфліктологічні вміння та навички під час опанування психолого-педагогічних освітніх компонентів і моделювання конфліктних ситуацій та їх вирішення у процесі освітньої діяльності в закладі вищої освіти [26].

У свою чергу, Н. Торба, визначаючи конфліктологічну компетентність педагога як чинник розвитку навичок безконфліктних форм взаємодії в системі попиту на професії в умовах воєнного стану, наголошує, що означена компетентність «формується в процесі опанування знань про зміст конфліктів і конфліктних стосунків і охоплює:

- 1) знання про причини виникнення конфліктів, їх розвиток та перебіг, поведінку, спілкування та діяльність опонентів у конфліктному протиставленні, їхні психічні стани тощо;

2) уміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку під час конфлікту, прийоми, що використовуються в конфліктній протидії, наслідки конфлікту як для себе, так і для інших;

3) уміння впливати на опонентів, їхнє ставлення, оцінки, мотиви та цілі конфліктного протиборства;

4) уміння здійснювати профілактику конфлікту, його вирішення на справедливій основі (об'єктивізація, відверта розмова, організація співробітництва тощо);

5) уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їхніх особистісних якостей та емоційних станів» [27].

Аналіз наукових джерел дає підстави зробити висновок, що конфліктологічна компетентність вихователя – це сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективну взаємодію педагога з дітьми, батьками та колегами у вирішенні конфліктних ситуацій. Ця компетентність є важливою складовою професійної діяльності вихователя в умовах сучасного закладу дошкільної освіти (ЗДО). Зокрема, вчені акцентують увагу на значенні конфліктологічної компетентності вихователя задля:

а) забезпечення емоційного комфорту: вихователь створює сприятливий психологічний клімат для дітей, колег і батьків;

б) розвитку соціальних навичок дітей: допомога дітям у навчанні способів конструктивного вирішення конфліктів;

в) профілактики конфліктів: зниження ризику виникнення конфліктних ситуацій у дитячому колективі, між батьками та педагогами;

г) підвищення професійної ефективності: вихователь може швидко вирішувати конфлікти, зберігаючи час і ресурси для освітньої діяльності.

Вчені традиційно виділяють такі складові конфліктологічної компетентності:

1. Когнітивний компонент

о Знання типів конфліктів, їх причин, динаміки та можливих наслідків.

- о Розуміння вікових особливостей дітей і специфіки їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях.

2. Емоційно-ціннісний компонент

- о Емпатія, здатність до співпереживання.
- о Збереження емоційної рівноваги та стресостійкості в конфліктних ситуаціях.

3. Практичний компонент

- о Уміння ефективно комунікувати, слухати та знаходити компроміси.
- о Навички вирішення конфліктів за допомогою переговорів, медіації та інших методів.

Узагальнивши різні підходи вчених до визначення сутності та структури конфліктологічної компетентності майбутнього педагога, нами досліджуване поняття потрактовано як *сформоване (набуте) складне особистісне новоутворення – інтегративна здатність особистості до міжособистісної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, здатність працювати в команді, здатність попереджувати конфліктні зіткнення, діагностувати наявність конфліктогену, конфліктної ситуації чи конфлікту та здатність конструктивно вирішувати конфлікт; а також здатність організовувати взаємодію в післяконфліктній фазі, прогнозувати результати конфліктної взаємодії й здатність до діагностування власної конфліктності [2].*

Конфліктологічна компетентність вихователя дозволяє забезпечувати емоційний комфорт і сприятливу атмосферу для всіх учасників освітнього процесу в ЗДО, сприяє гармонійному розвитку дітей та підвищує ефективність освітньої діяльності. Формування цієї компетентності потребує постійного вдосконалення професійних і особистісних якостей вихователя.

Врахувавши специфіку протікання конфліктів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (їх емоційність, складність, залучення опосередкованих учасників, бездосвідність дітей у вирішенні та ін.), особливу роль у структурі конфліктологічної компетентності майбутнього вихователя

нами відведено особистості педагога. Зокрема, ми робимо акцент на формуванні комунікативності майбутнього вихователя як складному особистісному новоутворенні, що містить комунікабельність, соціальну спорідненість та альтруїстичні емоції.

Структурно-функційну модель конфліктологічної компетентності майбутнього вихователя нами подано на рис 1.

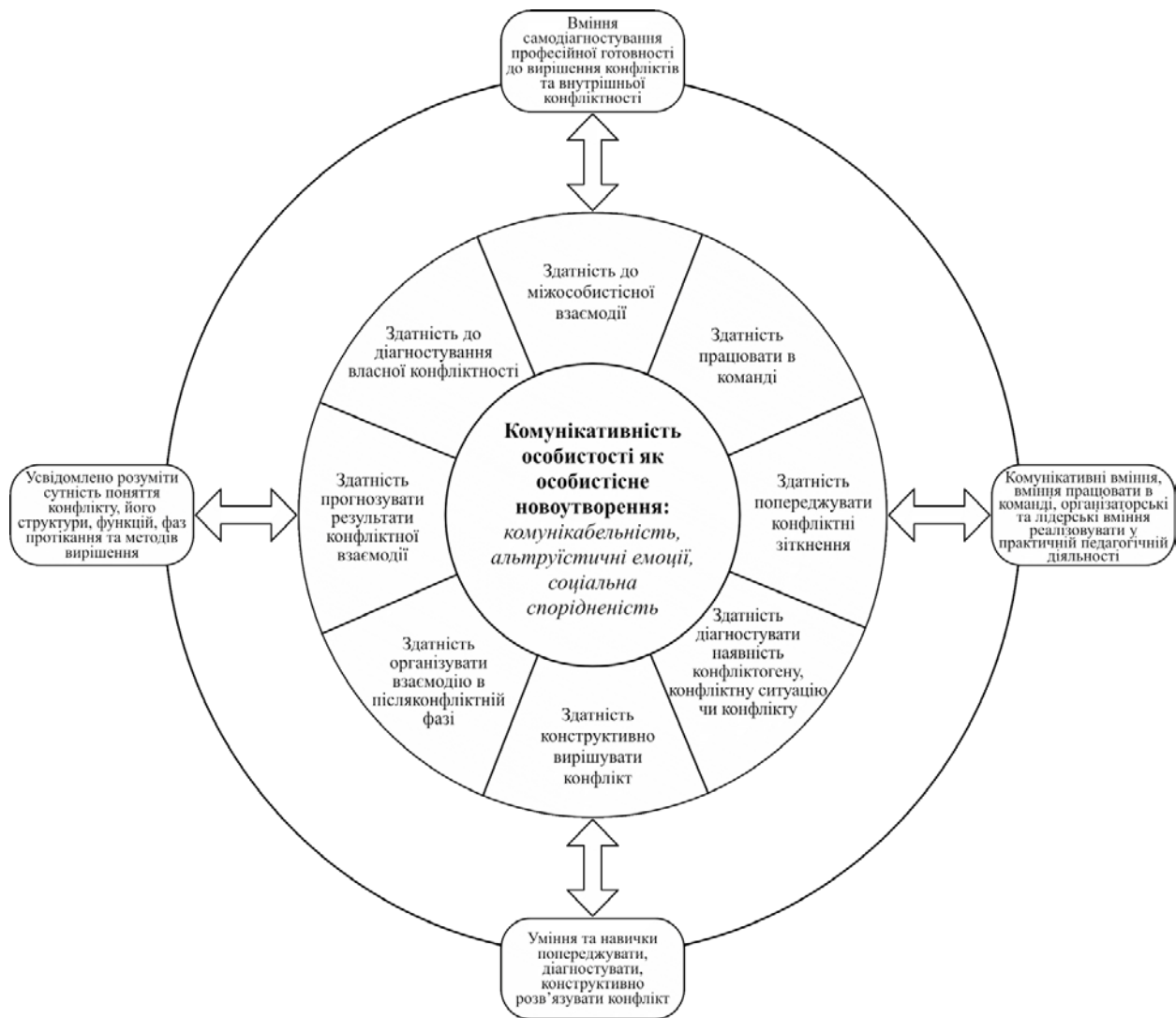


Рис. 1. Структурно-функційна модель конфліктологічної компетентності майбутнього вихователя

Оскільки в основі конфліктологічної компетентності лежать конфліктологічні знання про сутність і структуру конфлікту, його функції, фази протікання, шляхи та методи вирішення й попередження, то зупинимось більш детально на розкрі цих важливих питань.

2. Конфлікт: структура, фази протікання та функції. Специфіка педагогічного конфлікту

Вітчизняний учений А. Ішмуратов конфлікт трактує як вияв неузгодженості спільної діяльності щодо реалізації інтересів [15]. У «Словнику-довіднику термінів з конфліктології» конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів або групи, які пов'язані з гострими негативними емоціями, переживаннями [25]. Б. Херсонський і С. Дворяк стверджують, що «генетичний корінь конфлікту лежить, з одного боку, в соціальній нормативності, а з другого – він бере свій початок від ядра діалектики» [12]. М. Пірен характеризує конфлікт як феномен суспільного життя, виділяючи три його головні особливості [18]:

- а) протилежність думок конфліктуючих сторін, причому очевидність і об'єктивність такої протилежності;
- б) відсутність комунікації в межах конфліктної взаємодії;
- в) порушення цілісності соціальних інтересів, блокування нормального функціонування всієї соціальної системи.

Ми конфлікт визначаємо як *зіткнення інтересів, потреб, мотивів, цінностей, дій та вчинків учасників взаємодії на основі їх моральних, матеріальних, духовних, ціннісних, рольових, психологічних розбіжностей*.

Схематично структуру конфлікту можна подати так (рис.2.).

Найбільш вагомими структурними компонентами конфлікту є сторони конфлікту, особистість і група. Причому особистість доцільно розглядати як психічну, духовну сутність людини, яка виступає в різних узагальнених системах якостей: сукупності соціально значущих властивостей людини; системи відношень людини зі світом і з самою собою; системи діяльності; реалізованих соціальних ролей; сукупності поведінкових актів; усвідомлення навколишньої реальності й себе в ній; системи потреб; сукупності здібностей і творчих можливостей; сукупність реакцій на зовнішній світ тощо.

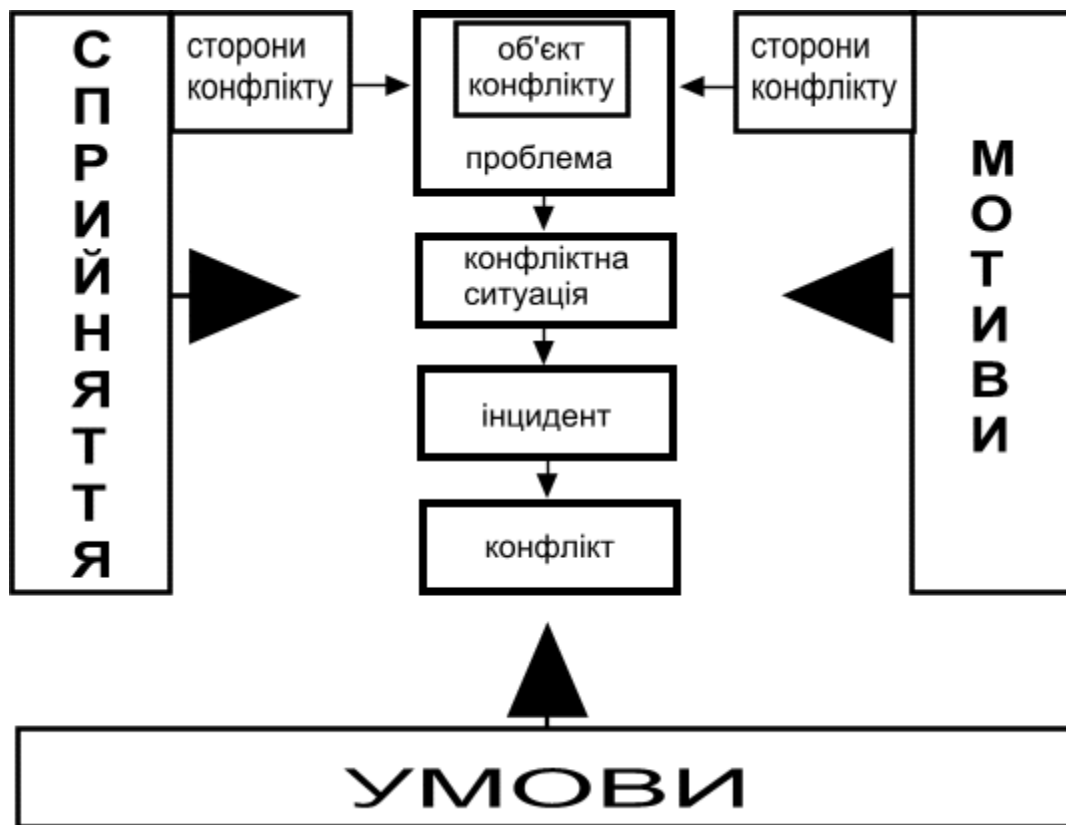


Рис. 2. Структурна модель конфлікту

Існує чимало різних думок стосовно діагностики конфліктів. Як правило, люди асоціюють конфлікти з такими негативними явищами, як: сварка, агресія, образа, ворожість та ін., тобто в частини людей складається думка, що конфлікт – це лише негативне явище, яке може призвести до непередбачених і деструктивних наслідків, а тому, зазвичай, швидке рішення – негайно запобігти, не допустити або ж погасити конфлікт.

Шведський учений Х. Бродаль розглядає конфлікт як хворобу, а тому, як і у всякому захворюванні головним є правильно поставлений діагноз, а тоді вже згідно з ним призначається лікування [12]. Він виділяє п'ять типів діагнозу конфлікту, що є суттєвим у практичній діяльності:

1) визначення конкретних джерел конфлікту, об'єктивності та суб'єктивності переживань сторін, їхніх думок, способів боротьби, подій у середині конфлікту тощо;

2) вивчення біографії конфлікту, тобто історії його виникнення, прогресування, криз і пікових точок у його розвитку;

3) аналіз сторін конфлікту: особистості, групи, спільноти, що зумовлює

рівень соціальної складності конфлікту;

4) характеристики позицій конфліктуючих сторін, їх формальних і неформальних взаємовідносин, ролей і особистих взаємин;

5) визначення ставлення опонентів до конфлікту, їхніх надій, очікувань, умов, прогнозів тощо.

При діагностиці конфлікту дуже важливим моментом є *врахування обома сторонами об'єктивного аналізу виниклої проблеми, дотримання здорового глузду й міри у виборі шляхів і способів її розв'язання.*

Традиційно в конфлікті виділяють чотири стадії розвитку:

- 1) передконфліктна стадія;
- 2) власне конфлікт;
- 3) вирішення (розв'язання) конфлікту;
- 4) післяконфліктна стадія.

Латентний період вважають ще передконфліктом. У цій фазі відбувається виникнення об'єктивно зумовленої проблемної ситуації, її усвідомлення носіями чи виразниками протиріч, робляться спроби вирішити проблему шляхом досягнення згоди. У цей період ще зберігаються зовнішньо обережні взаємини. Передконфліктна ситуація – це ріст напруженості у відносинах між потенційними суб'єктами конфлікту, зумовленими певними протиріччями. Але не всі протиріччя переростають у конфлікт, а лише ті, які усвідомлюються потенційними суб'єктами конфлікту як несумісні й призводять до загострення соціального напруження.

Конфліктна ситуація поступово трансформується у відкритий конфлікт. Але сама по собі вона може існувати довго й не переростати в конфлікт. Для того, щоб конфлікт став реальним, необхідний інцидент, який може відбутися випадково, а може бути спровокований суб'єктом конфлікту, стати результатом природного ходу подій. Буває, що інцидент готує і провокує деяка третя сила, що переслідує свої інтереси в передбачуваному «чужому» конфлікті.

Вчені виділяють чотири типи конфліктних ситуацій і чотири типи інциденту за характером виникнення [7; 8]:

1) об'єктивні цілеспрямовані (наприклад, вводяться нові форми навчання і виникає необхідність зміни структури викладання і заміни викладацького складу);

2) об'єктивні нецілеспрямовані (комп'ютеризація в організації навчальної діяльності студентів й існуюча організація праці викладача);

3) суб'єктивні цілеспрямовані (людина йде на конфлікт, щоб вирішити свої проблеми);

4) суб'єктивні нецілеспрямовані (ненавмисно зіштовхнулися інтереси двох або декількох сторін).

Інцидент знаменує собою перехід конфлікту в нову якість. У сформованій ситуації можливі три варіанти поведінки конфліктуючих сторін:

1) сторони (сторона) прагнуть вирішити виниклі протиріччя і знайти компроміс;

2) одна зі сторін робить вигляд, що «нічого особливого не відбулося» (відхід від конфлікту);

3) інцидент стає сигналом до початку відкритого протистояння.

Вибір того чи іншого варіанту багато в чому залежить від конфліктної установки (цілей, очікувань, емоційних орієнтацій) сторін.

Початок відкритого протистояння сторін є результатом конфліктної поведінки, під якою розуміють дії, спрямовані на конфронтуючу сторону з метою примусу опонента до його відмови від своїх цілей або ж до їх зміни. Конфліктологи виділяють кілька форм конфліктної поведінки:

- *активно-конфліктна поведінка (виклик);*
- *пасивно-конфліктна поведінка (відповідь на виклик);*
- *конфліктно-компромісна поведінка;*
- *компромісна поведінка.*

Залежно від конфліктної установки й форми поведінки сторін, конфлікт має певну логіку розвитку. Конфлікт, який розвивається, має тенденцію

створювати додаткові причини поглиблення і розростання, тобто розвиток конфліктної ситуації іде по шляху зростання (ескалації) до пікових моментів.

Можна виділити три основні фази в розвитку конфлікту на його другій стадії розвитку:

1) перехід конфлікту з латентного стану у відкрите протиборство сторін. На цій фазі ще існують реальні можливості припинити відкриту боротьбу й вирішити конфлікт іншими методами;

2) подальша ескалація протиборства (для досягнення своїх цілей і блокування дій опонента вводяться нові ресурси сторін; майже всі можливості знайти компроміс втрачені; конфлікт стає все більш некерованим і не прогнозованим);

3) конфлікт досягає свого апогею і набирає форму тотальної війни з застосуванням усіх можливих сил і засобів (на цій фазі конфліктуючі сторони забувають справжні причини і мету конфлікту, головною метою протиборства стає нанесення максимальної втрати супротивникові).

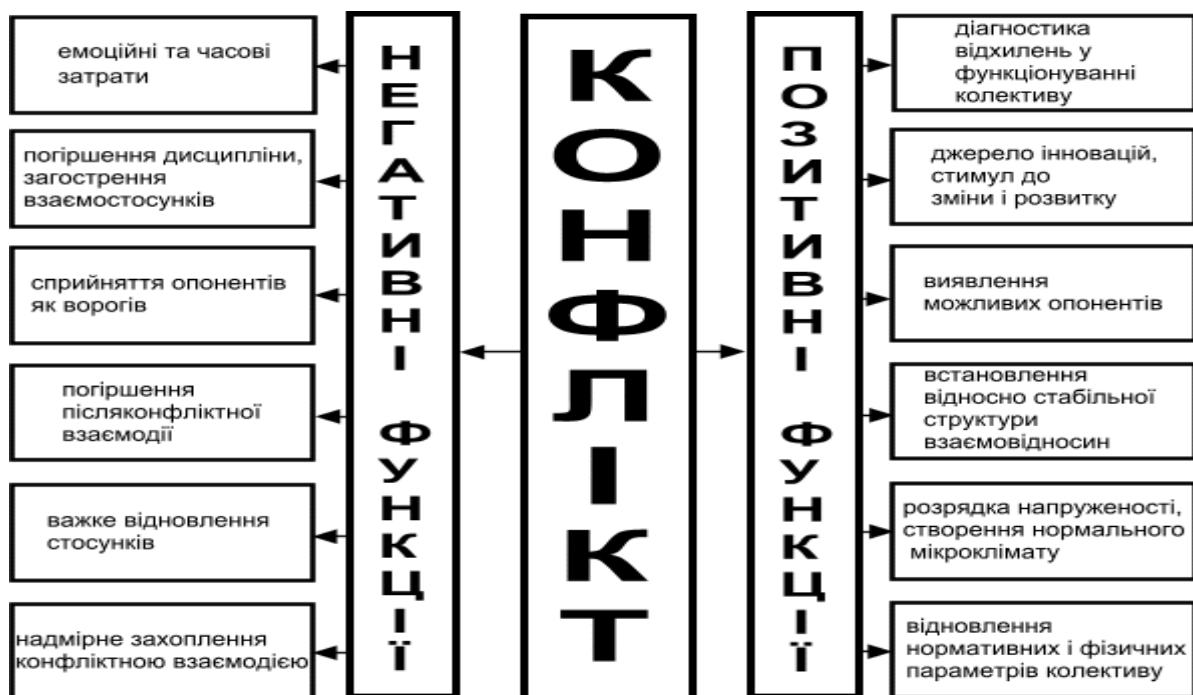


Рис. 3. Функційна модель конфлікту

Конфлікт як невід’ємний компонент соціального буття виконує дві функції: позитивну (конструктивну) й негативну (деструктивну), які повинні бути визначені за його конкретним проявом і наслідками (Рис.3.).

Існують об'єктивні і суб'єктивні оцінки наслідків конфлікту. Наприклад, реконструкція вузівської лабораторії, яка стала можливою в результаті виробничого (соціально-трудоного) конфлікту є об'єктивно позитивним явищем, але з погляду певної частини працівників, змушених тимчасово звільнитися з вузу в результаті скорочення штатів, цей конфлікт буде оцінений як негативний.

Розглянемо деякі *позитивні функції конфлікту*, характерні для відкритих соціальних структур:

1) конфлікт розкриває і розв'язує протиріччя, тим самим сприяє суспільному розвитку. Вчасно виявлений і вирішений конфлікт може запобігти більш серйозним конфліктам, що призводять до важких наслідків;

2) у відкритому суспільстві конфлікт виконує функції стабілізації й інтеграції внутрігрупових і міжгрупових відносин, знижує соціальне напруження;

3) конфлікт багаторазово збільшує інтенсивність зв'язків і відносин, стимулює соціальні процеси, додає суспільству динамічність, заохочує творчість і інновації, сприяє суспільному прогресу;

4) у стані конфлікту люди більш чітко усвідомлюють як свої, так і конфронтуючі їм інтереси, повніше виявляють існування об'єктивних проблем і протиріч суспільного розвитку;

5) конфлікт сприяє одержанню інформації про навколишнє соціальне середовище, співвідношення силового потенціалу конкуруючих формувань;

6) зовнішній конфлікт сприяє внутрігруповій інтеграції й ідентифікації, зміцнює єдність групи, нації, суспільства, мобілізує внутрішні ресурси. Він також допомагає знаходити друзів і союзників, виявляє ворогів і недоброзичливців.

Конфлікт несе в собі *негативні функції*, коли:

- призводить до безладдя і нестабільності;
- суспільство не в змозі забезпечити порядок;
- боротьба ведеться насильницькими методами;

- наслідком конфлікту є великі матеріальні й моральні втрати;
- виникає загроза життю і здоров'ю людей.

До негативного можна віднести більшість емоційних конфліктів і, зокрема, конфлікти, які виникають внаслідок соціально-психологічної несумісності людей. Негативними вважаються також конфлікти, які затрудняють прийняття необхідних рішень. Негативні наслідки може мати і тривалий позитивний конфлікт.

Вирішення конфлікту трактується нами як процес повного чи часткового усунення причин, які спровокували конфлікт, і діяльність його учасників, спрямована на припинення протидії і зняття проблеми.

Педагогічний процес у культурно – історичній концепції є конфліктом, зіткненням діяльностей, яке приводить при взаємодії його учасників до виникнення нового змісту та нової якості результату взаємодії. Можна виділити три головні позиції конфлікту:

- 1) конфлікт як діагностична ситуація;
- 2) конфлікт як механізм розвитку;
- 3) конфлікт як діагностичний і формуючий прийоми.

У навчально-виховному процесі необхідно прагнути до того, щоб конфлікт, який виник на природній основі, переріс у спеціально проєктований і конструйований засіб розвитку, кожна конфліктна ситуація була продуктивною, і всякий конфлікт був вирішений остаточно.

Розглянемо деякі *особливості педагогічного конфлікту*, без урахування яких неможливе продуктивне його вирішення:

- 1) не всякий конфлікт у ЗВО або школі чи в ЗДО є педагогічним, тобто торкається безпосередньо освітнього процесу;
- 2) кожний педагог (викладач, учитель, вихователь) несе професійну відповідальність за педагогічне конструктивне вирішення конфлікту;
- 3) педагогічні конфлікти постійно змінюються, тому єдиного алгоритму їх попередження та вирішення немає і бути не може;
- 4) педагогічний конфлікт не може набувати характеру особистісного;

5) учасники педагогічного конфлікту мають різний соціальний статус, чим і визначається різна поведінка в конфлікті; різне розуміння подій і причин їх виникнення;

6) присутність інших, не задіяних у конфлікті осіб: учнів (студентів), батьків вихованців при конфлікті перетворює свідків в учасників, а конфлікт набуває виховного змісту і для них;

7) професійна позиція педагога (вчителя, вихователя, викладача) в педагогічному конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його вирішенні і на перше місце поставити інтереси вихованця (дитини в ЗДО, школяра (студента) як особистості, яка формується і навчається;

8) будь-яка помилка педагога (вчителя, вихователя, викладача) при вирішенні педагогічного конфлікту породжує нові конфлікти, в які втягуються інші учасники – діти ЗДО, учні (студенти), педагоги;

9) кожний педагогічний конфлікт повинен бути конструктивно вирішений.

Головною метою освітнього процесу є формування особистості з певними соціокультурними якостями (ціннісними орієнтаціями, ідеалами, переконаннями, світоглядом тощо). Головним замовником у цьому процесі є суспільство, а виконавцем – система освіти й виховання. Тому на макрорівні протиріччя і конфлікти в педагогічному процесі виникають між системою освіти і суспільством. На середньому рівні лінії суперечності відбуваються, по-перше, між адміністрацією (різного рівня керівництвом у системі освіти), з одного боку, і педагогами (вчителями, вихователями, викладачами), з іншого; по-друге, між адміністрацією і батьками; і по-третє, між адміністрацією освітніх закладів і вихованцями (учнями, студентами). На нижньому рівні протиріччя проходять по лініях «учитель – учень», «викладач – студент», «батьки – учень», «батьки – студент», «вихователь – батьки дитини, «вихователь – дитина». Крім вертикальних конфліктів, на кожному рівні педагогічного процесу мають місце і горизонтальні конфлікти. Для прикладу, на рівні «Педагог (учитель, вихователь, викладач)» і «Батьки»

виникають горизонтальні конфлікти: «педагог – батьки», «вихователь – вихователь», «дитина – дитина», «батьки – батьки».

Компонентами довільної педагогічної системи є: конкретна мета, інформація, прийняття рішення, організація виконання, комунікація, контроль і корекція при провідній ролі цілепокладання. Компоненти педагогічної системи взаємопов'язані. Виникнення конфліктної ситуації пов'язане з дисфункцією кожного компонента й порушенням взаємозв'язку між ними [16; 17].

Конфліктоген – це слова, дії, обставини (або їх відсутність), нагромадження яких провокує виникнення конфліктного зіткнення. За своєю сутністю конфліктоген не є конфліктом, але передують його виникненню.

У цільовому компоненті педагогічної системи можна виділити такі конфліктогени, як, наприклад:

- а) відсутність гнучкості у визначенні мети й функцій навчального заняття, у реалізації поставлених освітньо-виховних його цілей;
- б) мета заняття не забезпечується матеріальними та психофізіологічними засобами з боку вихованців, студентів або учнів;
- в) порушення балансу мети заняття та навчального місця вихованця, школяра чи студента, а саме: відсутність чіткої інструкції щодо змісту завдання, порядку його виконання, використання допоміжних засобів, а також критерії оцінки його результатів.

Конфліктогенами у змістовому компоненті можна назвати:

- а) формальний підхід вихователя, вчителя (викладача) до проведення заняття;
- б) нецікавість заняття, відсутність на них пізнавальних інтересів та активності дітей, учнів (студентів);
- в) незрозумілість пояснюваного матеріалу, відсутність активних форм і методів проведення занять тощо.

Конфліктогени в організаційно-методичному компоненті: невідповідність обраних форм і методів організації освітньої діяльності

віковим особливостям вихованців; використання старих форм і методів роботи, відсутність інтеракції на заняттях, що породжує пасивність здобувачів освіти тощо.

Аналізуючи контроль і корекцію як складові навчально-виховного процесу, доцільно наголосити на таких конфліктогенах, як: відсутність обґрунтованих критеріїв оцінювання знань дітей, учнів і студентів; незнання вихованцями, учнями та студентами таких критеріїв. Практика діяльності освітніх закладів свідчить про те, що часто при виробленні критеріїв не враховується фактор ґрунтовності засвоєних знань, об'єктивності оцінки/стимулювання, а також оцінювання дискусійних знань, які передбачають вміння аргументовано й обґрунтовано доводити власну точку зору, яка не завжди збігається з думкою педагога; оцінки часто не коментуються або коментуються нетактовно; відсутніми є рекомендації стосовно прогалин у знаннях дітей, школярів і студентів та шляхів їх подолання.

У ході дослідження нами з'ясовано, що найбільш поширеними є *конфліктогени в комунікативному компоненті*. Мова йде насамперед про спілкування між педагогом і вихованцем, учнем (студентом) на основі диктату, не врахована потреба в партнерському спілкуванні; відсутність у вихователя, вчителя (викладача) вільного часу для спілкування з дитиною, учнем (студентом) поза заняттями, уроком; зверхність і високомірність дисциплінарних зауважень тощо.

Окремо варто виділити таку *конфліктогенну зону як брак контакту у спілкуванні між педагогом і вихованцем*. *Контакт у спілкуванні* – це знакообмін між особистостями, який визначає їхню поведінку [12; 19]. Причому знакообмін характеризується взаємною спрямованістю партнерів. Тому контактом доцільно називати не будь-який знакообмін, а той, що зумовлює спільність психічного стану людини з іншою людиною. Цей стан супроводжується взаємною зацікавленістю сторін, довір'ям [12; 13].

Важливим завданням педагогічної діяльності є вплив особистості на особистість, який здійснюється через живе та безпосереднє спілкування педагога з вихованцем. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння вихователя набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування залежить від рівня сформованості комунікативної культури педагога, природною основою якої є *комунікативність особистості*.

Вчені комунікативність характеризують як явище багатопланове, що поєднує низку компонентів, серед яких особливе значення мають *комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції* [12; 13]. Під *комунікабельністю* розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некомунікабельні або малокомунікабельні педагоги швидше втомлюються, відчуваючи психологічні перевантаження, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі.

Соціальна спорідненість – це бажання бути серед інших людей. Згідно тверджень учених, соціальну спорідненість потрібно розглядати як стійкий утвір, пов'язаний із професійно-педагогічною спрямованістю особистості.

Третій компонент характеризує комунікативні та альтруїстичні емоції. Серед комунікативних емоцій вирізняють бажання ділитися думками, повагу до учасників спілкування. *Альтруїстичні емоції* пов'язані з бажанням приносити радість людям, з якими спілкуються, із співпереживанням радості іншого тощо. Подамо схематично комунікативність особистості на рис.4.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують інші підходи до визначення сутності поняття комунікативності особистості. Так, комунікативність тлумачиться як єдність трьох складників: *потреби у спілкуванні, емоційного стану до, під час і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь*.

Потреби у спілкуванні мають різноманітні джерела. Вони можуть спричинятися намаганням зняти внутрішнє напруження та занепокоєння;

дістати схвалення, визнання своєї неповторності та унікальності з боку довколишніх; уточнити своє уявлення про іншу людину, її здібності, якості; зробити активний вплив на напрям думок, настанови іншої людини й виявляти піклування про іншого.



Рис. 4.

Структурна модель комунікативності особистості педагога

Комунікативність має різні рівні виявлення. Так, легко пізнати людину, гіпертрофована комунікативність якої робить її надокучливою, втомливою. Найчастіше такі люди намагаються стати центром спілкування, погано усвідомлюють позицію партнерів, не зважають на їхню точку зору в ситуаціях приймання рішення. Такий рівень характеризують як *гіперкомунікативність*. Трапляються люди, які мало спілкуються, вони не здатні підтримувати контакт, організовувати зворотний зв'язок із співрозмовником, у їхній присутності розмова, як правило, згасає, партнери в спілкуванні відчують внутрішній дискомфорт і невдоволення результатами спілкування. Такий рівень називають *гіпокомунікативністю*. Цілком очевидно, що ні гіперкомунікативність, ні гіпокомунікативність не відповідають вимогам спілкування вчителя.

Одним із комунікативних конфліктогенів є також домінуюча система позиційного ставлення до учасників педагогічного процесу. За концепцією Е. Берна, звертаючися до іншої людини, ми звичайно несвідомо обираємо один з трьох станів нашого «Я»; позицію *батька, дорослого чи дитини* [12].

Незважаючи на те, що цей вибір здійснюється мимовільно, спілкування в кожній із трьох позицій відбувається за своїми правилами. Назви позицій умовні й не пов'язані з віком людини. Зокрема, позиція *батька у спілкуванні* є системою реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються незалежність, упевненість, навіть агресивність, бажання взяти всю відповідальність на себе. У свою чергу, позиція *дорослого у спілкуванні* – це система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються коректність і стриманість, уміння рахуватися із ситуацією, розуміти інтереси інших і розподіляти відповідальність між усіма. Позиція *дитини у спілкуванні* – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе.

У спілкуванні педагога виокремлюють *соціальний, психологічний, фізичний і смисловий бар'єри*. *Соціальний бар'єр* зумовлений домінуванням рольової позиції педагога (викладача, вчителя, вихователя) в системі педагогічної взаємодії. Педагог «підноситься» над особистістю вихованця, постійно демонструючи свій соціальний статус. *Фізичний бар'єр* пов'язаний з організацією фізичного простору взаємодії, що спричинює ізолюваність і відділеність педагога. *Смисловий бар'єр*, як правило, пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття вихованців мовою та мовленням педагога, які занадто насичені незрозумілими словами, науковими термінами, що використовуються без коментарів. Це стає причиною зниження інтересу у слухачів, утворює дистанцію у взаємодії.

Вчені виділяють найтипівіші психологічні бар'єри: боязнь аудиторії, відсутність контакту, звуження функцій спілкування, негативна установка на слухачів, попередній негативний досвід спілкування з групою, класом або окремим слухачем, боязнь педагогічних помилок наслідування тощо. Наявність зазначених бар'єрів спілкування, як правило, породжує малоефективні моделі спілкування педагога з вихованцями. В науковій

психологічній літературі виділено вісім моделей спілкування. Так, однією із моделей є модель, умовно названа «Монблан», оскільки педагог підноситься над аудиторією, як гірська вершина. Він відірваний від слухачів, мало цікавиться особистістю дитини, своїми взаєминами з ним, спілкування зводиться лише до повідомлення інформації. Така модель формалізує всю систему освітнього процесу, формує в дітей пасивну позицію в педагогічній взаємодії. Модель «Китайська стіна» відображає таке спілкування педагога з вихованцем, коли педагог намагається підкреслити свою зверхність, власні переваги, виявляє зневажливе ставлення до дітей і власну недоступність. Модель «Локатор» передбачає вибірковість педагога в організації взаємовідносин з вихованцями; зосереджує свою увагу на певній групі слухачів (слабких або сильних). Унаслідок цього не створюється цілісна й безперервна система спілкування. Модель «Робот» характеризує поведінку педагога, що цілеспрямовано й послідовно діє виключно згідно певної програми (алгоритму), незважаючи на обставини, які вимагають змін у спілкуванні, на наявність тих або інших причин, що зумовлюють певні зміни в ході навчально-виховного процесу. Сутність моделі «Я сам» полягає в тому, що педагог постає у ролі головної дійової особи, гальмуючи цим самим усі прояви ініціативи з боку вихованців, а це у свою чергу спричиняє пасивність освітнього процесу, розвиток байдужості та негативного ставлення до освіти. Модель «Гамлет» характеризується сумнівами та невпевненістю дій педагога, що супроводжується його безініціативністю, певною пасивністю та боязню за результати своєї праці та впровадження нових активних форм і методів навчання та виховання. Модель «Друг» може спричинити втрату педагогом ділового контакту в спілкуванні, оскільки «загравання» з вихованцями часто супроводжується втратою його авторитету. Модель «Тетерев» характеризує педагога, який під час взаємодії з вихованцями чує лише себе, не спрямований на слухача, не усвідомлює його переживань і потреб у ситуації контакту [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичної діяльності освітніх закладів свідчить про те, що кожна із моделей спілкування учасників освітнього процесу має «право на життя» й не є конфліктогеном чи конфліктом. Однак, постійно використання педагогом однієї й тієї ж моделі спілкування в педагогічній діяльності може бути конфліктогеном у комунікативному компоненті педагогічної системи.

Ефективне вирішення ситуації, яка призводить до конфлікту, вимагає від кожного суб'єкта чіткого уявлення про природу і специфіку цього типу конфлікту, осмислення стилю власної поведінки, вибраного з урахуванням поведінкових стилів опонентів [12].

Стиль у цьому контексті трактується як спосіб реалізації певних інтересів, образ дії з досягнення накреслених планів і водночас манеру спілкування. Поведінка учасників конфлікту буває різною:

- а) конструктивно спрямованою, для якої притаманний спільний пошук виходу з конфліктної ситуації, застосовний для всіх сторін;
- б) деструктивною, яка проявляється у діях руйнівного характеру.

У конфліктології визнано існування п'яти стилів конфліктної поведінки: *ухилення, пристосування, конфронтація, співробітництво, компроміс*.

Схематично це зображається наступним чином (рис.5.).

Сітка Томаса – Кілменна (Кеннет Томас і Ральф Кілменн – американські вчені) (див. рис.5.) демонструє, що вибір конфліктної поведінки залежить як від інтересів учасників конфлікту, так і характеру обраних ними дій.

Сам *стиль поведінки* визначається:

- а) мірою реалізації особистих інтересів (особистісних або групових) і ступенем активності чи пасивності у їх відстоюванні;
- б) на стиль поведінки істотно впливають прагнення задовольнити інтереси інших сторін, які беруть участь у конфлікті, а також те, які дії пріоритетні для окремих осіб, соціальних груп – індивідуальні чи спільні.

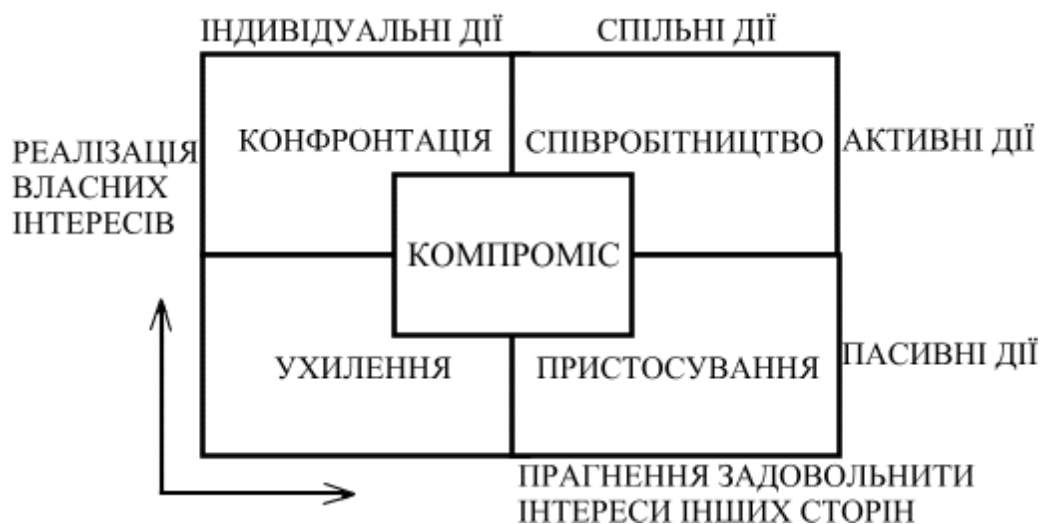


Рис. 5. Схема стилів конфліктної поведінки

Ухилення (усунення) як стиль поведінки в конфліктах характеризується яскравою відсутністю в залученого до конфліктної ситуації бажання співробітничати з будь-ким і прикласти зусилля для реалізації власних інтересів, а також небажанням піти назустріч опонентам; прагненням вийти із конфліктного поля, відійти від конфлікту. Такий стиль поведінки є найбільш застосовним у педагогічному середовищі, якщо:

- 1) проблема, що стала причиною педагогічного зіткнення, не є для суб'єкта конфлікту істотною, тобто предмет розбіжностей є дрібним і не заслуговує трати часу та уваги;
- 2) учасник педагогічного конфлікту бачить реальну можливість досягти особистих цілей неконфліктним шляхом;
- 3) зіткнення має характер «горизонтального», тобто відбувається між однаковими за рангами учасниками, типу «педагог – педагог»;
- 4) учасник конфлікту відчуває свою неправоту або ж опонентом має людину вищу за статусом (наприклад, педагог вчищої кваліфікації тощо);
- 5) є необхідність відкласти зіткнення, щоб виграти час, більш докладно проаналізувати конфліктну ситуацію, заручитися підтримкою колег;
- 6) бажано уникнути подальших контактів із конфліктною особою, яка свідомо й цілеспрямовано вишукує причини для загострення відносин.

Ухилення є цілком виправданим в умовах міжособистісного конфлікту, який виникає на основі суб'єктивних, емоційних підстав. Цей стиль

найчастіше використовують реалісти за своєю натурою, тобто люди, які об'єктивно оцінюють переваги й недоліки позицій конфліктуючих сторін, не поспішають включатися в гостру сутичку, розуміють, що інколи єдиним засобом виграшу в ній може бути ухилення від участі.

Зрозуміло, що цілком недопустиме ухилення від конфлікту, який виник на об'єктивній основі. У цьому випадку пасивність і нейтралітет можуть виявитися неефективними й навіть шкідливими, оскільки конфліктна проблема буде не розв'язана, її причини залишаться, а можливо і поглибляться.

Пристосування як стиль пасивної поведінки характеризується схильністю учасників конфлікту до згладження конфліктної ситуації, збереження або відновлення гармонії у взаєминах засобами примирення, довіри й уступки. На відміну від ухилення цей стиль передбачає врахування більшою мірою інтересів опонентів і неуникнення спільних з ними дій. Пристосування може бути застосовним у таких випадках, як:

- 1) конфліктна проблема не є суттєвою для учасника конфлікту, й він готовий до уступки або до пристосування, враховуючи інтереси опонента;
- 2) опоненти демонструють домовленість і свідомо уступають один одному в чомусь, передбачаючи, що дружні, партнерські відносини принесуть більше користі;
- 3) створюється кризова ситуація, яка вимагає негайного послаблення напруженості з метою попередження подальшої конфронтації (зрозуміло, що ігнорування моральними цінностями недопустиме);
- 4) є щире бажання одного із опонентів надати допомогу й підтримку іншому, при цьому відчуючи задоволення власною добропорядністю;
- 5) проявляється змагальна взаємодія опонентів, але не спрямована на жорстку конкуренцію.

Пристосування є застосовним у будь-якому конфлікті. Однак найбільш вдалим цей стиль поведінки є для «вертикальних» конфліктів: «керівник –

підлеглий». У цих випадках необхідно дорожити взаємною повагою і довірою, зберігати атмосферу ділової співпраці та творчості.

Бувають випадки, коли пристосування в педагогічному конфлікті є малоефективним. Так, наприклад, такий стиль є неумісним у ситуаціях, коли суб'єкти конфлікту ображені один на одного, не хочуть відповідати доброзичливою взаємністю, а їхні інтереси та мета не підлягають узгодженості.

Конфронтація (суперництво, протиборство, конкуренція) орієнтована на те, щоб діючи активно та самостійно, добиватися реалізації власних інтересів без урахування інтересів інших конфліктуючих сторін або навіть і всупереч їм. Такий стиль поведінки передбачає вирішення особою лише своїх проблем, зважаючи на власні сили й ігноруючи спільними діями, та перемогу в конфлікті. При цьому стилі застосовні силовий тиск, адміністративні санкції, залякування, шантаж тощо, тобто такі засоби, які можуть вимусити опонента прийняти чужу для нього точку зору.

Конфронтація обирається у випадках:

- проблема є життєво важливою для учасника конфлікту, який вважає, що має реальні умови для позитивного її вирішення;
- конфліктуюча сторона займає зручну для безпрограшного вирішення проблеми позицію і має всі можливості для досягнення власної цілі;
- суб'єкт конфлікту впевнений, що його варіант вирішення проблеми є оптимальним у цій ситуації, а тому настоює на прийнятті саме цього рішення;
- учасник конфлікту в цей момент не має іншого вибору, а тому він практично не ризикує щось втратити, діючи рішуче в захист особистих інтересів і піддаючи опонентів на програв.

Варто пам'ятати, що помилковим є твердження про те, що конфронтація обов'язково передбачає грубе силове втручання або зловживання службовим становищем (висока посада, ранг тощо), за

допомогою яких нав'язується особиста думка, інтереси і т.і. Йдеться про наполегливе прагнення виграти протистояння шляхом переконливої аргументації, відстоювання власної думки, ефектної її подачі.

Однак якою б «делікатною» конфронтація не була, вона сприяє емоційному збудженню, руйнуванню дружніх взаємин, погіршенню психологічного мікроклімату в колективі тощо.

Співробітництво, як і конфронтація націлене на максимальну реалізацію учасниками конфлікту особистих інтересів. Але на відміну від конфронтаційного стилю, співробітництво передбачає не індивідуальний, а спільний пошук такого рішення, яке б відповідало вимогам усіх конфліктуючих сторін. Це можливо лише при своєчасному та точному діагностуванні проблеми, що створила конфлікт, виявленні як зовнішніх, так і внутрішніх (прихованих) його проявів, готовності сторін діяти спільно ради досягнення спільної для всіх мети. Співробітництво як стиль конфліктної поведінки активно використовується тими людьми, хто конфлікт сприймає як нормальне явище соціального життя, як потребу вирішити ту або іншу проблему без нанесення образи чи якогось матеріального збитку будь-якій стороні.

У конфліктних ситуаціях можливість співробітництва проявляється в тих випадках, коли:

а) конфліктна проблема є однаково актуальною і важливою для кожної з конфліктуючих сторін, кожна із яких не має наміру ухилятися від її спільного розв'язання;

б) конфліктуючі сторони мають приблизно однаковий ранг або ж зовсім не беруть до уваги різницю у своїх соціальних статусах;

в) кожна з конфліктуючих сторін добровільно й на рівноправній основі обговорить спірні питання з метою досягнення повної згоди відносно взаємовигідного вирішення значимої для всіх проблеми;

г) сторони, задіяні у конфлікті, виступають як партнери, довіряють один одному, рахуються з потребами, безпекою і перевагами опонентів.

Переваги співробітництва очевидні: кожна із сторін одержує максимум користі при мінімальних витратах. Але цей шлях є непростим, оскільки вимагає часу, терпіння, мудрості й розуміння, вміння висловити й аргументувати власну позицію, уважно вислухати опонентів, зрозуміти їх інтереси, виробити альтернативи й узгоджений вибір із них у ході переговорів і взаємного прийняття рішення. Результатом такої кропіткої праці стане конструктивне, позитивне вирішення конфлікту, яке задовольняє всі сторони і сприяє зміцненню партнерської взаємодії.

Компроміс займає центральне місце у сітці стилів конфліктної поведінки й означає здатність учасника конфлікту до врегулювання розбіжностей на основі взаємних уступок, досягнення часткового задоволення своїх інтересів. Цей стиль однаково передбачає активні та пасивні дії, індивідуальні та колективні зусилля. Стиль компромісу має перевагу в тому, що він попереджує шлях до недоброзичливості, дає змогу хоча б частково задовольнити вимоги кожної з конфліктуючих сторін.

До компромісу звертаються, коли:

- суб'єкти конфлікту добре усвідомлені про причини і розвиток конфлікту, реально оцінюють всі «за» і «проти» власних інтересів і інтересів опонентів;
- учасники конфлікту, різні за соціальним статусом і становищем, здатні дійти спільної згоди з метою економії часу та ресурсів і збереження дружніх взаємин;
- опоненти, реально оцінивши конфліктну ситуацію, коректують свої цілі з урахуванням змін, які відбулися в процесі її загострення;
- всі інші стилі поведінки в цьому конфлікті не дають ефекту.

Здатність до компромісу є ознакою високої культури спілкування, тобто якістю, що має величезне значення в управлінській практиці. Однак без об'єктивної потреби не варто прибівати до компромісу, квапитися з компромісними рішеннями, перериваючи тим самим докладне й

конструктивне обговорення складної проблеми, штучно скорочувати час на творчий пошук розумних альтернатив і оптимальних варіантів.

Стиль поведінки в конфлікті збігається за значенням зі способом його вирішення. Стосовно спілкування між людьми стиль є манерою себе поводити, сукупністю характерних прийомів, специфічних дій, тобто в даному випадку способом подолання конфліктної ситуації, вирішення проблеми, що призвела до конфлікту. Отож шлях до врегулювання конфліктів ґрунтується на тих же п'яти способах, що знайшли відображення в сітці Томаса-Кілменна: ухилення, пристосування, конфронтація, співробітництво, компроміс.

Визначення стратегії вирішення конкретного конфлікту пов'язане з вибором способу дії, рівнозначного стилю конфліктної поведінки. При цьому необхідно враховувати всі об'єктивні обставини, які певною мірою зводяться до застосування заходів стимулювання, включаючи переконання і примус, а також врахування того факту, що головним завданням в урегулюванні всякого конфлікту є його функціонально-позитивний характер.

Кожен конфлікт є унікальним і неповторним, однак існують *певні спільні ознаки конфліктів*:

1. Вирішення конфліктної проблеми є значимим для кожної із сторін опонентів, а тому обидві сторони в кожному конкретному випадку є взаємодіючими партнерами.

2. У всякого конфлікту є певна схема його розвитку:
безпосередня причина, що призводить до зіткнення – несумісність інтересів і цілей, розбіжності позицій і дій, а також використання певних конкретних засобів їх досягнення.

У переважній більшості в учасників конфлікту не вистачає взаємного розуміння, усвідомлення розбіжностей у поглядах, достатньо повної інформації про реальні власні бажання та плани і справжні наміри опонентів тощо.

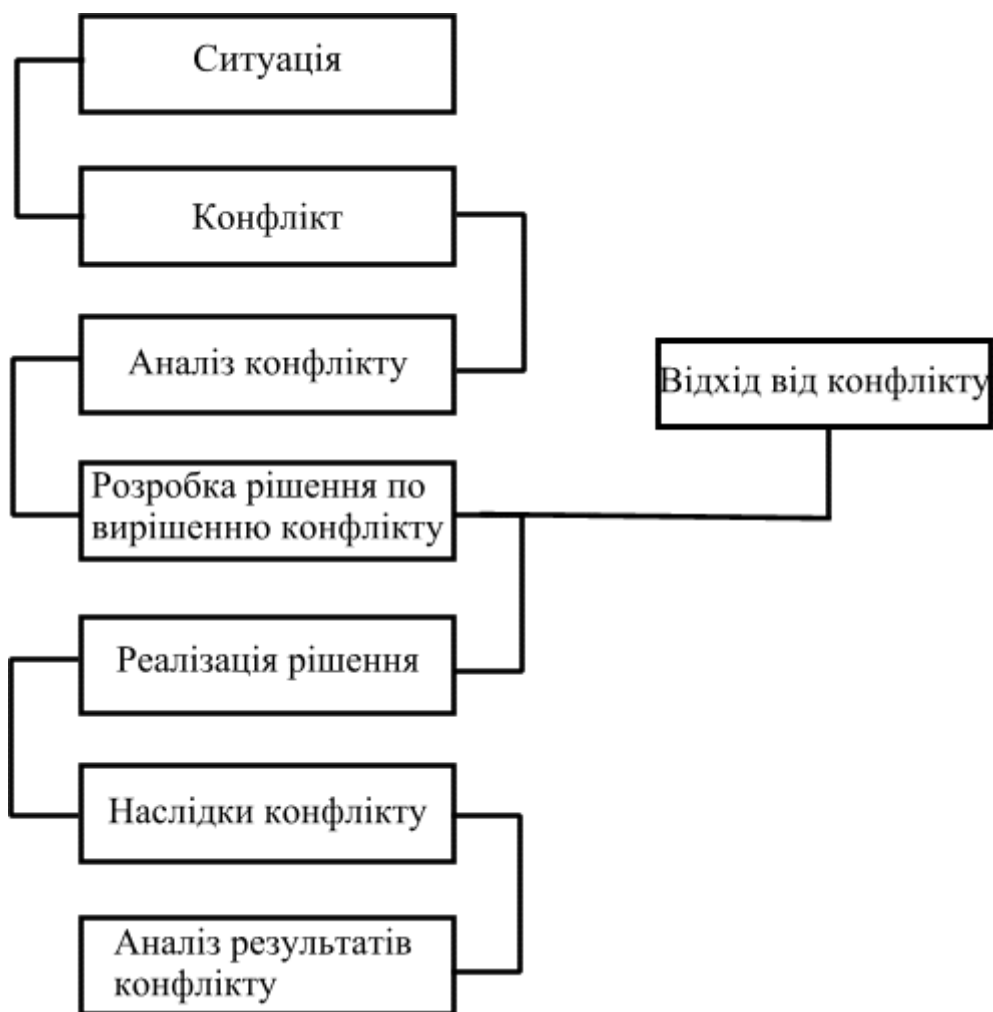


Рис. 6. Схема управління конфліктом

У контексті досліджуваної проблеми важливим є з'ясування специфіки управління педагогічним конфліктом. Залежно від конкретного конфлікту, схему процесу управління конфліктом можна зобразити таким чином (рис.6.).

Практика засвідчує три способи управління конфліктом: відхід від конфлікту, придушення конфлікту, власне управління конфліктом [12; 20; 22].

У разі непотрібності конфлікту рішення про відхід від нього приймається оперативно. Доцільно застосовувати цей метод управління конфліктами, якщо: проблеми, що лежать в основі конфлікту, є несуттєвими; існують більш вагомні проблеми, які вимагають негайного розв'язання; потрібно виграти час для одержання додаткової інформації і відійти від негайного прийняття рішення; залучити інші сили для вирішення конфлікту;

бути невпевненим у своїх силах та мати страху перед опонентом або конфліктом, який насувається; час для конфлікту є невдалим.

Важливим засобом попередження і вирішення конфліктів у педагогічному процесі є професійне педагогічне спілкування, *загальні принципи якого* ґрунтуються на таких особистісних якостях, як:

- любов до людей, їх розуміння, доброзичливість;
- відкритість і безпосередність у спілкуванні;
- емпатія (тобто вміння бачити світ очима інших людей, ставити себе на їхнє місце);
- гідність, урівноваженість;
- принциповість і об'єктивність.

Кожен педагог повинен мати уміння та навички:

- професійного педагогічного спілкування;
- контакту очима;
- уважно вислухати, продемонструвати зацікавленість і розуміння проблеми (посмішка, кивок головою, схвальний жест і т.д.);
- не перебивати співрозмовника, ні в якому разі не проявляти агресії (крику, обурення, сварки, тощо);
- у разі необхідності перенести вияснення відносин на інший час і в інше місце (це стосується розв'язання проблеми з батьками, з педагогами у присутності вихованців тощо);
- попросити вибачення у співрозмовника та ін.

Педагогічне спілкування передбачає наявність також таких умінь, як:

- а) оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються;
- б) правильно планувати і здійснювати систему комунікації;
- в) швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога і ситуації спілкування, так і індивідуальним особливостям вихованця;

г) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Варто пам'ятати, що *гідна поведінка педагога в конфлікті* є визначником його професійної майстерності та людської гідності, а також, що у педагогічному конфлікті переможців немає, а терпіння і увага до підлеглих і колег є запорукою вашого успіху.

3. *Формування конфліктологічної компетентності в здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта*

У контексті досліджуваної проблеми важливими є наукові міркування С. Філь, яка виділяє наступні етапи формування конфліктологічної компетентності здобувачів освіти: ...актуалізація досвіду й знань студентів щодо стратегій та моделей їх поведінки у конфліктних ситуаціях; аналіз досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки у конфліктних ситуаціях, окреслення виявлених проблем та завдань навчання; відпрацювання базових комунікативних навичок, необхідних для роботи з конфліктами; опанування нових знань і вивчення теоретичної бази; відпрацювання нових навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів, навичок взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій; використання нових знань, відпрацювання й використання вмінь і навичок роботи з конфліктними ситуаціями на практиці» [29].

Для формування конфліктологічної компетентності майбутніх вихователів нами було запропоновано вивчення здбувачами освіти вибіркового освітнього компоненту «Основи педагогічної конфліктології» [13], *метою* якого є формування системи усвідомлених конфліктологічних знань, а також умінь конструктивної безконфліктної взаємодії (в тому числі й попередження та вирішення конфлікту). *Основними завданнями* вивчення є: сформувати знання про сутність конфлікту як феноменального явища суспільного розвитку, його структуру, функції, типи; ознайомити зі специфічними особливостями педагогічного конфлікту та механізмами його виникнення в педагогічному середовищі; здійснити аналіз основних конфліктогенів у педагогічному процесі; проаналізувати різні способи

вирішення педагогічних конфліктів; виробити уміння прогнозувати виникнення педагогічного конфлікту, конструктивно його вирішувати, а також ефективно управляти конфліктом у педагогічному процесі.

Вивчення освітнього компоненту забезпечує формування загальної компетентності – КЗ-6 – здатність до міжособистісної взаємодії та фахової компетентності – КС-6 – здатність до виховання у дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки. Як вибірковий освітній компонент «Основи педагогічної конфліктології» забезпечує формування комунікативної та конфліктологічної компетентностей як здатності майбутнього фахівця до міжособистісної комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами; здатності працювати в команді; здатності конструктивного вирішення та попередження конфліктів.

Програмними результатами вивчення освітнього компоненту є: ПРН17 – здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками. А також результати навчання за освітнім компонентом: після закінчення вивчення здобувачі освіти повинні *знати*: основні історичні етапи розвитку конфліктологічної теорії; специфічні особливості конфліктів у педагогічному процесі; сутність і структуру педагогічного конфлікту, його особливості та характеристики, діагностику; типологію педагогічних конфліктів, їх динаміку; основні стилі поведінки в конфліктній ситуації та способи конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; *вміти*: аналізувати конфліктні ситуації, визначати конфліктну проблему, учасників конфлікту; аналізувати конфліктогени (комунікативні, цільові, змістові, технологічні тощо) педагогічної системи; прогнозувати виникнення конфлікту в педагогічному середовищі; визначати фазу конфлікту; складати карту педагогічного конфлікту; конструктивно розв'язувати педагогічні конфлікти різними способами; вибирати оптимальний стиль поведінки у конфліктній

ситуації; ефективно управляти педагогічним конфліктом [13]. Програма освітнього компонента передбачає вивчення здобувачами освіти три змістові модулі: Змістовий модуль 1. Теоретичні основи виникнення та протікання конфлікту як феноменального суспільного явища; змістовий модуль 2. Теоретичні основи прогнозування, попередження та конструктивного вирішення конфліктів у педагогічному процесі та змістовий модуль 3. Конфліктологічна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти.

Особливо важливими у вивченні освітнього компоненту є питання поняття готовності до професійної діяльності: підходи, сутність, структура, функції; готовність майбутнього вихователя до конструктивного вирішення конфліктів як складова професійної компетентності; методи діагностування готовності до творчої безконфліктної педагогічної діяльності; самодіагностування готовності здобувачів освіти до конструктивної педагогічної діяльності в ЗДО: програма, інструментарій, аналіз.

Здобувачі освіти на практичних заняттях учаться аналізувати конфліктні ситуації та педагогічні конфлікти; діагностувати фазу конфлікту; конструктивно вирішувати конфлікт, розробляють методичні рекомендації батькам з профілактики конфліктів між дорослими та дітьми, а також їх вирішення.

Всі здобувачі освіти розробляють та презентують комунікативно компетентнісну модель вихователя ЗДО (за вибором здобувача освіти: описову, схематичну, змішану); також модель конфліктологічної компетентності сучасного вихователя ЗДО. Цікавим завданням для кожного студента є розробити та презентувати авторську програму професійного самовдосконалення (на основі аналізу результатів самомоніторингу готовності до конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, громадськістю).

На завершення можна запропонувати орієнтовну *програму вирішення педагогічного конфлікту конструктивним способом*:

1. Визначити мету, предмет і прогнозований результат конфліктної взаємодії. Спроекувати протиріччя, які можна використати для штучного моделювання конфлікту. Педагог повинен чекати конфлікту, а іноді й ініціювати його, якщо впевнений у продуктивному його розв'язанні. Ресурс конфліктної форми взаємодії використовується свідомо для вирішення якоїсь проблеми й розвитку учасників.

2. Визначити зміст конфлікту, який завжди є суперечливим. У той же час зміст протиріччя буває різним: від примітивних і недиференційованих афектів до вищих форм мислення. Питання про зміст прямолінійно пов'язане з характеристикою і змістом конфліктного досвіду.

3. Визначити ознаки опору учасників конфлікту, зіткнень суперечливих способів дій.

4. Визначити структуру конфлікту, в якій завжди є присутніми хоча б три елементи: конфліктні дії, підґрунтя цих дій (інтереси, ресурси, цілі тощо), позиції або ролі учасників (центр регулювання конфлікту).

5. Простежити динаміку конфлікту: початок, розвиток, кульмінацію, закінчення (вирішення).

6. Визначити функції конфлікту: як діагностичної ситуації, як механізм розвитку, як діагностичний і формуючий прийом.

7. Урегулювати конфлікт через синтез.

Реалізація такої програми є надзвичайно складною справою, оскільки предмети конфліктів є різноманітними. Цей фактор може призвести до непродуктивного розгортання конфлікту, навіть якщо він спеціально зініційований. Усякий конфлікт вимагає специфічних перетворень і врахування його особливостей (конфлікт у школі, у ЗВО, у ЗДО тощо).

Подальшого науково практичного дослідження потребує розробка діагностичного інструментарію визначення реального стану сформованості конфліктологічної компетентості та готовності майбутніх вихователів до конструктивної креативної безконфліктної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) наказ Міністерства науки і освіти України від 21.01.2021 №33. (дата звернення: 13.01.2025). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бартків О., Дурманенко О., Дурманенко Є. Конфліктологічна компетентність майбутнього педагога в системі професійних компетентностей. *Acta Paedagogica Volynienses*, Вип. 4, 2024. С.17-22.
3. Бірюк Л., Пішун С. Парадигмальний підхід у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової школи. *Молодь і ринок*. 2021. № 1(187). С. 22-27.
4. Галузяк В. Педагогічна конфліктологія : навчальний посібник. Вінниця : Нілан ЛТД, 2015. 208 с.
5. Гарькавець С. Соціальні конфлікти: Словник-довідник. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. 120 с.
6. Гарькавець С., Волченко Л. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навчально-методичний посібник. Харків: Друкарня Мадрид, 2020. 92 с.
7. Герасіна Л. Конфліктологія: навч. посіб. Харків.: Право, 2012. 128 с.
8. Гірник А. Основи конфліктології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 222 с.
9. Глазкова І. Стратегія запобігання конфліктам суб'єктів навчального процесу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2015. № 1 (9). С. 210-215.
10. Гуменюк Л. Соціальна конфліктологія: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 564 с.

11. Дарендорф Р. У пошуках нового устрою: лекції на тему політики свободи у ХХІ ст. / пер. з нім А.Орган. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 234 с
12. Дурманенко Є. Конфлікти в педагогічному середовищі: [монографія] Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту імені Л. Українки, 2004. 287 с.
13. Дурманенко Є. Основи педагогічної конфліктології. Програма освітнього компоненту. Луцьк, 2024. 15с.
14. Жила В. Способи уникнення конфліктів та подолання агресії. *Початкова освіта*. 2013. № 24. С. 28-31.
15. Ішмуратов А. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ: Наукова думка, 1996. 189 с.
16. Кавиліна Г. Конфліктологія: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності: 012 Дошкільна освіта. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.
17. Козич І. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Соціальна робота» освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» Запоріжжя : ЗНУ, 2018. 104 с.
18. Конфліктологія: підручник / М. І. Пірен. Київ: МАУП, 2007. 360с.
19. Костюшко Ю., Сейко Н. Конфлікти в педагогічному процесі та компетентнісні засади їх вирішення. *Молодь і ринок*. No7-8 (193-194). 2021. С.24-28
20. Котлова Л. Психологія конфлікту: курс лекцій : Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с.
21. Модестова Т. Конфлікт як шлях вирішення проблем у сфері міжособистісного спілкування. *Збірник. Серія: Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Київ. міжнар. ун-т, Ін-т соц. та політичної психології НАПН України. Київ, 2015. Вип. 8. С. 130-143.

22. Петрінко В. Конфліктологія: курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці. Навчальний посібник. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.
23. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 755-21 від 19 жовтня 2021 року) (дата звернення: 09.01.2025). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
24. Свидрук І., Миронов Ю. Психологія управління та конфліктологія: підручник. Львів: Вид-во ЛТЕУ, 2017. 320 с.
25. Словник-довідник термінів з конфліктології. /Ред. М.Пірен, Г.Ложкін. Чернівці-Київ, 1995. 332 с.
26. Стеценко Н. Конфліктологічна компетентність як умова успішної професійної діяльності педагога. *Вісник науки та освіти*. № 8(14). 2023. С.792- 806.
27. Торба Н. Конфліктологічна компетентність педагога як чинник розвитку навичок безконфліктних форм взаємодії в системі попиту на професії в умовах воєнного стану. (дата звернення: 11.01.2025) URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741620/1/%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%20%D0%9D.%D0%93..pdf>.
28. Туркот Т. Педагогічна конфліктологія. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ, 2011. С. 145-162.
29. Філь С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні конфліктів. *Вища освіта України*. Додаток 4, том IV (22). 2010. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 377-384.
30. Ходарєв Д. Роль керівника в процесі управління конфліктами в педагогічному колективі. *Управління школою*. 2011. № 13/15. С. 60-64.

31. Цюрупа М. Основи конфліктології та теорії переговорів: навч. посіб. Київ: Кондор, 2015. 172 с.
32. Яхно Т. Конфліктологія та теорія переговорів. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 168 с.



Дурманенко Оксана Леонідівна,
*кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Волинського національного університету
імені Лесі Українки*

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ Й ОЦІНЮВАЛЬНО- АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розкрито сутність і значення прогностичної й оцінювально-аналітичної компетентностей у професійній діяльності вихователя ЗДО.

Визначено зміст поняття моніторингу; особливості, функції та етапи реалізації педагогічного моніторингу.

Проаналізовано роль і місце вивчення освітнього компоненту «Моніторинг освітнього процесу в ЗДО» в системі професійної підготовки в контексті формування моніторингових знань і вмінь як основи прогностичної й оцінювально-аналітичної компетентностей майбутніх вихователів.

Ключові слова: *моніторинг, педагогічний моніторинг, компетентність, професійна компетентність, прогностична компетентність, оцінювально-аналітична компетентність, вихователь закладу дошкільної освіти.*

1. Сутність прогностичної й оцінювально-аналітичної компетентностей вихователя ЗДО

2. Поняття педагогічного моніторингу: сутність, функції та етапи проведення

3. Формування моніторингових умінь і навичок у майбутніх вихователів

1. Сутність прогностичної й оцінювально-аналітичної компетентностей вихователя ЗДО

На сучасному етапі побудови українського суспільства важливими є проблеми якості освіти й відповідно оновлення системи професійної підготовки майбутніх вихователів, створення сприятливих умов формування творчої конкурентно спроможної особистості вихователя закладу дошкільної освіти, якому властиві на лише високий професіоналізм, відповідальність, активність, креативність, але й насамперед комунікативність, емпатійність, мобільність, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 755-21 від 19 жовтня 2021 року) серед трудових функцій вихователя сучасного закладу дошкільної освіти функцією А визначено організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу; успішне виконання якої забезпечить наявність професійних компетентностей: *прогностичної* як здатність планувати та прогнозувати результати освітнього процесу; здатність до цілепокладання, самоорганізації та підготовки до здійснення освітнього процесу; здатність до документування професійної діяльності та *оцінювально-аналітичної* як здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до можливостей та потреб здобувачів освіти та здатність визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [16]. Звідси, очевидно є *актуальність проблеми* пошуку змісту, форм і методів формування *прогностичної та оцінювально-аналітичної компетентностей* у майбутніх вихователів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, методичних праць свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності у здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта є певною мірою вивчена. Так, зокрема в працях Г. Беленької увага акцентується на формування фахової

компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти [15]. В наукових доробках учених досліджуються питання підготовки майбутніх вихователів до дослідницько-пошукової й екологічної діяльності дітей; розкриваються теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до економічного виховання дітей дошкільного віку [4; 17]. Вчені визначають зміст, етапи й компоненти професійної підготовки майбутніх вихователів, а також зауважують, що цей процес є складним і базується на основних дидактичних закономірностях [1; 4; 10; 15]. У свою чергу, О. Семенов досліджує особливості професійної підготовки майбутніх вихователів у контексті формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку [19]. К. Крутій аналізує проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення [11; 12], визначаючи моніторинг у системі дошкільної освіти як спеціально організоване, цільове, систематичне спостереження за якістю дошкільної освіти, що дозволяє відстежувати як відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніх потреб населення.

Сутність прогностичної функції вихователя закладу дошкільної освіти

Прогностична функція вихователя – це здатність передбачати розвиток дитини, прогнозувати її освітні, соціальні та емоційні потреби, а також планувати педагогічну діяльність для забезпечення ефективного виховання та навчання. Ця функція є важливою складовою професійної компетентності педагога ЗДО і сприяє створенню оптимальних умов для розвитку дітей дошкільного віку.

Учені та педагоги-практики наголошують на значенні прогностичної функції у виховній діяльності:

1. *Передбачення індивідуальної траєкторії розвитку дитини*
 - о Оцінка здібностей, темпераменту, рівня когнітивного розвитку.
 - о Виявлення сильних сторін та потенційних труднощів у навчанні та соціалізації.

2. Розробка довгострокових стратегій виховання та навчання

- о Створення індивідуальних освітніх програм для розвитку дитини.
- о Використання диференційованого підходу для гармонійного розвитку кожного вихованця.

3. Запобігання можливим труднощам у вихованні та навчанні

- о Виявлення та усунення потенційних бар'єрів у пізнавальній діяльності та спілкуванні.
- о Сприяння формуванню емоційної стійкості та саморегуляції у дитини.

4. Адаптація педагогічних методик відповідно до змін у суспільстві та освіті

- о Урахування новітніх досліджень у сфері педагогіки та дитячої психології.
- о Використання сучасних методів навчання, інтегрованого підходу та цифрових технологій.

5. Формування соціальних та моральних орієнтирів дошкільника

- о Прогнозування розвитку особистісних якостей, навичок спілкування та співпраці.
- о Створення умов для розвитку відповідальності, емпатії та толерантності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити наступні методи та підходи до реалізації прогностичної функції:

1. Спостереження та діагностика

- о Аналіз поведінки, інтересів і здібностей дитини в різних видах діяльності.
- о Використання методик психологічного тестування та анкетування.

2. Індивідуальний підхід

- о Врахування психофізіологічних особливостей кожної дитини.
- о Розробка персоналізованих педагогічних стратегій.

3. Проектування освітнього середовища

- о Моделювання ситуацій, які сприяють розвитку когнітивних, соціальних та емоційних навичок.

- о Використання інтерактивних ігрових методик для формування необхідних компетентностей.

4. Співпраця з батьками та фахівцями

- о Обмін інформацією щодо розвитку дитини, консультаційна підтримка родин.

- о Взаємодія з психологами, логопедами, методистами для корекції та вдосконалення навчально-виховного процесу.

5. Рефлексія та корекція педагогічного процесу

- о Аналіз ефективності використаних методик та підходів.
- о Внесення змін у педагогічні стратегії залежно від динаміки розвитку дитини.

Сутність оцінювально-аналітичної функції вихователя закладу дошкільної освіти

Оцінювально-аналітична функція вихователя закладу дошкільної освіти (ЗДО) передбачає систематичне вивчення та аналіз ефективності освітнього процесу, рівня розвитку дітей та результативності застосованих методів навчання і виховання. Ця функція допомагає педагогу коригувати свою діяльність, впроваджувати сучасні підходи та створювати комфортні умови для гармонійного розвитку дітей.

Значення оцінювально-аналітичної функції у реалізації освітньої діяльності в ЗДО [7]:

1. Визначення рівня розвитку дитини

- Аналіз індивідуальних особливостей вихованців.
- Оцінка когнітивних, мовленнєвих, соціально-емоційних, фізичних та творчих здібностей.

2. Контроль та аналіз результативності освітнього процесу

- Дослідження впливу виховних методик на поведінку та навчальні досягнення дітей.

- Оцінка відповідності освітніх програм віковим та індивідуальним особливостям вихованців.

3. *Корекція педагогічної діяльності*

- Визначення ефективності застосованих методів та підходів.
- Внесення змін у навчально-виховний процес відповідно до отриманих результатів.

4. *Забезпечення об'єктивного оцінювання вихованців*

- Використання різних методів оцінювання (спостереження, тести, інтерв'ю, анкетування).

- Розробка рекомендацій для батьків щодо подальшого розвитку дитини.

5. *Аналіз освітнього середовища*

- Оцінка психологічного клімату у дитячій групі.
- Аналіз взаємодії між дітьми, вихователями та батьками.

Аналіз наукових досліджень уможливорює визначення наступних методів і підходів у реалізації оцінювально-аналітичної функції вихователя:

1. *Спостереження*

- Аналіз поведінки дітей у повсякденних ситуаціях.
- Виявлення змін у навчальній активності, соціальній взаємодії, емоційному стані.

2. *Педагогічне тестування*

- Використання діагностичних методик для оцінки розвитку дітей.
- Проведення експериментальних занять для визначення ефективності навчальних методів.

3. *Діагностика*

- Систематичне відстеження динаміки розвитку дитини.
- Використання індивідуальних карт розвитку та планування освітньої роботи на їх основі.

4. *Аналіз педагогічних ситуацій*

- Вивчення проблемних моментів у вихованні та навчанні.

- Розгляд ефективності рішень у педагогічних ситуаціях.
- 5. *Анкетування та інтерв'ю*
- Спілкування з дітьми, батьками, колегами для збору зворотного зв'язку.
- Виявлення проблем та потреб у розвитку дітей.
- 6. *Педагогічна рефлексія*
- Аналіз власної педагогічної діяльності.
- Оцінка власної ефективності та вдосконалення професійних навичок.

2. Поняття моніторингу: сутність, функції та етапи проведення

З аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що в основі формування досліджуваних компетентностей лежать моніторингові знання та вміння здобувачів освіти. А відтак, необхідно розкрити *сутність поняття моніторингу, специфіку моніторингу дошкільної освіти як педагогічного моніторингу, його функції та етапи.*

На нашу думку, моніторинг дошкільної освіти є важливою складовою моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів, адже саме від якості проведення такого моніторингу значною мірою залежить організація професійної підготовки майбутніх вихователів у напрямі її полівекторності, гнучкості, динамізму, мобільності; їх професійна компетентність і готовність до професійної діяльності й здатність здійснювати моніторинг у конкретному закладі дошкільної освіти [8].

Аналіз наукової літератури дає підстави для твердження, що моніторинг застосовується в усіх галузях. Загальні питання моніторингу висвітлені в працях учених В. Беспалька, В. Гузеєва, Г. Єльнікової, О. Майорова, С. Подмазіна, В. Хлебнікова та ін. Сутність, специфіку здійснення та компоненти освітнього моніторингу розкривають М. Аузіна, Г. Єльнікова, О. Коберник, Н. Кузьменко, П. Матвієнко, С. Подмазін, Г. Цехмістрова, В. Циба та ін.

Нами з'ясовано, що на сьогодні в педагогічній науці не існує єдиного

підходу до визначення поняття моніторингу. Так, моніторинг розглядається як:

1) циклічний *процес* порівняння, зіставлення, оцінювання реального стану (в нашому випадку – професійної підготовки майбутніх вихователів) із прогнозованим, запланованим (стандартом професійної підготовки) й прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування освітнього процесу та його результатів (А.Денисенко) [5];

2) інформаційна *система*, яка постійно оновлюється й доповнюється завдяки безперервності відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями й обов'язково передбачає поточний контроль, оцінку, корекцію стану об'єкта, з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку з урахуванням рефлексивного ставлення до цього всіх учасників освітнього процесу (А. Денисенко) [5];

3) *технологія*, тобто розробка еталону організації професійної підготовки майбутнього вихователя, критеріїв і показників оцінювання реального стану, порівняння еталонної системи професійної підготовки з реально існуючою, розробка моделі професійної підготовки, дослідження процесу її розвитку, підсумковий контроль стану професійної підготовки й корекція розробленої моделі (А. Денисенко) [5];

4) *інструмент* дослідження реального стану професійної підготовки майбутнього вихователя сучасного закладу дошкільної освіти й порівняння його зі стандартом[11; 12].

Поняття «моніторинг» протрактовано як спеціально організоване і систематичне спостереження, збирання, збереження, опрацювання й подальше поширення інформації про стан об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю та прогнозування розвитку. Встановлено, що саме моніторинг дозволяє відстежити ефективність певної технології, виділити фактори впливу на результати, встановити залежність результату від

ефективності організації та компетентності її суб'єктів.

Оскільки поняття моніторингу ввійшло у педагогіку саме з інших галузей, то, у контексті нашого дослідження, постає потреба розкрити сутність педагогічного моніторингу. Визначення сутності педагогічного моніторингу нами подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Визначення педагогічного моніторингу

Сутність категорії «педагогічний моніторинг»	Автори
Система організації збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про функціонування певної педагогічної системи, що дає змогу не тільки забезпечити безперервне стеження за її станом та змінами, але й спрогнозувати подальший розвиток цієї системи.	О. Белкін, В. Гузєєв, С. Кузенкова
Вимірювання й оцінювання результатів освіти, які дозволяють об'єктивно й достовірно проаналізувати перебіг педагогічного процесу та його результати.	М. Грабарь, Г. Єльнікова
Система контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння освітнього матеріалу та коригування цього процесу.	В. Кальней, С. Шишов
Діагностика стану процесу освіти.	О. Абдулін, В. Андрєєв
Контроль якості навчального процесу.	З. Рябова
Регулярне, спеціально організоване систематичне спостереження в динаміці, оцінювання та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування й розвитку.	Н. Байдацька, Г. Коджаспірова

Отже, проаналізувавши різні визначення поняття педагогічного моніторингу, доцільно виділити такі його *основні ознаки*: систематичність і регулярність спостережень, неперервність і динамічна циклічність; установлення відповідності досліджуваного об'єкта певним нормам і стандартам; реагування на певні зміни й коригування результатів; превентивна спрямованість. Аналіз зазначеного вище дає змогу визначити сутнісні характеристики педагогічного моніторингу, як інтегровану сукупність методів збору, аналізу, інтерпретації, репрезентації й застосування інноваційних методик і технологій на основі врахування потенціалу зовнішнього та внутрішнього соціально-педагогічного середовища задля оптимізації педагогічного процесу. Завдяки багатовекторному спрямуванню

педагогічного моніторингу та евристичності аналітичних процедур можна вирішувати проблеми узгодження функціонування всіх компонентів педагогічного процесу і значно підвищити їх ресурсний потенціал.

Виділені ознаки педагогічного моніторингу властиві й моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а отже досліджуваний моніторинг слід розглядати в межах педагогічного моніторингу. А відтак, *моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти* інтерпретується як цілеспрямований, складний, поліфункційний процес, спрямований на визначення реального стану якості професійної підготовки та її результатів – професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО шляхом неперервного, системного якісно-кількісного дослідження, а також розробка коригувальної програми задля її оптимізації.

Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є складним процесом і передбачає не лише формування професійної компетентності майбутніх фахівців, але й їх готовність до майбутньої педагогічної діяльності як феноменальне особистісне новоутворення, що містить психологічну установку на роботу з дітьми, комунікативність, емпатію та рефлексію (рис.1.).

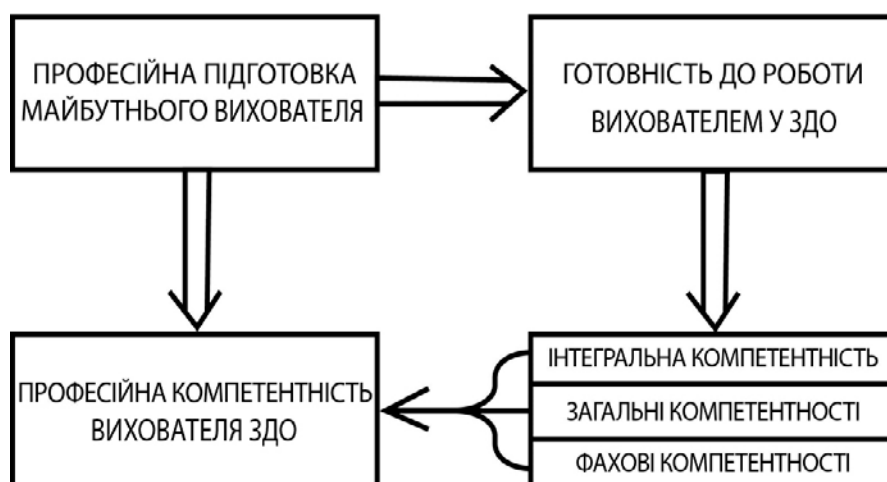


Рис. 1. Професійна компетентність майбутнього вихователя ЗДО як результат професійної підготовки

Результатом моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів є її якість, яка розкривається в стійких тенденціях професійного зростання й особистісного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти, у розвитку студентського самоврядування, педагогічного й студентського колективу.

Об'єктивна оцінка результатів моніторингу забезпечує коригування професійної підготовки майбутніх вихователів, що, в свою чергу, сприяє підвищенню компетентності суб'єктів освітнього процесу в ЗВО й відповідно суб'єктів моніторингу, особистісному й професійному зростанню студентів і викладачів, а також пошуку нових змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів.

Отже, саме моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів, спираючись на системний аналіз і причинно-наслідкові зв'язки, має з'ясувати сутність й зміст досліджуваного процесу, допомогти переосмислити зміст, методи й форми професійної підготовки майбутніх вихователів, запропонувати в разі необхідності, альтернативну модель професійної підготовки.

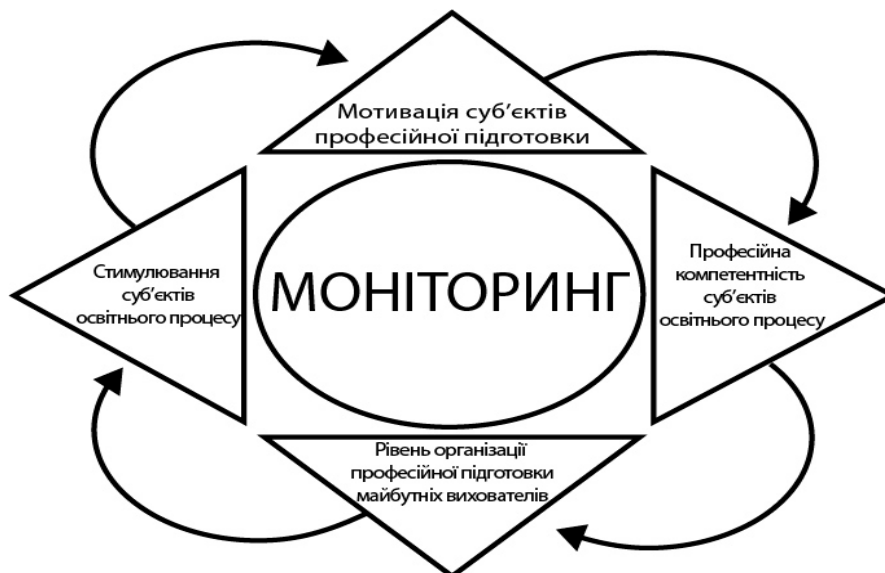


Рис. 2. Моніторинг у системі професійної підготовки майбутніх вихователів

А відтак, моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів є одним із провідних факторів оптимізації освітнього процесу в

закладі вищої освіти, оскільки не лише забезпечує об'єктивну діагностику реального стану професійної підготовки майбутніх фахівців та рівня сформованості професійної компетентності як викладачів, так і студентів, а й стимулює суб'єктів освітнього процесу до самовдосконалення та саморозвитку й мотивує їх до навчально-пізнавальної, професійної діяльності (рис. 2).

У цьому контексті наголошуємо на деяких важливих *властивостях* моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти:

1) інформація, отримана в ході моніторингу, повинна об'єктивно відображати реальний стан якості професійної підготовки майбутніх вихователів, що в свою чергу сприятиме пошуку модифікованого її змісту та оновлених форм і методів реалізації, освітніх та управлінських технологій;

2) інформація має об'єктивно відображати мету й завдання, етапи організації професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

3) складність моніторингу пов'язана з великою кількістю його об'єктів, суб'єктів, характером їхньої взаємодії, що важко формалізувати, а також з обов'язковістю елементів самомоніторингу [12; 13].

Головним завданням моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є розробка моделі об'єкта оцінювання, тобто компетентнісної моделі майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, яка є поданням ідеалу майбутнього фахівця, в якому зібрані всі унормовані вимоги до цілей, завдань, структури освітньої діяльності, результатів цієї діяльності, які відображають не лише знаннєвий компонент його професійної готовності, а й особистісний і досвідний [1; 6]. Професійна підготовка такого фахівця має цілком і повністю відповідати розробленим стандартам професійної підготовки майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти.

Метою моніторингових досліджень, як нами з'ясовано на основі аналізу соціологічної та психолого-педагогічної літератури, є виявлення відповідності реального процесу бажаному результату. Причому, на нашу думку, важливим є не стільки збіг реальних результатів з еталоном, скільки прогнозування подальшого розвитку об'єкта з метою попередження небажаних результатів. Тому пропонуємо моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів розглядати цілісно й системно, де кожен його елемент є окремим аспектом у цілісній системі (за Л. Якименко) [18] (рис.3.)



Рис. 3. Складові моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів

Аналіз соціологічної та психолого-педагогічної літератури й практика проведення моніторингових досліджень свідчить про те, що успішне здійснення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів можливе за умови виявлення та врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів організації професійної підготовки й урахування найбільш вагомого показника ефективності цього процесу – позитивної динаміки в особистісному становленні та зростанні майбутніх вихователів.

В основі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів лежить педагогічна інформація, що відображає його діяльнісну сутність. Так, під педагогічною інформацією моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів нами розуміється інформація, яка за своїм змістом є інтегративною, діагностичною, прогностичною, особистісно

доцільною, соціально-нормативною й педагогічно-комунікативною, здійснює розвивальний вплив на суб'єктів шляхом актуалізації особистісного, групового й організаційного змісту їхньої освітньо-виховної діяльності. Саме тому в моніторинзі якості професійної підготовки майбутніх вихователів важливим є відповідність його процедур вимогам культури оцінювання, зокрема: чіткість процедури оцінювання, наявність конкретних критеріїв оцінки; кваліфікованість експертів; окреслення форм фіксації інформації й часових характеристик оцінювання; зв'язок оцінювання з системою прийняття управлінських рішень.

У процесі дослідження нами також встановлено, що якість моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів залежить від особистості того, хто його проводить. Насамперед:

а) від наявності в його суб'єктів системи усвідомлених моніторингових знань – знань про сутність, методи і алгоритм проведення моніторингу;

б) досконалого володіння суб'єктами моніторинговими вміннями - як наявність і здатність практичного застосування умінь проведення моніторингу.

Саме глибокі моніторингові знання та моніторингові вміння слугують формуванню компетентності суб'єктів моніторингу, що у свою чергу забезпечує результативну моніторингову діяльність – як практичну реалізацію якісного моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів) [8].

Розкриваючи проблему моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів, важливим є з'ясування його *об'єкта, предмету та суб'єктів*. А. Денисенко [5] до об'єктів педагогічного моніторингу відносить а) управлінський апарат; б) педагогічний колектив; в) студентський колектив; г) батьківський колектив; г) обслуговуючий персонал; д) громадськість; е) вузівські системи та процеси. Саме А. Денисенко у своїх дослідженнях використовує також поняття предмету педагогічного моніторингу – статистичні дані про стан вихованців, рівень їхньої

вихованості й розвиненості. Авторка дослідницькими засобами називає офіційні документи та матеріали, що містять ці статистичні дані [5].

Нами визначено наступні *об'єкти* моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів:

- система планування професійної підготовки майбутніх вихователів;
- змістово-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів;
- взаємодія суб'єктів професійної підготовки майбутніх вихователів;
- знаннясвий, практично-досвідний та особистісний компоненти професійної компетентності майбутніх вихователів;
- готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладі дошкільної освіти.

Тоді *предметом* моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів є статистичні дані про стан професійної підготовки майбутніх вихователів, компетентність суб'єктів професійної підготовки майбутніх вихователів, рівень професійної підготовленості й вихованості студентів – майбутніх вихователів, а дослідницькими засобами відповідно будуть офіційні документи (навчальні плани, навчальні програми, журнали академічних груп, інші дослідницькі матеріали).

Нами також встановлено, що моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів є якісним відстеженням ефективності застосовуваних педагогічних засобів задля чіткого функціонування всіх структурних компонентів їх професійної підготовки з метою особистісно-професійного зростання студентів у процесі навчання та виховання в закладі вищої освіти. Так, протягом певного періоду (наприклад, усього навчального року) створюється певна база даних з професійної підготовки майбутніх вихователів, яка збирається за блоками і класифікується за певною системою. Створення такої бази є необхідною умовою для аналізу якості професійної підготовки майбутніх вихователів, що в подальшому може слугувати підставою для окреслення нових завдань [7]. Особливо важливим у

проведенні моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів є створення в закладі вищої освіти сприятливих умов для самоаналізу та самооцінки студентів, а також усвідомлення ними об'єктивних результатів і прагнення до самовдосконалення та саморозвитку [1].

У ході дослідження з'ясовано, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів здійснюється за певними *принципами*. Зокрема, вченими визначені наступні принципи педагогічного моніторингу: науковості (організація навчально-виховного процесу на науково обґрунтованих характеристиках); безперервності (прогнозування переходу однієї якості в іншу, корегування, підтримка або послаблення відповідних тенденцій освітнього процесу); виховної доцільності (застосування технологій, які забезпечують повагу до особистості та її гідність); діагностико-прогностичної спрямованості (науково-дослідне відстеження, в процесі якого виявляється зміст освіти та її результати) [14]. Доповнює перелік принципів педагогічного моніторингу О.Дурманенко, виділяючи ще такі принципи: цілісності й різноманітності вивчення якості освіти; узгодженості дій суб'єктів моніторингу; адресності та гласності одержаної інформації [9].

Узагальнивши підходи вчених до визначення принципів педагогічного моніторингу, ми виділили такі *принципи моніторингу* якості професійної підготовки майбутніх вихователів (таблиця 2.).

Таблиця 2.

Принципи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів

№ з/п	Принцип	Зміст принципу
1.	Цільового призначення	Моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів підпорядковується заздалегідь визначеній меті й завданням, у яких орієнтовно визначається головна лінія моніторингу; з метою відповідно співвідноситься зібрана інформація.
2.	Відповідності мети моніторингу засобам його організації	Визначеній меті моніторингу оптимально відповідають підбрані засоби й інструментарій моніторингу.

3.	Гуманістичної спрямованості моніторингу	Створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного психологічно-емоційного клімату.
4.	Об'єктивності інформації	Отримана педагогічна інформація має бути максимально формалізованою й легко перевірятись, а також конкретно й корисною для всіх учасників моніторингу.
5.	Систематичності	Проведення моніторингу за певним алгоритмом, у певній послідовності й за відповідною системою.
6.	Діяльності	Педагогічна інформація, зібрана у ході моніторингу, активно й оперативно використовується для оптимізації професійної підготовки майбутніх вихователів.
7.	Оперативності (мобільності)	Технічний аспект в організації та проведенні моніторингу, оперативність у прийнятті рішень суб'єктами освітнього процесу в ЗВО.
8.	Прогностичності	Діагностування поточного стану професійної підготовки майбутніх вихователів на заданому часовому проміжку, прогнозування подальших тенденцій розвитку, внесення відповідних коректив, що забезпечує оптимізацію формування професійної компетентності й готовності майбутніх фахівців.
9.	Безперервності	Визначення переходу однієї якості в іншу, корегування, підтримка або усунення/послаблення відповідних тенденцій професійної підготовки майбутніх вихователів.
10.	Надійності	Сталість результатів, що отримуються при повторному відстеженні, що проводять інші особи.

Отже, моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів спрямований не лише на відстеження результатів діяльності її суб'єктів, але й на вплив її функціонування як системи. Вимога безперервності, цілісності і наступності процесів спостереження, діагностики, прогнозування й діяльності передбачає погляд на моніторинг як цілісний процес, що динамічно розвивається і має якісно-кількісний характер.

Моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів має визначати моменти переходу кількісних показників у якісні (наприклад, високі кількісні показники оцінювання успішності студентів відповідають високій якості їх готовності до практичної педагогічної діяльності; кількість проведених виховних заходів у ЗВО трансформується в їх якість та результат їх проведення; кількість учасників у певному освітньому заході в якість їхньої участі тощо); коригувати й диференціювати існуючі зміст, форми й методи організації професійної підготовки майбутніх вихователів (не лише в межах аудиторних занять, а й у позааудиторний час, під час проходження

різного виду практик, організації самостійної роботи тощо); прогнозувати й проектувати нові технології професійної підготовки.

У процесі дослідження нами також встановлено, що якість моніторингу залежить від особистості того, хто його проводить. Насамперед, а) від наявності в його суб'єктів системи усвідомлених моніторингових знань – знань про сутність, методи і алгоритм проведення моніторингу; б) досконалого володіння суб'єктами моніторинговими вміннями – як наявність і здатність практичного застосування умінь проведення моніторингу. Саме глибокі моніторингові знання та моніторингові вміння слугують формуванню компетентності суб'єктів моніторингу, що у свою чергу забезпечує результативну моніторингову діяльність – як практичну реалізацію якісного моніторингу.

Розкриваючи проблему моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів, доцільним, на нашу думку, є також аналіз *функцій моніторингу*. Так, нами визначено такі функції моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів: діагностичну, інформаційно-аналітичну, прогностичну, пошуково-дослідницьку, управлінську та корекційну (рис. 4.).

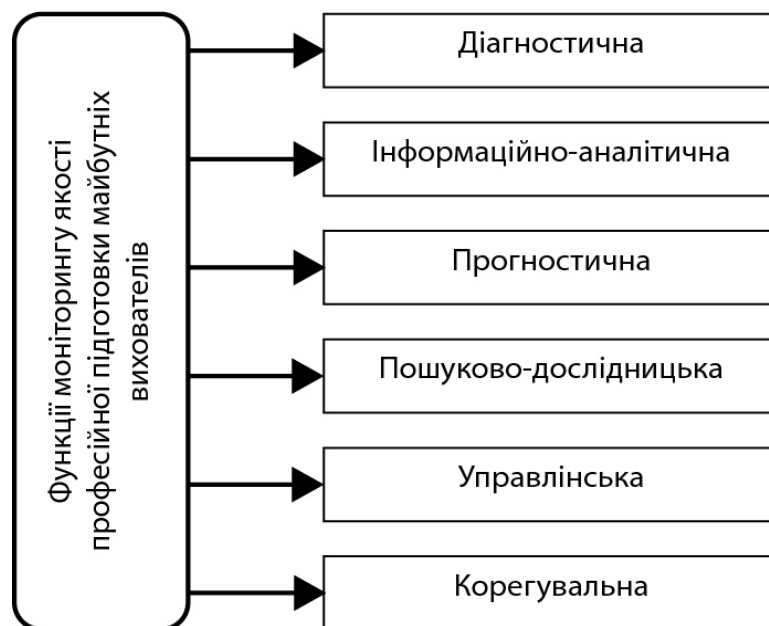


Рис. 4. Функції моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів

Діагностична функція моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів забезпечує дослідження реального стану організації професійної підготовки майбутніх вихователів, рівень сформованості їх професійної компетентності та готовності до майбутньої педагогічної діяльності в ЗДО. У свою чергу, інформаційно-аналітична функція моніторингу передбачає отримання й аналіз педагогічної інформації про зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх вихователів, дає змогу з'ясувати їх результативність, забезпечуючи зворотній зв'язок для аналізу та інтерпретації одержаних даних.

Прогнозування подальших тенденцій професійної підготовки майбутніх вихователів і внесення відповідних коректив в організацію та результат, створюючи підґрунтя для оптимізації досліджуваного процесу, забезпечує прогностична функція моніторингу. Пошуково-дослідницька функція моніторингу свідчить про участь у ньому різних суб'єктів педагогічного процесу, відповідно сприяючи при цьому зростанню професійної культури, аналізу педагогічної управлінської діяльності тощо. Управлінська функція забезпечує розробку й прийняття певних конкретних управлінських рішень, спрямованих насамперед на усунення виявлених недоліків і оптимізацію професійної підготовки майбутніх вихователів. Корегувальна функція моніторингу забезпечує фіксацію не прогнозованих ситуацій і результатів професійної підготовки майбутніх вихователів, відповідно їх усунення, корекцію й розробку конкретних шляхів оптимізації досліджуваного процесу.

Таким чином, усі окреслені нами функції моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів є *взаємозалежними й взаємодоповнюючими*, підпорядковуються загальній меті й спрямовані на забезпечення наукового й компетентнісного підходів у професійній підготовці майбутніх вихователів та її високу результативність.

Досліджуючи особливості моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів, нами з'ясовано, що він реалізується *поетапно*.

Актуалізуючи у цьому контексті думку А. Денисенко, ми виокремили три взаємозалежні етапи моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів [5] (рис.5.).

На першому етапі (підготовчому) етапі формулюються мета, завдання, визначаються провідні фактори впливу на моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів. На другому (організаційно-практичному) етапі вибираються об'єкт, суб'єкти, змістово-процесуальний інструментарій й здійснюється власне моніторингова діяльність. На третьому етапі (аналітико-корегувальному) аналізуються результати моніторингової діяльності; якісно інтерпретуються їх кількісні показники; розробляється корегувальна програма й відповідно прогнозується оновлена її структура на основі модифікації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів.

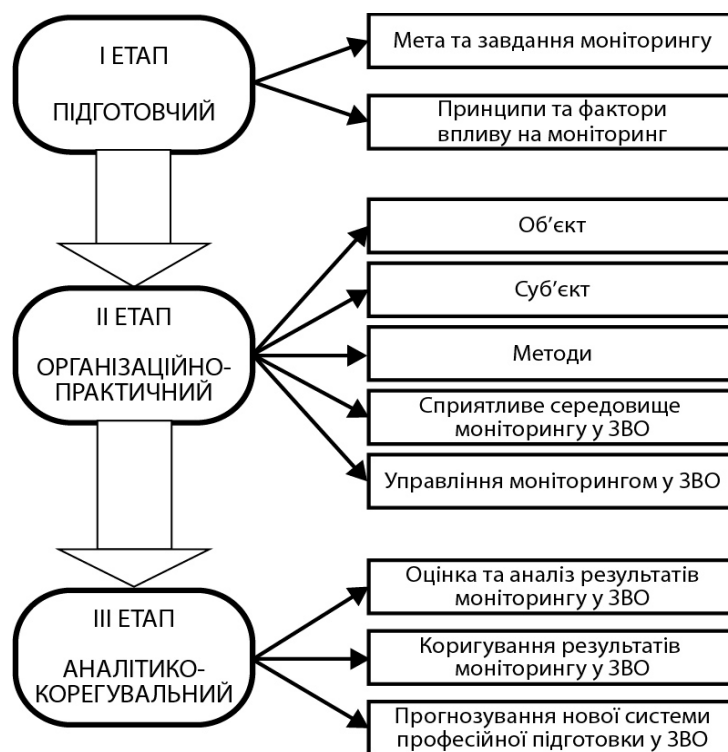


Рис. 5. Етапи моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів

Кожен із визначених етапів передбачає використання певної методики моніторингового дослідження якості професійної підготовки майбутніх вихователів.

Практичну реалізацію завдань моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів, як нами з'ясовано, доцільно здійснювати на трьох рівнях – на рівні закладу вищої освіти (університет, КЗВО), факультетському та кафедральному. На кожному з окреслених рівнів суб'єктами професійної підготовки майбутніх вихователів, а в нашому випадку вони є і суб'єктами моніторингу, вирішуються певні завдання (рис. 6).

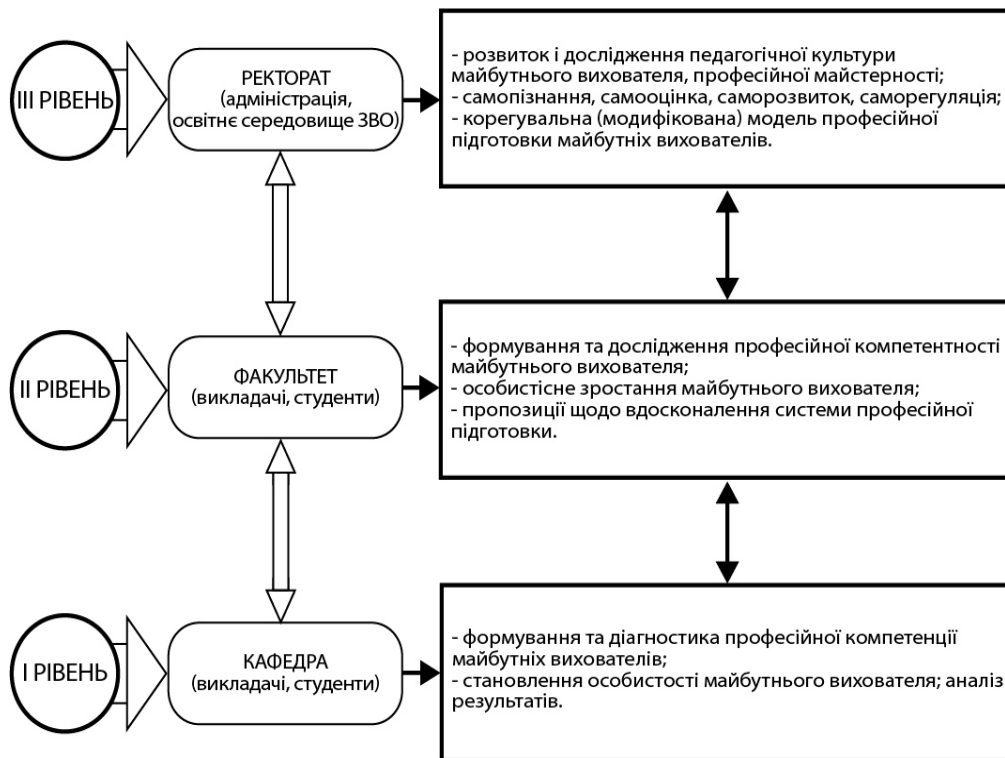


Рис. 6. Рівнева реалізація завдань моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів

Так, на першому рівні головним суб'єктом моніторингу є викладачі кафедри та студенти й відповідно на цьому рівні формуються й відповідно досліджуються професійні компетенції майбутніх вихователів, рівень сформованості особистості майбутнього вихователя, якій притаманні комунікативність, емпатія, відповідальність, здатність до творчості, лідерські якості тощо. На другому – факультетському рівні – досліджується сформованість професійної компетентності майбутнього вихователя, здатність до суб'єкт – суб'єктної міжособистісної взаємодії, рівень соціальної активності майбутнього фахівця, його соціальна гнучкість і мобільність, світоглядні переконання тощо. Третій рівень – адміністрація (ректорат ЗВО) й

освітнє середовище ЗВО – передбачає дослідження сформованості педагогічної культури майбутнього фахівця, високого рівня кваліфікації, громадянської позиції, світоглядної культури та вмотивованого професійного самовдосконалення, самоосвіти та ін. (рис.6).

Інтегрована діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу (в контексті нашого дослідження суб'єктів моніторингу) спрямовується на пошук нових педагогічних технологій, на визнання пріоритету їх самовиховання, самовдосконалення, самоосвітньої роботи, спрямованої на розвиток власного потенціалу.

Практика проведення моніторингових досліджень свідчить про те, що успішна реалізація педагогічного моніторингу в цілому й зокрема моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів є справою не простою й вимагає від його організаторів та суб'єктів не лише теоретичної підготовки з теорії моніторингових досліджень (знань про сутність, структуру, функції, принципи, інструментарій моніторингу), але й володіння певними вміннями. Як нами вже було зазначено раніше, для успішного проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів суб'єкти (викладачі, а також і студенти для успішного проведення самомоніторингу) мають володіти *наступними вміннями*:

1) цілевизначення, тобто вміння чітко й конкретно ставити мету й визначати завдання моніторингових заходів на кожному його етапі;

2) планування – вміння планувати, підбирати й розподіляти за етапами моніторингу дії; вибирати найбільш ефективні форми, методи і засоби моніторингової діяльності;

3) мотиваційно-стимулювальними, зокрема вміння діагностувати інтереси, потреби й мотиви діяльності студентів; підтримувати їх активне позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності; сприяти розвитку потреби студентів у самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку, саморегуляції та самовдосконаленні;

4) конструктивними, тобто творче й різноманітне використання різних форм, методів і засобів як в організації професійної підготовки майбутніх вихователів, так і застосування різних методик та інструментарію проведення моніторингу;

5) дослідницькими, зокрема вміннями робити наукові припущення, здійснювати педагогічний експеримент, проводити спостереження, аналізувати отримані дані тощо;

6) комунікативними, а саме – налагоджувати партнерські, суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками освітнього процесу; діагностувати комунікативні якості майбутніх вихователів і враховувати їх у процесі моніторингу; створювати в групі доброзичливу, сприятливу атмосферу й партнерські взаємини між викладачами і студентами;

7) рефлексивно-аналітичними, тобто вміннями аналізувати результати моніторингу, об'єктивно оцінювати рівень якості професійної підготовки майбутніх вихователів; з'ясовувати причини труднощів і проблем, які виникали в ході моніторингу, аналізувати помилки й прогнозувати шляхи їх запобігання й усунення; за результатами аналізу робити узагальнення й висновки, які використовувати під час планування подальшої діяльності;

8) контрольно-корегувальними, зокрема вміннями контролювати, аналізувати й оцінювати не лише досліджуваний процес, але й власну діяльність з організації моніторингу, діагностувати її результативність; за необхідності – корегувати як організацію професійної підготовки, так і організацію моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів [4, 8].

Організація проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів передбачає:

- 1) створення робочої групи;
- 2) постановку мети, завдань, визначення об'єктів моніторингу, встановлення термінів;

3) з'ясування суті моніторингу – збір інформації шляхом спостережень, співбесід, тестування, анкетування, опитування, відвідування занять, проведення виховних заходів, під час яких відбувається аналіз і систематизація отриманої інформації;

4) розробка рекомендацій і пропозицій щодо подальшої діяльності, формулювання висновків та оприлюднення результатів.

В якості практичних рекомендацій для успішного проведення моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів ми пропонуємо наступні *компоненти схеми реалізації моніторингу*:

1) визначення параметрів результативності, тобто конкретне бачення того, що саме відслідковується;

2) чітка процедура оцінювання результативності – як досліджується;

3) форма подання отриманих результатів (статистичний звіт, таблиці, діаграми, графіки тощо);

4) опис аналізу отриманих результатів, їх якісна інтерпретація та висновки

.

*Технологічна модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів передбачає наявність таких її складових: мета, завдання, суб'єкт, об'єкт, предмет, етапи, результат. Зрозуміло, що від того, на якому рівні здійснюється моніторинг, залежить своєрідність названих компонентів. Одразу наголошуємо, що *мета має бути виражена операціонально, тобто при формуванні мети завжди існує механізм – спосіб, технологія – що дозволяє перевірити відповідність результату поставленій меті* [8].*

Підготовка моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вихователів вимагає:

а) нормативно-правового забезпечення:

– розробка положення про педагогічний моніторинг і конкретно про моніторинг якості професійної підготовки майбутніх вихователів;

– внесення коректив в організаційну структуру (в разі необхідності);

- розробка спеціальних інструкцій із проведення моніторингу;
- розробка форм бланків, комп'ютерних програм.

б) науково-методичного забезпечення:

- ознайомлення з сучасними теоріями, технологіями, соціальними системами;
- визначення напрямів упровадження;
- опрацювання літератури;
- вибір, розробка та адаптація діагностичних матеріалів;
- створення технології обробки результатів.

в) кадрове забезпечення:

- навчання суб'єктів педагогічного процесу;
- підготовка технічних виконавців.

Аналіз соціологічної літератури дав змогу окреслити *основні вимоги* до якості моніторингових показників професійної підготовки майбутніх вихователів:

- *Об'єктивність* – педагогічна інформація має відображати реальний стан професійної підготовки майбутніх фахівців;
- *Точність* – похибки вимірів мають бути такими, щоб гарантувати істинність показників;
- *Повнота* – джерела інформації повинні перекривати ймовірне поле отримання результатів;
- *Достатність* – об'єм інформації має відповідати потребам як закладу вищої освіти, так і закладу дошкільної освіти й бути достатнім для прийняття рішення;
- *Систематизованість* – педагогічна інформація, яку отримали з різних джерел, має бути структурована і систематизована з урахуванням якості цих джерел;
- *Оптимальність узагальнення* – інформація має відповідати тому чи іншому рівню завдань і відповідному органу управління

➤ *Оперативність і доступність.*

Нами також запропоновано *алгоритм* проведення моніторингового дослідження якості професійної підготовки майбутніх вихователів:

1. Формування чіткої мети і конкретних завдань моніторингу. Визначення критеріїв та показників дослідження.

2. Добір інструментарію для проведення моніторингу (цілеспрямований вибір анкет, тестів, методик, карт спостережень тощо).

3. Організація дослідження (складання плану, визначення термінів проведення і реалізація дослідження у спланованому режимі, визначення відповідальних осіб, використання інструментарію).

4. Збір педагогічної інформації – даних, тобто результатів заповнення анкет, виконання тестів, проведення спостережень за обраними методиками.

5. Обробка та аналіз даних (може проводитися за допомогою математичної статистики, кореляційного або факторного аналізу, а також передбачає описове пояснення).

6. На основі інтерпретованих даних вироблення рекомендацій для вдосконалення досліджуваного явища (у нашому випадку організації й протікання процесу професійної підготовки майбутніх вихователів).

7. Корекція – внесення певних змістово-технологічних змін у процес професійної підготовки майбутніх вихователів.

8. За потреби результати моніторингу висвітлюються на семінарах, вчених радах або ж ураховуються у подальшому плануванні професійної підготовки майбутніх вихователів, у розробці й оновленні навчальних програм .

Отже, моніторинг є необхідним у процесі визначення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки допомагає:

- 1) ефективно спланувати роботу;
- 2) визначити напрями корекції недоліків її організації;

3) підвищити рівень професійної підготовки майбутніх вихователів під час підготовки її суб'єктів і проектування модернізованої системи.

Ефективно проведений моніторинг дає його суб'єктам інформацію про реальний стан і рівень організації роботи, про допущені помилки, про напрями усунення останніх, оскільки прогалини у роботі суб'єктів завжди позначаються на рівні вихованості. У такому тлумаченні можемо стверджувати про механізм активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що дає змогу сформувати вміння проектувати власну діяльність, спрямовану на досягнення запланованого результату. Отже, в процесі системного здійснення моніторингу виявляються недоліки в організації та проведенні, усунення яких передбачає вдосконалення змісту, форм та методів і визначення конкретних проблем із подальшим їх вирішенням.

3. Формування моніторингових умінь і навичок у майбутніх вихователів

Зупинимось на аналізі конкретних змісту, форм і методів формування прогностичної та оцінювально-аналітичної компетентностей у здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта у Волинському національному університеті імені Лесі Українки.

Освітній компонент «Моніторинг освітнього процесу ЗДО» належить до циклу дисциплін професійної підготовки магістра галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітньо-професійної програми Дошкільна освіта, вивчається на першому курсі в другому семестрі, формою контролю є екзамен. На вивчення освітнього компоненту відведено 3 кредити (90 годин), у тому числі: 18 години лекційних, 18 год. практичних, 6 год. консультації та 48 год. самостійної роботи [6]. *Змістом* освітнього компоненту є узагальнене сучасне розуміння моніторингу та педагогічного моніторингу як важливого засобу оптимізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Пріоритетним напрямом діяльності закладів дошкільної освіти є спрямування освітнього процесу на реалізацію Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм. У сучасному закладі

дошкільної освіти актуальними є питання, пов'язані з організацією системи моніторингу якості дошкільної освіти, зокрема – розвитку життєвої компетентності дошкільників. Головною метою моніторингу є вивчення стану реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти, стану організації освітнього процесу ЗДО, отримання оперативної інформації про реальний стан та тенденції змін об'єкта діагностування для корекції педагогічного процесу.

Основні аспекти вивчення: моніторинг, педагогічний моніторинг, вимоги до моніторингу, особливості моніторингу освітнього процесу ЗДО, алгоритм моніторингу, інструментарій моніторингу, аналіз результатів моніторингу, їх коригування та оптимізація освітнього процесу в ЗДО.

Мета освітнього компоненту: усвідомлене засвоєння здобувачами освіти цілісної системи моніторингових знань у цілому й зокрема з теорії моніторингу освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та якості його організації; формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в контексті їх самооцінювання й оцінювання якості дошкільної освіти; а також формування навичок практичного застосування моніторингових умінь у професійно-педагогічній діяльності.

Завдання освітнього компоненту: мотивувати здобувачів освіти до ґрунтовного оволодіння моніторинговими знаннями та вміннями як важливою складовою їх професійної компетентності; розробити алгоритм проведення моніторингу освітнього процесу ЗДО; навчити визначати й добирати інструментарій моніторингу освітнього процесу ЗДО; дослідити один із аспектів освітнього процесу в ЗДО і презентувати моніторингове дослідження [6].

Освітній компонент орієнтований на забезпечення формування *спеціальних* (фахових компетентностей): здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти; здатність здійснювати нормативно-правове регулювання діяльності закладу дошкільної освіти, керуючись законодавчими документами та основами професійної

етики; здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці; здатність до постійного самовдосконалення на основі застосування моніторингових умінь у професійно-педагогічній діяльності. А також формування *Soft skills*:

1. Системне, аналітичне та критичне мислення (здатність знаходити та аналізувати факти, події, зміни, визначати пріоритетні та другорядні елементи у системі).
2. Дитиноцентризм у роботі вихователя (сприймання дитини як цінності, розуміння її потреб та швидкий підбір оптимальних педагогічних рішень для їх задоволення).
3. Комунікативні навички (готовність до вільної комунікації з учасниками освітнього процесу).
4. Навички командної роботи (здатність до роботи з оточуючими людьми, до ведення переговорів, до досягнення компромісів).
5. Лідерство (здатність очолити групу, вести її за собою, нести відповідальність за колективну діяльність, у т.ч. за невдачі).
6. Креативність (потреба у творчості та естетичний смак).
7. Адаптивність та крос-функціональність (здатність адаптуватися до умов, що швидко змінюються та є непередбачуваними, оперативно вирішувати освітні завдання в кризових умовах).
8. Емоційний інтелект (здатність розпізнавати емоції у себе та інших людей, розуміння причин зміни емоційного стану, здатність приборкувати емоції).

Освітній компонент передбачає вивчення здобувачами освіти два змістових модулі.

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи моніторингу освітнього процесу ЗДО:

Тема 1. Сутнісний аналіз поняття моніторингу. Структура моніторингу.

Тема 2. Педагогічний моніторинг: сутність, структура, функції.

Тема 3. Моніторинг сформованості основних компетентностей дітей дошкільного віку

Змістовий модуль 2. Методичні аспекти проведення моніторингу освітнього процесу ЗДО:

Тема 4. ECERS-3: шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Тема 5. Моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти.

Тема 6. Технологія оцінювання результатів інклюзивного навчання.

Тема 7. Алгоритм проведення моніторингу. Аналіз та інтерпретація даних за результатами моніторингових досліджень.

Тема 8. Інструментарій моніторингу освітнього процесу ЗДО.

Тема 9. Програма моніторингу. Аналіз результатів. Корегувальна програма.

Під час вивчення другого змістового модуля майбутні вихователі набувають практичних моніторингових умінь. Самостійно складають програму моніторингового дослідження, її реалізують під час проходження практики і презентують результати дослідження перед студентською аудиторією з конкретними пропозиціями щодо оптимізації освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Зауважимо, що в контексті формування моніторингових умінь у майбутніх вихователів важливими є рекомендації створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, запропоновані за сприяння Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні [20]. Так, зокрема подано інструментарій для самооцінювання; вимоги до самооцінювання освітньої діяльності та управлінських процесів, критерії та індикатори, форми вивчення документації; форми вивчення педагогічної діяльності, форми спостереження за освітнім середовищем, анкети для батьків та педагогічних працівників, перелік запитань для інтерв'ю з

працівниками ЗДО. Цікавими для здобувачів освіти є пропозиції щодо створення умов для реалізації прав і обов'язків учасників освітнього процесу та розвитку громадського самоврядування; визначені механізми підвищення кваліфікації педагогічних працівників; картосхема морально-психологічного клімату в колективі, анкета для педагогічного працівника, формування відносин довіри, прозорості, дотримання етичних норм тощо [20].

Отже, як висновок, зауважуємо, що в реалізації освітньої діяльності в сучасному ЗДО важливими є прогностична та оцінювально-аналітична компетентності педагогів, які забезпечують успішне виконання відповідно прогностичної та оцінювально-аналітичної функцій.

Прогностична функція вихователя закладу дошкільної освіти є ключовою умовою ефективного розвитку кожної дитини. Завдяки здатності передбачати індивідуальні потреби, потенціал та можливі труднощі вихованців, педагог може створити комфортне освітнє середовище, сприяти їхньому гармонійному особистісному та соціальному розвитку, а також підготувати до наступного етапу навчання.

Оцінювально-аналітична функція вихователя ЗДО є важливою складовою його професійної діяльності. Вона сприяє підвищенню якості освітнього процесу, дозволяє адаптувати навчально-виховні методики до індивідуальних потреб дітей, а також забезпечує безперервне професійне зростання педагога. Завдяки системному аналізу та об'єктивному оцінюванню вихователю може створити оптимальні умови для гармонійного розвитку кожної дитини.

В основі формування прогностичної та оцінювально-аналітичної компетентностей у здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта лежать моніторингові знання та моніторингові вміння. Саме на їх формування й орієнтований освітній компонент «Моніторинг освітнього процесу ЗДО».

Подальшого науково практичного дослідження потребує розробка інструментарію діагностування та самодіагностування професійної готовності

майбутніх вихователів у цілому й зокрема сформованості в них досліджуваних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азізова К. Етапи моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі. (дата звернення 15.11.2023). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7557/1/Azizova.pdf>
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) наказ Міністерства науки і освіти України від 21.01.2021 №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Бодненко Д. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. К: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
4. Грама Н. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00. Харків, 2014. 45 с.
5. Денисенко А. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2018. 220 с.
6. Дурманенко О. Моніторинг освітнього процесу ЗДО. Силабус освітнього компоненту. Луцьк, 2024. 15 с. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/doshkilna-osvita-plan-zatv-2023-r>
7. Дурманенко О. Специфіка моніторингу освітнього процесу ЗДО. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 15 січня 2021 р. Луцьк, 2021. С. 151-156.
8. Дурманенко О. Специфіка оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Категорія Б. м. Запоріжжя. № 83/2022.С.24-30.

9. Дурманенко О. Педагогічні умови моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2014. 263 с.
10. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTCJ-NO3SISU47Gd/view> (дата звернення: 09.12.2024).
11. Крутій К. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: Монографія. Запоріжжя. 2010. 172 с.
12. Крутій К. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 2. С. 67-70.
13. Лукіна Т. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти. *Вісник тестування і моніторинг в освіті*. Харків. 2015. С. 16-20.
14. Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги, (довідник посібник). Хмельницький. 2013. 61 с.
15. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 310 с.
16. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 755-21 від 19 жовтня 2021 року) (дата звернення: 09.12.2024). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
17. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: монографія / за заг. ред А. М. Богущ. Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 197-224.

18. Рябова З. Якість освіти як педагогічна категорія. Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні. 2016. № 1. С. 5-10.

19. Семенов О. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу як чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 6. С. 127-135.

20. Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти. Київ. ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2022. 180 с.



Борбич Наталія Віталіївна,
*кандидатка педагогічних наук,
проректор з навчальної роботи,
старша викладачка кафедри
педагогіки, психології та методики початкової освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Розкрито сутність соціальної компетентності вихователя та її значення в організації освітнього процесу в сучасному ЗДО. Охарактеризовано структуру соціальної компетентності особистості майбутнього вихователя; визначено й проаналізовано фактори формування соціальної компетентності майбутнього вихователя.

Ключові слова: *соціальна компетентність, формування соціальної компетентності, освітня діяльність ЗДО, фактори формування соціальної компетентності, майбутній вихователь.*

1. Соціальна компетентність у системі професійних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти
2. Соціальна компетентність особистості вихователя: сутність, структура
3. Фактори формування соціальної компетентності майбутніх вихователів в умовах КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

1. Соціальна компетентність у системі професійних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти

Соціальна компетентність є ключовою характеристикою професійної діяльності вихователя ЗДО. Вона визначає якість взаємодії з дітьми, батьками, колегами та суспільством. Вихователь із розвиненою соціальною компетентністю здатний створити сприятливу атмосферу в групі, вирішувати

конфліктні ситуації, підтримувати ефективну співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу та впливати на соціалізацію дітей.

Від рівня сформованості соціальної компетентності вихователя залежить:

- *ефективність взаємодії з дітьми* (забезпечує створення позитивного психологічного клімату в групі; дозволяє налагодити довірливі стосунки між вихователем та дітьми; сприяє формуванню у дітей комунікативних навичок, соціальної активності та вміння працювати в колективі);

- *побудова партнерських відносин з батьками* (соціально компетентний вихователь уміє ефективно комунікувати з батьками, роз'яснювати їм освітні цілі та залучати до спільного виховання дітей; вихователь стає посередником між сім'єю та освітнім середовищем, допомагаючи батькам краще розуміти особливості розвитку їхніх дітей; забезпечує взаємоповагу, взаєморозуміння та співпрацю в процесі виховання);

- *професійна взаємодія з колегами та адміністрацією* (покращує командну роботу, дозволяючи вихователям ефективно співпрацювати, ділитися досвідом та координувати педагогічні процеси; допомагає уникати конфліктів і сприяє створенню позитивного робочого середовища; сприяє підвищенню рівня професійної майстерності через обмін знаннями та навичками);

- *розв'язання конфліктних ситуацій* (вихователь, який володіє соціальною компетентністю, здатний запобігати конфліктам або конструктивно їх вирішувати; вміє знаходити компромісні рішення та підтримувати гармонійні стосунки між усіма учасниками освітнього процесу; використовує методи ненасильницької комунікації, що сприяє зниженню напруги та підвищенню ефективності педагогічної діяльності);

- *адаптація до змін та професійний розвиток* (соціально компетентний вихователь є гнучким і здатним адаптуватися до нових умов,

освітніх реформ і сучасних педагогічних підходів; легко знаходить спільну мову з різними соціальними групами; проявляє ініціативність, креативність та готовність до безперервного навчання);

– *виховання соціально компетентних дітей* (діти дошкільного віку наслідують поведінку вихователя, тому його соціальні навички безпосередньо впливають на їхній розвиток; соціально компетентний вихователь формує у дітей емпатію, толерантність, повагу до інших та комунікативні навички; допомагає дитині адаптуватися в суспільстві та взаємодіяти з однолітками).

Не випадково у Професійному стандарті вихователя закладу дошкільної освіти *соціальна компетентність* як здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня визначено як провідну серед загальних компетентностей [24]. Звідси очевидною є *актуальність досліджуваної проблеми*.

2. Соціальна компетентність особистості вихователя:

сутність, структура

Аналіз наукових джерел робіт (філософів, соціологів, педагогів, психологів) свідчить про те, що проблема формування соціальної компетентності педагогічних кадрів є однією з найбільш актуальних у системі освіти України. Так, Г. Фінін наголошує на тому, сьогодні фахівцеві необхідно не лише «досконало володіти профільними фаховими компетентностями, а й уміти ефективно реалізувати соціальні дії, виконувати свої соціальні функції, забезпечувати нормальні соціальні стосунки, дотримуватися норм соціальної поведінки, тобто бути соціально орієнтованою особистістю» [26, с. 34-45.].

М. Гончарова-Горянська на основі обґрунтування праць зарубіжних авторів виокремлює три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності: 1) *на основі конкретних соціальних навичок* (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом); 2) *на основі параметрів виміру соціальної компетентності* (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності); 3) *на основі якості поведінки соціально*

компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки) [9, с. 71-74.].

Конструктивним у контексті нашого дослідження є визначення соціальної компетентності особистості, запропоноване І. Зарубінською: «Соціальна компетентність особистості – це складна, інтегративна характеристика, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі» [12]. У широкому значенні соціальна компетентність ученою потрактована як існування цінностей, знань і вмінь у вигляді соціальних практик. Соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей особистості, а отже, – суб'єктивною категорією, яка визначає здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми. Вона охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію – та виступає важливою передумовою продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності [12].

О. Ісаєва, розкриваючи сутність соціальної компетенції педагогів, виділяє такі особистісні здатності, як: «1) визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил; 2) продуктивно співпрацювати у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати і керувати власними взаєминами з іншими; 3) застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; 4) спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти та стратегії індивідуальних і колективних дій; 5) визначати мету

комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, уміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими [13].

Проаналізувавши різні наукові джерела, вважаємо категорію «соціальна компетентність» «набутою здатністю особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійних мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем» [2]. Соціальна компетентність пов'язана з соціальним середовищем, суспільним життям і передбачає інтеграцію людини в соціумі, взаємодію з ним, здатність діяти у ньому (співпрацювати з іншими людьми, розв'язувати проблеми в різних ситуаціях, володіти соціальними, громадянськими, комунікативними вміннями й навичками, виконувати соціальні ролі, бути мобільною), тобто є показником якісного рівня соціалізації (багатогранний процес олюднення людини включає і біологічні передумови, і самовходження індивіда в соціальну сферу, що передбачає «соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навиками практичної діяльності, включаючи як світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав і обов'язків») [2].

Під соціальною компетентністю майбутнього вихователя розуміємо інтегративну характеристику особистості, що включає систему оцінних соціальних, психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, досвід педагогічної діяльності, цінностей і мотивів життєдіяльності, а також особистісних якостей, що уможлиблює ефективне виконання соціально орієнтованих професійних функцій. Соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів – студентів КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР, яка проявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані з творенням особистості дитини раннього та дошкільного віку, відповідальністю за соціальні навички дітей, формуванням їх як активних громадян своєї держави, підготовкою до активного входження в суспільство.

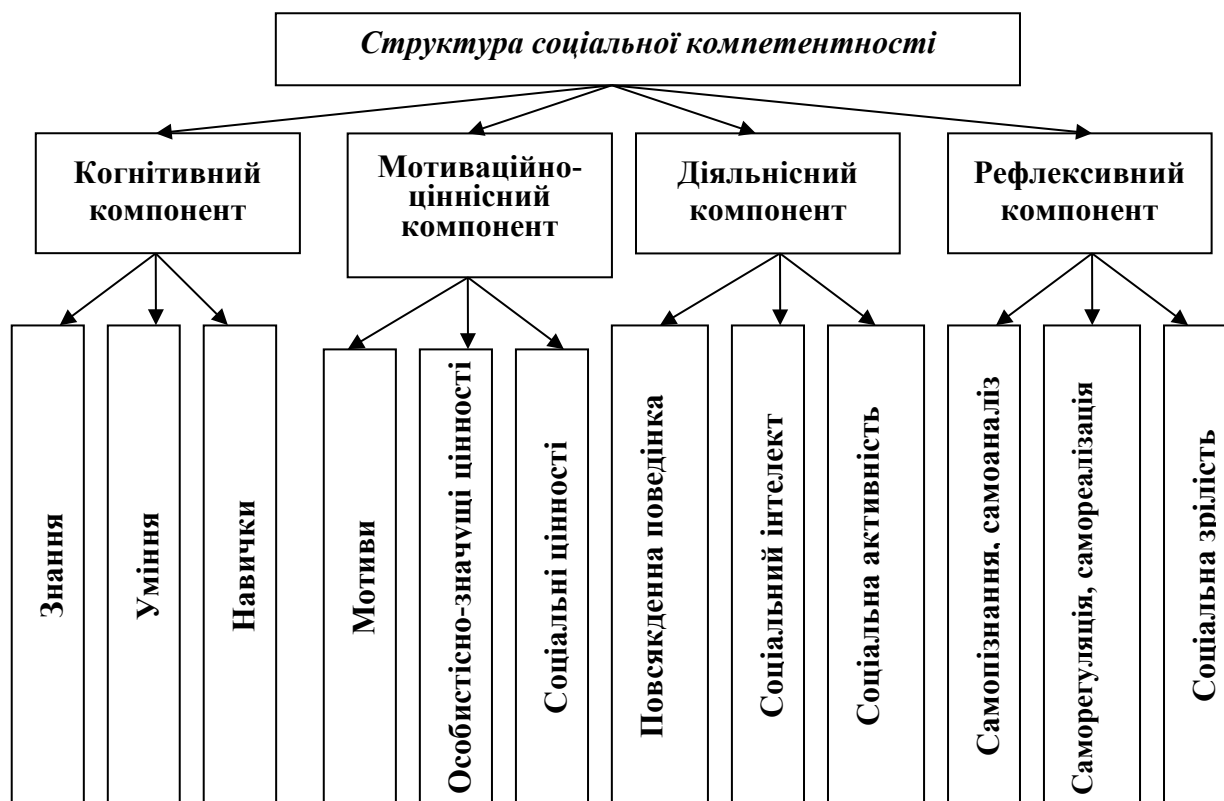


Рис. 1. Структура соціальної компетентності особистості

Вчені традиційно виділяють такі компонентами соціальної компетентності вихователя [5;6;7]:

Комунікативний компонент: уміння чітко та зрозуміло висловлювати свої думки; активне слухання та врахування думки інших; використання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Емоційно-етичний компонент: розуміння емоційного стану дітей, батьків і колег; співпереживання, толерантність, повага до особистості кожного; формування у дітей морально-етичних норм поведінки.

Конфліктологічний компонент: здатність розв'язувати конфлікти конструктивно; уміння запобігати конфліктним ситуаціям та знижувати рівень напруженості; використання ефективних стратегій медіації у спілкуванні з дітьми, батьками та колегами.

Організаційний компонент: навички роботи в команді; співпраця з колегами та адміністрацією закладу; організація освітнього процесу та залучення до нього батьків.

Правовий компонент: орієнтація у законодавстві щодо дошкільної освіти; дотримання етичних та професійних норм у спілкуванні; захист прав дитини та врахування її інтересів у педагогічному процесі.

Нами структуру соціальної компетентності подано на рис.1.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що підґрунтям соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів є підкомпетентності або ключові компетентності, пріоритетними серед яких нами визначені: *комунікативна* (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією) (І. Бех); *професійна* (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання, професійно самовдосконалюватися) (Л. Карпова); *правова* (знання норм моралі та права, уміння та навички застосування даних норм у повсякденному житті) (Я. Кичук); *моральна* (наявність системи морально-ціннісних орієнтацій, моральна обізнаність) (І. Бех); *інтелектуальна* (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись і взаємодіяти з соціумом, інтелектуальна лабільність) (Л. Карпова); *валеологічна* (позитивне ставлення до здорового способу життя, уміння й навички раціональної організації життєдіяльності, здатність нести особисту соціальну відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших) (О. Бондаренко); *громадянська* (знання основ законів розвитку громадянського суспільства, ринкових відносин, правових норм) (О. Пометун); *деонтологічна* (теоретична і практична готовність до здійснення нормативної професійної поведінки) (М. Васильєва).

Отже, на нашу думку, різні підкомпетентності складають основу для компонентів соціальної компетентності, зокрема, інтелектуальна та громадянська підкомпетентності стосується когнітивного компоненту; моральна та валеологічна – відображають ціннісні прояви мотиваційно-ціннісного компоненту; професійна та правова складає основу діяльнісного; деонтологічна та комунікативна підкомпетентності відображаються у

рефлексивному компоненті соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти [2; 3].

Об'єктом нашого дослідження є майбутні вихователі – студенти вищих педагогічних закладів освіти. Це особлива соціальна категорією, яка організаційно об'єднана інститутом вищої освіти і характеризується високим освітнім рівнем, соціальною активністю, достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості, готовністю до самовизначення та соціального становлення. Саме вони транслиують засвоєні соціальні знання, цінності та досвід, закладають основи соціальної активності, моральної підготовленості підростаючого покоління до життя в суспільстві. Власне це й зумовлює цілеспрямованість здобувача освіти на підготовку до обраної педагогічної професії та є необхідною умовою соціальних перетворень, оскільки саме через навчання у ЗВО формуються особистісно-важливі якості та досвід суспільної поведінки.

Формування соціальної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта нами розглядається як складний поліфакторний процес соціального становлення особистості, який спрямований на розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності, що сприяють ефективній реалізації соціально-компетентної діяльності студентів.

Суттєвим у контексті нашого дослідження є встановлення взаємозв'язку між соціальною компетентністю і віком індивіда. З цієї позиції соціальна компетентність розглядається як стан рівноваги між вимогами, що висуваються перед особистістю в даний віковий період з боку суспільства, середовища, в якому вона перебуває й її можливостями, тобто це необхідна й достатня кількість умінь та навичок, потрібна для успішного розв'язання обов'язків (вимог, з котрими людина стикається в повсякденному контакті з суспільством), які накладає повсякденне життя [22].

У розкритті сутності соціальної компетентності майбутніх вихователів нами акцент робиться на виконання специфічної соціальної ролі вихователя в

закладі дошкільної освіти. Соціальна роль трактується і як соціальна функція особистості, що відповідає прийнятим уявленням людей залежно від їхнього статусу чи позиції в суспільстві, в системі міжособистісних взаємин. «Будь-яку роль можна описати, якщо визначити цінності, в ім'я яких вона виконується (існує), з'ясувати необхідний рівень майстерності і виявити заданий суспільством об'єм повноважень, що дозволяють здійснити цю роль... Залежно від засвоєння цих компонентів соціальної ролі і формується особистість як соціальна істота» [25].

Соціальна роль майбутнього вихователя - це чітко визначений шаблон поведінки, що є носієм відповідного статусу в суспільстві; це діяльність, орієнтована формування особистості дитини. Тому навчально-виховне середовище ЗВО є тим важливим чинником, який впливає на формування умінь і навичок виконання майбутнім фахівцем різних соціальних ролей і в тому числі й безпосередня теоретично-практична підготовки до виконання трудових функцій майбутньої професії. Засвоєння соціальних ролей безпосередньо пов'язане з процесом соціалізації, тобто механізмом, що забезпечує відтворення суспільства на досягнутому рівні культури. Соціалізація як процес навчання загальноприйнятими способами і методами дій та взаємодій є найважливішим процесом навчання рольової поведінки, в результаті чого індивід дійсно стає частиною суспільства [22]. Тому висловлюємо думку, що основою соціальної компетентності як якісного показника рівня соціалізації особистості є її рольова компетентність.

3. Фактори формування соціальної компетентності майбутніх вихователів в умовах КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

Аналізуючи особливості формування соціальної компетентності майбутніх вихователів, доцільно зупинитись на чинниках, які сприяють цьому процесу. М. Докторович визначає три головні *фактори*, які сприяють формуванню соціальної компетентності особистості: включеність у соціальну діяльність, соціальний вибір дії, суб'єкт-суб'єктна взаємодія [11]. *Включеність у соціальну діяльність* передбачає активне залучення

особистості у різні види соціальної діяльності: опанування новими знаннями, оволодіння навичками, отримання нового досвіду, що сприяє найшвидшій інтеграції в соціум і, відповідно, створює сприятливі умови для формування соціальної компетентності. Соціальний вибір дії характеризується вільним вибором діяльності особистості згідно з її інтересам та здібностям. Оскільки саме внутрішня мотивація, в основу якої покладений інтерес, є рушійною силою розвитку соціальної компетентності. В основу *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* покладена взаємодія соціальних партнерів «на рівних», з урахуванням самоцінності кожної людини та недоторканості її гідності [11]. (рис.2.).



Рис. 2. Фактори формування соціальної компетентності майбутніх вихователів

Усі три фактори у своїй сукупності спонукають до проявів просоціальної поведінки, яка є важливою складовою соціальної компетентності.

На нашу думку, до *факторів формування соціальної компетентності особистості* в умовах ЗВО варто також віднести систему виховної роботи, соціальне оточення, референтну групу, студентське самоврядування, засоби духовного впливу, засоби масової комунікації, особистісне самовизначення та ін. Науковиця М. Докторович [11] зауважує, що в основу формування соціальної компетентності мають бути покладені адаптаційні можливості

індивіда, здатність пристосування до мінливості соціокультурного середовища. Адже соціальна адаптація пов'язана з перебудовою функціонування тих чи інших властивостей, соціальних механізмів, з напрацюванням нових навичок, звичок, якостей, що сприяє пристосуванню індивіда до даних умов соціуму. Регуляторами адаптації людини виступають мотиви, мислення, воля, здібності, знання, досвід. У процесі адаптації не стільки отримуються нові знання, скільки перебудовуються ті, що є в наявності.

Механізм формування соціальної компетентності подано на рис. 3.

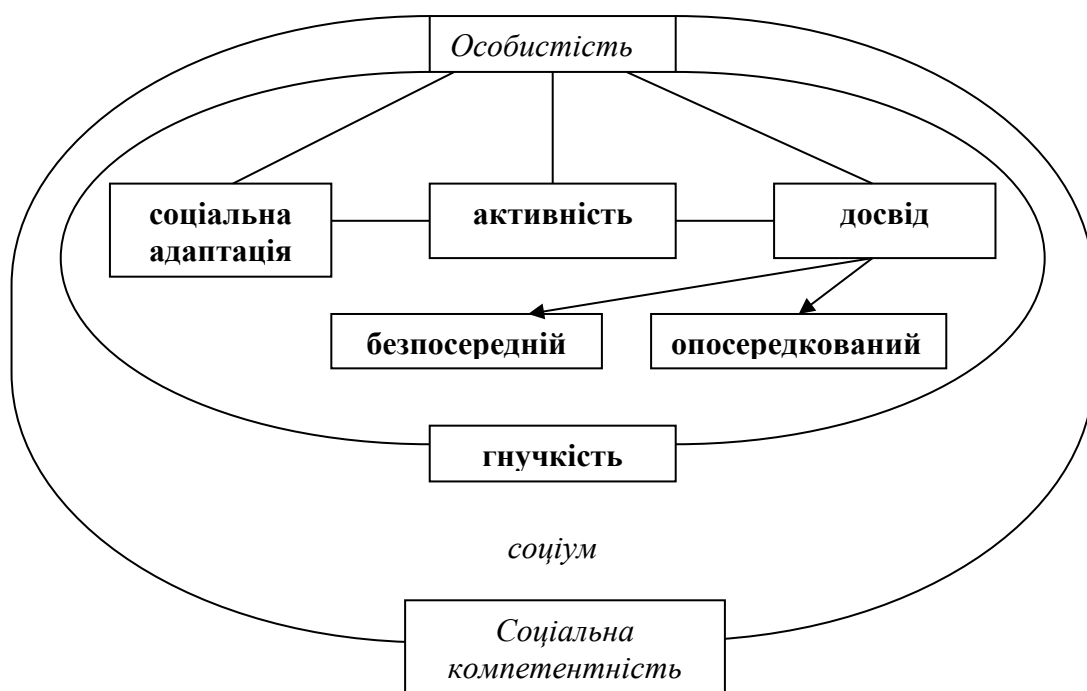


Рис. 3. Механізм формування соціальної компетентності особистості

Досвід, як безпосередній, так і опосередкований, є показником засвоєння соціальних знань. Безпосередній досвід передбачає активну участь індивіда в соціальній дії, результатом якої є оволодіння новими знаннями, навичками, вміннями, здобутими емпіричним шляхом; винесення певних висновків та засвоєння нових поведінкових стратегій шляхом навічання. Опосередкований досвід набувається дистанційно, в ході спостереження, аналізу та засвоєння уроків з тих ситуацій, в яких індивід не був безпосереднім учасником, тобто отримання досвіду шляхом навчання [3]. Засвоєний урок з розв'язання чужих проблем може слугувати

керівництвом до дії у вирішенні власних проблем. Саме досвід здобувачів освіти сприяє накопиченню різних технік професійної поведінки, варіантів педагогічної діяльності й дає студенту можливість вибору оптимальної стратегії поведінки для даної ситуації, обрання того чи іншого способу виконання діяльності в умовах ЗВО [11, С. 20-21].

У ході дослідження нами встановлено, що необхідними ознаками соціальної компетентності є активність та психологічна гнучкість. Активність особистості – ініціативний вплив на оточуюче середовище, на інших людей, на себе. Активність залежить від мотивів поведінки особистості, її ціннісних орієнтацій, характеру та темпераменту [2].

Соціальну активність майбутнього вихователя ми розуміємо як розкриття та реалізацію його індивідуальності, спираючись на знання про соціальні цінності, розвиток здібностей, підготовку до свідомого професійно-педагогічного визначення, а також сформовану національну самосвідомість, світоглядну культуру, соціальний інтелект, прогнозування особистісного самовдосконалення.

Отже, на основі аналізу наукових джерел ми встановили, що в соціальній компетентності студентів провідну роль відіграють відповідальність, соціальна активність, емоційна саморегуляція, навички конструктивної взаємодії (соціальний інтелект), адекватна самооцінка, погоджена з потребою в досягненні, мотивація досягнення успіху, дієва поведінка в життєвих труднощах.

Соціальна компетентність є показником успішності протікання процесу соціалізації особистості в умовах середовища закладу вищої освіти, який триває протягом певного періоду життя людини і розгортається послідовно відповідно до психофізіологічного розвитку особистості, набуваючи нових форм. Так, у ході дослідження нами встановлено, що в студентському віці процес формування соціальної компетентності набуває нового забарвлення. У студентів з'являється свідоме бажання й спрямування діяльності на пізнання правил взаємодії та спілкування.

Успішність формування соціальної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта залежить від змісту, форм і методів організації професійної підготовки. В основу розв'язання поставленої проблеми у КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР покладено філософські, психолого-педагогічні ідеї про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкта діяльності та взаємин, про системно-структурний підхід як загальний принцип науки, про гуманістичний, особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи як провідні принципи професійної підготовки фахівців, а також наукові теорії про розвиток особистості в діяльності.

Виходимо з твердження, що процес формування соціальної компетентності має аксіологічну, громадянську, креативну, гуманістичну, рефлексивну спрямованість; максимально сприяє саморозкриттю, самовизначенню, саморозвитку й соціалізації, проявам самостійності, ініціативності, творчості, лідерських якостей особистості, засвоєнню позитивних стереотипів та алгоритмів соціальної поведінки, суспільно значущій діяльності, розв'язанню життєвих соціальних проблем, підвищенню соціального й особистісного статусу, розвитку впевненості майбутніх вихователів у собі, готовності до професійної діяльності [2; 3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвіду практичної діяльності свідчить про те, що шляхами формування та розвитку соціальної компетентності вихователя ЗДО є:

1. Формування комунікативних умінь і навичок – використання відкритого діалогу та зворотного зв'язку; вправи на розвиток емоційного інтелекту та емпатії; використання методик активного слухання.
2. Участь у тренінгах та семінарах – курси з психології, педагогіки, конфліктології; вивчення сучасних методів командної роботи; підвищення кваліфікації щодо співпраці з батьками.

3. Психолого-педагогічна діагностика та самодіагностування – аналіз соціальної взаємодії у колективі; виявлення сильних і слабких сторін власної комунікації; самооцінка власного стилю спілкування.

4. Створення сприятливого мікроклімату у колективі – дружня атмосфера у педагогічному середовищі; обмін досвідом з колегами; колективне вирішення педагогічних завдань.

5. Активна співпраця з батьками – проведення зустрічей, консультацій, батьківських зборів; врахування думки батьків у навчально-виховному процесі; взаємодія через сучасні комунікаційні засоби (групи у месенджерах, електронні розсилки) тощо.

Завдання нашого дослідження полягає в окресленні шляхів формування соціальної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Сучасний студент педагогічного коледжу знаходиться в нескінченному проблемному полі, і через вирішення конкретних проблем відбувається його перехід на якісно новий ступінь розвитку. З огляду на це, особливої уваги в процесі формування соціальної компетентності майбутнього вихователя заслуговує рефлексивна позиція особистості, а саме здатність інтеграції суперечливої інформації щодо себе та оточення. Наголошуємо також на розвитку таких особистісних якостей, що забезпечують успішне формування соціальної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти, зокрема: толерантність, гуманістична та професійно-педагогічна спрямованість, наполегливість, мобільність, гнучкість, чесність, уміння вести за собою, бути відповідальним за свої рішення, готовність до ризику, виявлення незалежності та критичності суджень, здатність до співпраці, демократичність у стилі взаємодії зі суб'єктами педагогічного процесу.

Характерними особливостями освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, є такі:

- 1) відбувається в умовах закладу вищої освіти,
- 2) здійснюється педагогами-фахівцями,
- 3) має цілеспрямований, систематичний, планомірний характер,

4) спрямовується на забезпечення всебічного розвитку студентів, їхньої інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер [2].

Враховуючи той факт, що сьогодні ми готуємо майбутнього вихователя в особливих умовах (епідемія ковіду, воєний стан), актуальним є визначення соціальної компетентності у період кризових ситуацій, запропоноване дослідником К. Корсаком щодо «1) орієнтації на формування вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві (самодетермінізм, самоактивність); 2) упровадження активної та діяльнішої форм «спільного» навчання через об'єднання зусиль слухачів і викладачів з метою розвитку особистості й критично-креативних здібностей вчителя-громадянина як «людини відповідальної», здатної вирішувати особисті та глобальні проблеми (синергійне навчальне й соціальне середовище); 3) поширення вчення про людину як складну і багатовимірну сутність, застосування новітніх досягнень наукового людинознавства кінця ХХ ст. в освітньому процесі, участь слухачів у визначенні форм, змісту навчання та ін.; 4) розвиток гуманістичної педагогіки (співробітництва), підвищення ролі громадськості в освітній політиці, вирішенні головних питань діяльності кожного освітнього закладу ...; 5) застосування на вищих рівнях освіти принципу «від майбутнього до сучасного», вільний доступ до правди, підготовка до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства ... (синергійна відкритість світу)» [14].

Н. Кравчук, аналізуючи методологічні підходи щодо проблеми формування соціальної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, зазначає, що «успішне формування соціальної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти залежить від правильно обраних методологічних підходів та впровадження їх у педагогічну практику» [15]. Науковиця виокремлює й обґрунтовує доцільність використання таких методологічних підходів до розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців

дошкільної освіти в умовах закладу вищої освіти як компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та системного [15].

Формування соціальної компетентності майбутніх вихователів є багатоаспектним процесом соціального становлення особистості, який спрямований на розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності, що сприяють ефективній реалізації соціально-компетентної діяльності студентів. Формування соціальної компетентності студентів буде ефективним, при умові спеціально організованої й цілеспрямованої системи діяльності й впливу середовища закладу вищої освіти, що забезпечуватимуть реалізацію психологічних закономірностей особистісних, суспільних якостей особистості та педагогічної діяльності в єдності.

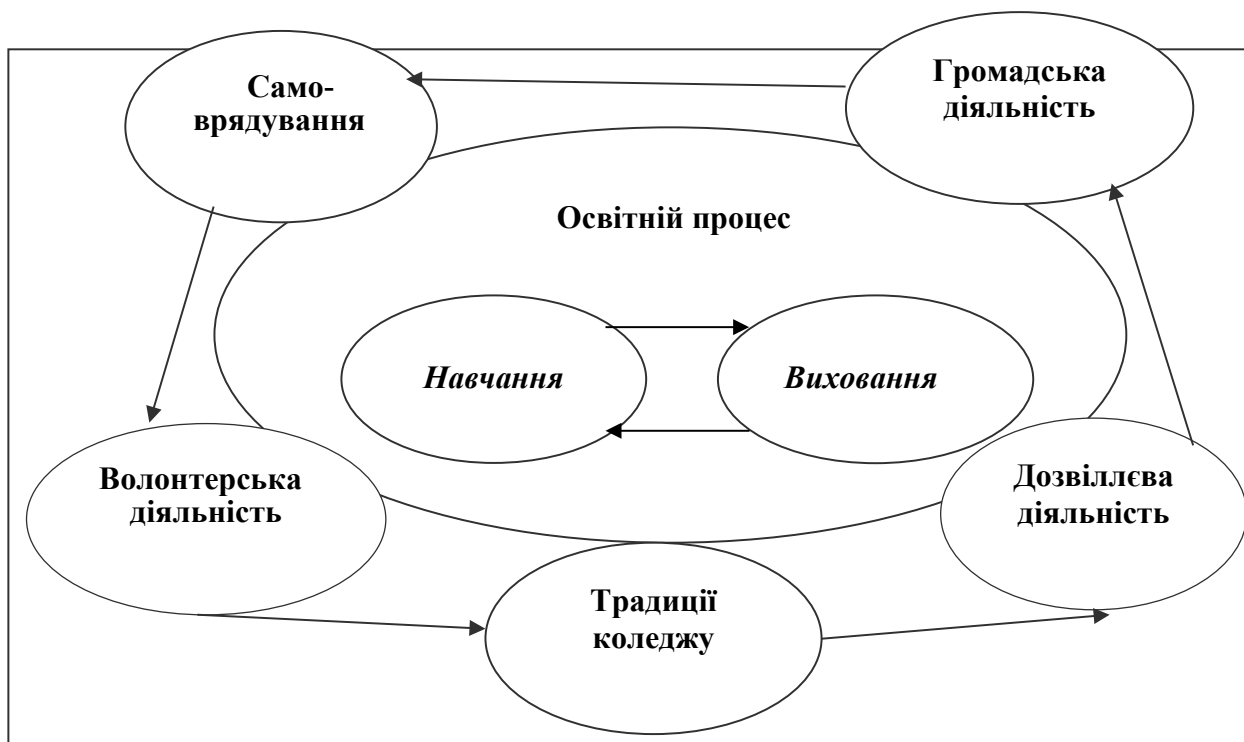


Рис. 4. Модель освітнього середовища формування соціальної компетентності майбутніх вихователів

Змістове наповнення педагогічної діяльності у коледжі повинно бути окреслене логічним поєднанням навчально-пізнавальної, науково-дослідницької інформації, виховної діяльності, волонтерської роботи,

студентського самоврядування, оцінним ставленням та діями з реалізації ціннісного вибору, спрямованого на виховання та самовиховання (рис.4).

На рисунку 4 показано взаємозв'язки між виховними сферами коледжу та освітнім процесом у цілому. Оскільки під час навчання не тільки засвоюються знання, але й примножується соціальний досвід, формуються загальнолюдські цінності, то не можна стверджувати, що сфера виховання та сфера навчання відповідають за різні аспекти формування соціальної компетентності особистості. Отже, ми наголошуємо на цілісності й взаємообумовленості, системності освітнього середовища як чинника формування соціальної компетентності студентів-майбутніх вихователів. Складовими навчально-виховного середовища, сприятливого для формування соціальної компетентності студентів, є ті компоненти, які в єдності забезпечують ефективність формування соціально компетентної поведінки студента, яка, на душу думку, є обов'язковою умовою ефективної реалізації професійних завдань.

Зупинимось на аналізі освітнього процесу як єдності навчання та виховання.

Методичні засади змістового наповнення всіх обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів ми бачимо у: 1) студентоцентризмі, який означає, що головною дійовою особою, а отже і предметом освітнього компоненту є особистість студента, його інтереси, потреби, цілі; 2) системності та цілісності, тобто відтворенні об'єктів вивчення людини і суспільства, їх взаємозв'язку та взаємодії; 3) розвитку особистості, тобто навчальна дисципліна має формувати не лише знання, вміння і навички, але й особистісні якості студента (інтелектуальні, моральні, вольові); 4) відкритості, що ґрунтується на виробленні творчого мислення, яке здатне сприймати будь-яку нову інформацію і забезпечувати соціальну взаємодію; 5) толерантності, що забезпечує конструктивну взаємодію з носіями різних світоглядів і ціннісних орієнтацій; 6) гуманізації відносин, що сприяє формуванню в здобувачів освіти умінь адекватної поведінки, а також

прагнень будувати на розумних і моральних засадах свої взаємовідносини з іншими людьми [2].

Освітні компоненти мають можливість синтезувати в систему знання з різних навчальних предметів, матеріал засобів масової інформації, художньої літератури, мистецтва, життєвий досвід самих студентів. Кожний освітній компонент не просто відтворює та повторює набуті раніше студентами знання (наприклад, при вивченні педагогіки, психології, анатомії та фізіології людини та ін.), а забезпечує засвоєння єдиної системи об'єктивних (на основі законів і закономірностей), логічних, наукових, психолого-педагогічних знань і певною мірою базується на науково-філософській основі, оскільки людина завжди виступає як цілісний суб'єкт, який прагне до інтегративного сприйняття світу і взаємодії з іншими людьми.

Особливістю реалізації ОПП Дошкільна освіта є інтеграція досвіду Луцького педагогічного коледжу з підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних майбутніх вихователів з інноваційними підходами у професійній підготовці педагогічних кадрів. З огляду на це, особливий акцент робиться на використанні інтерактивних інноваційних методів у процесі викладання всіх освітніх компонентів. Як зауважує І. Зарубінська, організація навчального процесу в інтерактивній формі змінює звичну його логіку: процес вибудовується не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Особливо цінним є цей аспект у контексті формування соціальної компетентності, оскільки викладач не може бути єдиним джерелом знань і досвіду, а набуття соціальних знань та формування вмінь, нав'язане «згори», часто викликає внутрішній супротив і намагання підійти до процесу формально [12].

У контексті формування соціальної компетентності майбутнього вихователя особливо дієвою є, як нами з'ясовано, *проектна діяльність* здобувачів освіти. Важливо, що метод проєктів розвиває ініціативу студентів, привчає до планової роботи, вчить зважувати всі обставини і враховувати можливі труднощі, спонукає спостерігати, перевіряти себе в роботі, привчає

до правильної звітності, розвиває наполегливість у досягненні мети, самостійність, розширює сферу інтересів, обрії пізнання світу, реального і мисленнєвого спілкування. Проектна діяльність цінна ще й тим, що ставить майбутнього вихователя в умови, коли йому самому треба спланувати роботу, визначити порядок дій, необхідні засоби, наявність певних конкретних знань і вмінь, виконати роботу, проаналізувати її якість, оцінити, пояснити недоліки, якщо вони були, визначити шляхи подальшого удосконалення [3].

Основна мета застосування методу проєктів полягає у розвитку пізнавальних умінь і навичок студентів, формуванні вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно конструювати свої знання та інтегрувати їх з різних галузей науки. Структурні компоненти проєктного навчання представлено на рис. 5.

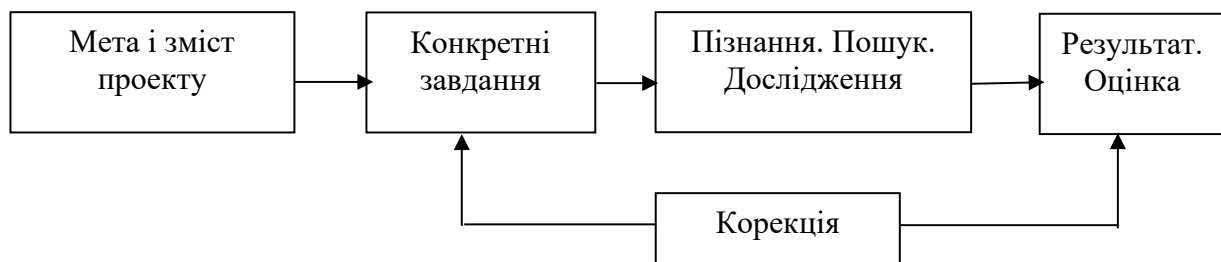


Рис. 5. Модель проєктного навчання

Ця модель запропонована запропонована О. Коберником. Самі ж проблеми висуваються студентами з подачі викладача (навідні запитання, ситуації, що сприяють визначенню проблем, відеоряд з тією ж метою і т. д.). Тут доречна «мозкова атака» з наступним колективним обговоренням; розподіл завдань по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень; самостійна робота учасників проєкту за індивідуальними чи груповим дослідницьким творчим завданням; проміжні обговорення отриманих даних у групах (на заняттях або в науковому суспільстві, у груповій роботі в бібліотеці, медіатеці та ін.); захист проєктів, їх опанування; колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання [2; 3].

Проектне навчання є ефективним у формуванні соціальної компетентності майбутніх вихователів, оскільки: 1) відбувається розвиток творчого мислення студента як обов'язкової умови реалізації проектної діяльності; 2) якісно змінюється роль педагога: усувається його домінуюча функція в процесі засвоєння знань і досвіду, йому доводиться не тільки і не стільки навчати, скільки допомагати студентам вчитися, спрямовувати їхню пізнавальну діяльність; 3) вводяться елементи дослідницької діяльності; 4) формуються особистісні якості здобувачів освіти, які розвиваються лише в процесі роботи і не можуть бути засвоєні вербально, адже у групових проєктах, коли «працює» невеликий колектив і під час його спільної діяльності з'являється спільний продукт, розвивається вміння працювати в колективі, бути відповідальним за вибір, рішення, розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності, здатність відчувати себе членом команди – підпорядковувати свій темперамент, характер, час інтересам спільної справи; 5) відбувається включення студентів у «здобування знань» та їх логічне застосування (формуються особистісні якості – здатність до рефлексії та самооцінки, вміння робити вибір і осмислювати як наслідки цього вибору, так і результати власної діяльності) [3].

У ході дослідження нами встановлено, що проєктна діяльність передбачала напрацювання в студентів таких якостей і вмінь, які б дали можливість знайти своє місце в житті, зокрема: уміння швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, працювати в команді, запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій, планувати стратегію власного життя, орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє кредо і стиль; здатність критично мислити та використовувати набуті знання й уміння у повсякденному житті.

На нашу думку, навчання осмислювати соціальні й суспільні проблеми є важливим способом формування соціальної компетентності особистості. З

огляду на це, ефективним є метод навчання, запропонований Д. Олівером і Д. Шавером «Діалог Сократа» (його ще називають «*Сократівський діалог*») [2; 3]. Студенти самостійно вчаться формулювати проблеми соціального й суспільного життя та пропонують альтернативні шляхи їх вирішення, виражаючи при цьому своє ставлення стосовно них. Аналізуючи різні соціальні проблеми, майбутні вихователі обмінюються своїми поглядами і толерантно прагнуть долати суперечки, займаючи певні позиції, в яких відображаються справедливість та людська гідність. Це допомагає у вирішенні конфліктів, що виникають серед студентів на основі різних поглядів на те чи інше соціальне й суспільне явище.

Для проведення сократівського діалогу зазвичай обирається конкретна соціальна проблема – об’єкт обговорення. Це різні питання, що стосуються життєдіяльності людини, її місця та ролі в суспільстві, специфіки професійної діяльності, які формулюються у вигляді проблеми. Наприклад, проблема діяльності платних закладів дошкільної освіти та їх співвимір з державними закладами дошкільної освіти, проблема співіснування різних релігійних конфесій тощо.

Усвідомлення суспільних цінностей дає змогу студентам об’єктивно аналізувати суперечливі ситуації суспільного життя. Основною перешкодою у ході обговорення таких проблем зазвичай є незнання здобувачами деяких елементарних правових і моральних норм, нерозуміння ними і неоднозначне трактування певних понять. Саме тому кожен викладач мусить вчити студентів працювати зі словниками, шукати самостійно нові знання, відстоювати власну позицію і логічно доводити свою думку, міркувати «вголос».

Як оптимізований варіант евристичного діалогу Сократа цікавим у формуванні соціальної компетентності є *метод мозкової атаки* (англ. brainstorming – мозковий штурм), запропонований американським психологом А. Осборном. Метод ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв’язання певної задачі. Групі наперед ставиться задача, висуває якомога більше нових

ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, загальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Відбір ідей здійснюється спеціалістами-експертами, які їх оцінюють у два етапи. Спочатку із загальної кількості відбирають найбільш оригінальні та раціональні, а потім з них вибирається найоптимальніша, із урахуванням специфіки творчого завдання та мети його вирішення. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них (М. Лазарев) [2]. Нами визначено наступні принципи використання «мозкової атаки» у формуванні соціальної компетентності в майбутніх вихователів: 1) будь-яка ідея, незалежно від її реальності, має бути вислуханою; 2) будь-хто з учасників може запропонувати одну або декілька ідей одночасно, аби не заблокувати свою фантазію; 3) члени групи повинні утримуватись від критики на адресу виступаючого з ідеєю; 4) після того, як ідеї виголосили всі члени групи, здійснюється їх послідовне обговорення і розробка загального рішення; 5) не згодні з загальним підсумковим рішенням мають право на виступ з особливою думкою на етапі захисту теми [3].

Аналіз практичної роботи з досліджуваної проблеми свідчить, що ефективним у формуванні соціальної компетентності студентів є *кейсовий метод*, основна мета якого – вчити здобувачів на прикладі конкретної ситуації (кейса) груповому аналізу проблеми і самостійному прийняттю рішень. Використання методу кейсів привчало студентів працювати в одній команді, захищати свою точку зору, враховуючи думку і критику інших. У цьому випадку розвивається дух змагальності, активність, виявлялася здатність до лідерства. Завдання викладача полягає у підборі відповідного реального матеріалу, а здобувачі освіти самостійно вирішують поставлену проблему і сприймають реакцію оточуючих (одногрупників та викладача) на свої дії. У ході роботи потрібно враховувати й інші варіанти вирішення проблеми. Тому викладач лише допомагає студентам у дискусії, а не нав'язує

свою думку. Студенти розуміють, що прийняття відповідного рішення лежить на них, а викладач лише пояснює наслідки ризику прийняття необдуманих рішень. Роль викладача також полягає у спрямуванні бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних запитань і контролю часу роботи над проблемою, у відмові студентів від поверхневого мислення.

У ході роботи в підгрупі (команді) кожному учаснику рекомендовано дотримуватись наступних правил: брати активну участь у генеруванні ідей та їх обговоренні; толерантно ставитися до думок інших учасників; не переривати виступів колег, надавати їм можливість повністю викласти свою думку; не маніпулювати неточними або неправильними даними для того, аби прийняли певну точку зору; пам'ятати, що кожен учасник має рівні права; не нав'язувати свою думку іншим; чітко формулювати (усно або письмово) свою прикінцеву думку. Отже, кейс-метод ставить за мету максимально активізувати кожного здобувача освіти та залучити його до аналізу ситуації і прийняття рішень. Академічна група поділяється на декілька підгруп (команд) на чолі з модераторами з числа студентів.

Найбільш повно ідеї інтерактивного навчання реалізуються в *модерації*. Як наголошує І. Зарубінська, цінним у використанні методу модерації з метою формування та розвитку соціальної компетентності є відповідальність кожного учасника процесу за власні дії й за досягнення загального результату. У процесі роботи за даною методикою створюється загальна орієнтація на залучення отриманих знань та умінь до повсякденної практичної діяльності [12]. Тому під час використання модерації необхідно прагнути розвивати у студентів уміння колективно розв'язувати проблеми, вести дискусію і перемовини, брати відповідальність за виконання прийнятих рішень. Використання методу модерації забезпечує високий рівень запам'ятовування навчального матеріалу, що досягається завдяки візуалізації завдання (забезпечення та довгострокове використання наочності: цілі, питання, процеси та результати роботи завжди мають знаходитися в полі зору студентів, постійно супроводжувати навчальний процес) та активній

діяльності самих учасників. А за рахунок сприятливого психологічного клімату та високого рівня активності учасників формується мотивація спільної діяльності, розвиваються комунікативні, процесуальні мотиви та мотиви досягнення успіху.

Нами виділено структурні компоненти модерації: керівна та фасилітаторська роль модератора-помічника (викладача, здобувача освіти), який підтримує та організовує активну роботу студентів завдяки чіткому плануванню занять чи їх циклів; візуалізація змісту, напрямів і способів діяльності; чергування форм організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти (індивідуальної, групової, парної та колективної); презентація напрацювань мікрогруп; сприятливий психологічний мікроклімат, що дозволяє «зануритися» в освітній процес; постійна підтримка зворотного зв'язку на рівні аналізу змісту роботи, методів, самопочуття студентів, оцінки досягнення результатів.

Дієвим, як нами досліджено, у процесі формування соціальної компетентності майбутніх вихователів є також *метод дебатів*, тобто обговорення проблем «Від чого залежить успіх людини?», «Переможці та переможені», «Як дійти компромісу?», «Що означає бути лідером?», «Який сучасний вихователь?» у формі дебатів, що дає змогу студентам – учасникам цих дебатів показати свої знання, висловити міркування, власну позицію щодо якоїсь проблеми, поділитися певним досвідом у її розв'язанні. Важливо прагнути навчити студента висловлювати свої думки спокійно і переконливо, чути співрозмовника, поважати його судження; недопустимими є агресивні випадки у бік опонента.

Ще одним ефективним методом у формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти є *моделювання конкретних ситуацій*, що залучає їх до вигаданої ситуації, яка є прикладом певної реальної події. Вдале моделювання конкретної ситуації ставить перед студентами важливу соціально-моральну проблему, яку вони мають конструктивно розв'язати. Таким чином, група студентів мала стати мініатюрою правдивого випадку,

що зазвичай має спільну тему для обговорення, суперечки та дискусії. Так, для прикладу, майбутнім вихователям можна запропонувати змодельовати ситуації «Я – директор приватного розвивального закладу для дітей дошкільного віку. Ви – мої підлеглі», «Облаштовуємо укриття для дітей дошкільного віку», «Вихователі в літньому оздоровчому таборі», «Допомагаємо сиротам» та ін. Учасники таких заходів створюють власне відчуття вирішення проблеми, розвивають свою точку зору. Студенти переконані в тому, що необхідно досягнути певної мети, однак нерідко, захоплюючись грою, можуть забути про визначальну мету і поставити перед собою нові завдання. Враховуючи це, варто визначити умови проведення таких занять. Наприклад: стимулювання самостійного вибору студентами проблеми та вирішення її в умовах, що моделює реальне життя; сприяння студентам в одержанні повної й різнобічної інформації з певної проблеми; адекватний аналіз та оцінювання альтернативних думок і дій здобувачів освіти; залучення майбутніх вихователів до процесу прийняття рішень, що є частиною суспільно корисної діяльності; можливість реалізації лідерських якостей; можливість аналізу прийнятих рішень і порівняння вигаданої ситуації з реально можливими.

Для формування у студентів умінь прийняття раціональних рішень, коли неможливо розв'язати однозначно поставлене завдання, конструктивним є застосування *методу можливих варіантів («дерево рішень»)*. Першим таким завданням для студентів традиційно є обґрунтування вибору своєї професії: «Чому я обрав (ла) професію вихователя?».

Актуальним у формуванні соціальної компетентності студентів є *застосування аналізу публічних виступів*, що мають давню традицію у громадянських суспільствах. Промови, як свідчить аналіз різних наукових джерел, є цінним джерелом інформації не тільки з предмету виступу, але й стосовно поглядів і переконань оратора. Під час опрацювання публічного виступу, використовуючи цей метод, студенти повинні навчитися записувати відомості про конкретну промову: мету оратора, очікувану та реальну кількість і

склад слухачів, час та тривалість виступу, подію, до якої він приурочений, місце, час і спосіб викладення, джерело, з якого був отриманий текст промови. Здобувачі освіти мусять навчитися розділяти виступи на три частини: преамбулу, або вступ, основну і заключну частини. У вступі визначають мету виступу, позицію оратора, інші важливі моменти. В основній частині – оратор повинен розкрити сутність і розвивати й підтримувати власну позицію та які аргументи він використовує для цього. У заключній частині слухачі мають самостійно робити висновки, які співпадають (хоча можуть і не співпадати) з висновками оратора та відповідно аналізували заклики до певної дії.

Для формування соціальної компетентності важливим і цікавим є використання радіо-телевізійних програм, що дає змогу студентам користуватися радіо і телебаченням як джерелом інформації. Здобувачі освіти вчаться оволодівати навичками критичного перегляду телевізійних програм, прослуховують радіопередачі, дізнаються чим відрізняються між собою різні види телевізійних передач (програми новин, розважальні програми, рекламні передачі, документальні фільми). Важливим для розвитку навичок критичного перегляду та прослуховування є навчити студентів не тільки сприймати інформацію, але й розуміти те, яким чином засоби передачі інформації впливають на людей.

Як нами вже було зауважено, що формування соціальної компетентності майбутніх вихователів є багатофакторним процесом. Тому не лише навчання є фактором творення соціально компетентної особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Не менш важливим чинником формування соціальної компетентності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта є виховна діяльність у Луцькому педагогічному коледжі, яка відбувається на внутрішньому та зовнішньому рівнях. Це є принциповим, оскільки завдяки цьому розширюються соціальні контакти в процесі виховання студентської молоді. Але такі контакти підбираються та спрямовуються згідно з конкретною виховною метою – формування соціальної компетентності. Організацію виховної роботи в коледжі

визначають чинники зовнішнього рівня. Адже педагогічний коледж – відкрита організація, де існують можливості контакту з державними, суспільними, громадськими установами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, іншими освітніми закладами, родинami студентів та інше. Тоді як педагогічна діяльність на внутрішньому рівні відбувається з урахуванням функцій, а також згідно з виховними сферами коледжу (традиції, самоврядування, дозвілля, громадсько-політична діяльність, навчання, волонтерська робота та ін.). Саме ці сфери обрані як основні, оскільки кожна з них має своє навантаження для формування соціальної компетентності.

У контексті формування соціальної компетентності майбутніх вихователів ефективними є зазначені вище методи виховної роботи (як і методи навчання) зі студентською молоддю. Дієвою є також *форма позанавчальної роботи – соціальна практика*, що є одним із засобів соціального проєктування й головна мета якої полягає в інтеріоризації принципів та інструментарію проєктування для оволодіння життєвим проєктуванням. Як наголошують учені, зміст соціальної практики полягає у знаходженні студентом робочого місця, за яким він виконує певну роботу, що відповідає його можливостям і яка є безпечна для здоров'я. Студент самостійно схвалює рішення щодо участі в соціальній практиці, обирає сферу діяльності. Можливими формами соціальної практики є участь у соціальному проєкті в межах або поза межами коледжу (волонтерство, участь у благодійних акціях, акціях милосердя «Турбота», у ярмарках-продажах саморобних виробів, благодійних марафонах, робота в школах, у дитячих таборах відпочинку та ін.).

З'єднувальною ланкою між аудиторною та позааудиторною навчально-виховною роботою зі студентами є проведення низки *тренінгів* (як тренуванню, напрацюванню вмінь і навичок, методиці впливу на особистість з метою підвищення ефективності взаємодії людини із суспільством. Тренінг – це вид активного навчання, в основу якого покладені принципи наuczіння

здобувачів освіти, які сприяють розвитку навичок активного слухання, вміння правильно ставити запитання та отримувати зворотній зв'язок. Тренінг ненав'язливо створює навчаюче середовище, яке надає різні способи засвоєння інформації та дозволяє кожному членові групи розкрити власний потенціал. У процесі формування соціальної компетентності особливо актуальні тренінги під час моделювання зміни статусу, кризової ситуації, мінливих соціальних умов, оскільки саме в ці періоди людина потребує підтримки для усвідомлення власних можливостей та потенціалу, які перед нею відкриваються [2; 3].

У ході проведення тренінгів рекомендуємо дотримуватися стандартних складових частин: вступної, основної та завершальної. В основу вступної частини покладені техніки знайомства, розминки, налаштування на роботу. Викладається тема заняття та її основні напрями, визначаються правила роботи на час тренінгу. Основна частина присвячена проблемі заняття. При цьому міні-лекції ведучого чергуються з активною участю членів групи, розглядом ситуацій з практики, рольовою грою. Всі вправи пов'язані з цілями та завданнями тренінгу для уникнення поверхневого розгляду проблеми. Добре структурована програма тренінгу, відмінно організована практична діяльність з наявністю зворотного зв'язку сприяє оволодінню новими навичками, необхідними для соціально компетентної особистості.

Серед тренінгів у формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти досить дієвими можуть бути тренінги: «Підготовка старших підлітків до оволодіння соціальними ролями» (за М. Докторович) [11], метою якого є тренування у студентів навичок, необхідних для засвоєння соціальних ролей; поведінковий тренінг «Соціальні ролі, ролі які ми граємо в житті» (за М. Докторович) [11], соціально-психологічний тренінг «Подолання конфліктності» [11], особистісно-орієнтований тренінг «Як бути особистістю» [11], основна мета якого полягає у сприянні усвідомленню своєї особистості студентом та розумінню інших людей. У ході таких тренінгів у здобувачів освіти формується потяг до самопізнання; вони знайомились з

первинними та вторинними рисами особистості, складають цілісний портрет власної особистості.

У процесі формування соціальної компетентності студентів застосовуються також рольові ігри, які передбачають опанування різних способів поведінки, включаючи когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Здійснене нами теоретичне дослідження формування соціальної компетентності майбутніх вихователів дало змогу виявити особливості їх формування, які зумовлені, по-перше, сенситивністю старшого підліткового віку (або раннього юнацького), який нерозривно пов'язаний із вибором життєвої позиції, становленням ідентичності, пізнанням внутрішнього світу й зумовленою цим потребою самовизначення у житті (формується соціальна зрілість), розвитком соціального мислення і саморегуляцією поведінки, розширенням рольового репертуару. По-друге, соціальна компетентність залежить від успішності протікання процесу соціалізації студента в нових умовах середовища ЗВО (Луцького педагогічного коледжу), де він включається в особливу систему взаємовідносин, спілкування з педагогами різного профілю, з дорослими людьми, ровесниками, займаючи серед них нове місце і виконуючи нові функції.

На нашу думку, характерними особливостями формування соціальної компетентності майбутніх вихователів є такі: розвиток та становлення самооцінки, активізація саморегуляції, прагнення до самоактуалізації, завершення формування суб'єктивної картини світу й уявлення про місце свого «Я», розширення простору соціальних інтересів, формування суспільної спрямованості особистості, підвищене емоційне переживання студента, активна адаптація до нових (соціальних, дидактичних, професійних та ін.) умов, соціальна та психологічна гнучкість, що сприяє адекватній реакції на зміни, оволодіння певним комплексом соціальних ролей дорослої людини, здатність до соціального мислення та соціального інтелекту (як здібності адекватно визначати свою поведінку й поведінку інших людей), самостійність

у вирішенні проблемних завдань, пізнання внутрішнього світу, потреба самовизначення у житті.

Формування соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, альтруїзму за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності у середовищі коледжу, на нашу думку, сприятиме формуванню соціальності особистості та її соціальної зрілості. Саме соціальність, як здатність взаємодіяти з соціальним світом, найефективніше формується в педагогічному середовищі коледжу, оскільки є можливість здійснювати всі функції педагогічної діяльності. Таке утворення відрізняється тим, що в ньому ефективно поєднується найбільша кількість педагогічних впливів, які уможливають виконання педагогічних завдань. Стосовно нашого дослідження, то ефективна навчально-виховна діяльність реалізується в педагогічному середовищі, яке дозволяє діагностувати сформовані на той час ознаки соціальної компетентності та є фактором подальшого підвищення її рівня [3].

Окремо виділяємо проведення *виховних годин* в академічних групах як один із дієвих засобів формування соціальної компетентності майбутніх вихователів. Зокрема на теми: «Твори в собі Людину», «Як керувати собою?», «Духовна краса людини», «Самоорганізація, самодисципліна, відповідальність – як виховати ці якості», «Праця – найголовніше у моєму житті», «Професіоналізм – це...», «Хто вони – обранці долі?», «Чого я хочу досягти в житті?», «Як досягти успіху?», «Як народжуються лідери?»; *годин спілкування*: «Презентую нову книгу, кінофільм, виставу», «Чи вмію я слухати?», «Бути творчим педагогом – це...», «Що означає бути соціально компетентним?»; *відвертих розмов*: «Чи маю я справжнього друга?», «Чого я хочу досягти у житті?», «Від чого залежить успіх?», «Майстерня хорошого настрою», «Я – організатор справи», «Моя участь у житті суспільства», *тематичних конференцій*: «Свобода і відповідальність», «Життєва і соціальна позиції», «Право і мораль» та ін.; *диспутів*: «Я серед людей – це проблема», «Чи важко бути справжнім фахівцем своєї справи», «Про мету життя і шляхи

її здійснення», «Я – громадянин України: це почесно?»; проведення різних ігор, суспільно-корисних милосердних акцій «Турбота», «Поспішай творити добро», «Серце до серця»; ярмарку-продажу саморобних виробів, благодійних марафонів тощо.

Особлива відповідальність за досягнення мети й розв’язання поставлених перед ЗВО освітньо-виховних завдань з формування соціальної компетентності молоді покладається на особистість викладача. Саме він, насамперед, має бути соціально компетентним, ґрунтовно володіти системою світоглядних знань, методами наукового пізнання, мати високий рівень соціального інтелекту, бути емпатійним і володіти навичками рефлексії. Це дає змогу викладачеві: супроводжувати діяльність студента порадою і власним прикладом; авансувати успіх студента, актуалізувати його досягнення; визначати в його діяльності найбільш вдалі й успішні моменти; бути відкритим у думках і судженнях при розв’язанні різних проблем, аналізі подій і явищ; зняти в студентів страх перед будь-якою діяльністю; застосувати прийом персональної необхідності як важливий фактор мотивації діяльності студентів.

Нами зроблено акцент на тому, що лише за умови суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладачів і студентів, їх партнерських відносин і співробітництва, цілісності та цілеспрямованості навчально-виховного процесу в коледжі, усвідомлення студентами та викладачами необхідності формування соціальної компетентності як цінності можна досягти поставленої мети. А це, у свою чергу, вимагає постійного оновлення змісту освітніх компонентів, наповнення їх цікавими фактами, новими ідеями, концепціями; застосування у ході їх вивчення інтерактивних методів навчання, організації позааудиторної роботи, пошукової, науково-дослідницької діяльності, суспільно-корисної громадської роботи, форм і методів самовиховання, саморегуляції особистості здобувача освіти.

Як висновок, *соціальну компетентність* майбутнього вихователя розглядаємо як набуту здатність особистості гнучко й конструктивно

орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем. Окреслено *структуру* соціальної компетентності, як сукупність компонентів: когнітивний (знання, що впливають на результативність соціальної взаємодії); мотиваційно-ціннісний (життєві цінності особистості, її орієнтації та мотиви ставлення); діяльнісний (практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності) та рефлексивний (самопізнання суб'єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій і поведінки інших учасників взаємодії, оцінку цього процесу та, за необхідності, його корекцію). До основних *функцій* соціальної компетентності віднесено: інформаційно-пізнавальну, поведінково-діяльнісну, адаптивну, прогностичну, комунікативну та рефлексивну.

З'ясовано, що соціальна компетентність може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання.

Формування соціальної компетентності майбутніх вихователів є результативним, якщо здобувачі освіти, осмислюючи соціальну компетентність як категорію цінності, зацікавлені процесом опанування змісту досліджуваного феномена в єдності його структурних компонентів, а також результатом, який досягається завдяки створенню адекватних поставлених меті *педагогічних умов*, серед яких: модифікація змісту навчально-виховного процесу; ефективні форми і методи навчально-виховної роботи в ЗВО; вплив соціально-педагогічних чинників формування соціальної компетентності студентів; ефективне управління формуванням соціальної компетентності здобувачів освіти.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію та методики діагностування та самодіагностування рівня сформованості соціальної компетентності в майбутніх вихователів сучасного ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya. K.: TOB «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 28.01.2025)
2. Борбич Н. Аналіз рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 36-42.
3. Борбич Н. Зміст, форми і методи формування соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2012. Т. 1. Вип. 104. С. 38-41.
4. Бубін А., Дурманенко Є. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Вип. №3. 2023. С. 34-41. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022> (дата звернення: 16.02.2025).
5. Варецька О. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 532 с.
6. Варецька О. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.
7. Василенко Н. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 2. С. 63-65.
8. Гавриш Н., Сущенко О. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2007. Вип. 3. С. 44-49.
9. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С. 71-74

10. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 6. С. 8-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknuppcr_2012_6_4 (дата звернення: 11.02.2025).

11. Докторович М. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 208 с.

12. Зарубінська І. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 36 с.

13. Ісаєва О. Розвиток соціальної компетенції педагогів. URL: <https://osvita.ua/school/method/1918/> (дата звернення: 30.01.2025)

14. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: монографія. Київ: Вид-во НДПУ, 2004. 224 с.

15. Кравчук Н. Методологічні підходи щодо проблеми формування соціальної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Вип. 1. 2020. С.105-112.

16. Кулешова В. Формування соціальної компетентності у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей. *Педагогічна Академія: наукові записки.* № 11. 2024. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/405> (дата звернення 12.02.2025).

17. Максимова О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип.20 (1-2016). Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 229-234.

18. Матвієнко С. Підготовка майбутніх вихователів до формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 166-170. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_4_34 (дата звернення: 10.02.2025).

19. Московчук О. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 83-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdp_u_pp_2016_48_19 (дата звернення: 14.02.2025).

20. Московчук О. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. ... д-ра філос. наук. Вінниця, 2020. 330 с.

21. Опалюк Т. Дослідження структури соціальної компетентності майбутніх учителів як дидактичного феномена. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С.124-130.

22. Полякова О., Боровик Г. До питання про сутність поняття «соціальна компетентність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2010. №6 (8). С. 44-52.

23. Попович О. Теоретико-методологічні засади формування соціальної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. *Молодь і ринок*. № 3 (223). 2024. С.41-45

24. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 755-21 від 19 жовтня 2021 року) (дата звернення: 09.01.2025). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

25. Смагіна Т. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/1504/1/05stmkov.pdf> (дата звернення 15.02.2025)

26. Фінін Г. Формування соціальної компетентності педагогічних кадрів у сучасному освітньому просторі. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія.* № 4 (51). 2021. С. 34-45

27. Швидун Л., Виноградова О. Деякі аспекти вдосконалення та розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів. *Інноваційна педагогіка* Випуск 68. Том 2. 2024. С.34-38.

28. Явтушенко А. Зміст соціальної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2015. Вип. 43. С. 434-438. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_43_649 (дата звернення 07.02.2025).



Циплюк Аліна Миколаївна,
*кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Розкрито сутність і зміст понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальна компетентність».

Визначено особливості, структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності як складного особистісно-інтегративного професійного утворення майбутніх вихователів.

Проаналізовано особистісно-мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний компонент здоров'язбережувальної компетентності. Запропоновано експериментальну модель та педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів у контексті професійної підготовки.

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, вихователь закладу дошкільної освіти.*

1. Сутнісна характеристика понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя»
2. Поняття здоров'язбережувальної компетентності: зміст, структурні компоненти
3. Експериментальна модель та педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів

1. *Сутнісна характеристика понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя»*

Життя і здоров'я – найбільше благо, дароване людині природою. Цей відомий вислів був і залишається аксіомою. В буремну епоху вірусів, природніх катаклізмів, війн, невизначеності майбутнього він набуває особливої значущості та актуальності. Наголошуємо, що на сьогодні знаковим для нас має стати факт включення проблеми збереження життя і здоров'я до кола глобальних, вирішення яких безпосередньо пов'язане з чинником подальшого існування людства на Землі. Відтак, суспільно-важливі інституції, включно з освітою на усіх рівнях, зобов'язані спрямовувати свої зусилля на формування у громадян здоров'язбережувальної компетентності.

Зауважимо, що на державному рівні обов'язковою первинною складовою освіти впродовж життя визначена дошкільна. Вона є стартовою платформою всебічного гармонійного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей, від рівня сформованості яких багато в чому залежить успіх становлення в подальших вікових періодах. У цьому контексті відповідальність за якість дошкільної освіти покладається на батьків та педагогічних працівників закладу. Це у свою чергу актуалізує потребу в підготовці освічених сучасних вихователів, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти загалом, здоров'язбереження зокрема.

Зазначимо, що на формуванні здорового освітнього середовища у закладі дошкільної освіти наголошено у Законі України «Про дошкільну освіту», а серед прав і обов'язків педагогічних працівників виділено турботу про фізичне і психічне здоров'я, забезпечення безпеки і зміцнення здоров'я кожної дитини, гарантування кожному психолого-педагогічного супроводу, а також у разі потреби надання домедичної допомоги.

До професійних компетентностей педагогів, конкретизованих у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», віднесено

здоров'язберезувальну, яка визначена як здатність брати участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного безпечного середовища.

Таким чином, питання формування здоров'язберезувальної компетентності у майбутніх вихователів гостро актуалізоване реаліями сьогодення, й державними вимогами щодо професійної підготовки. Ми переконані, що перед сучасним вихователем стоять великі виклики, адже він має бути не лише професійно підкованим, а й здатним раціонально організовувати життєдіяльність дітей дошкільного віку в повоєнний період, вміти працювати із дітьми та їхніми батьками, що пережили або переживають психотравмуючі ситуації, загалом мати сформоване ціннісне ставлення до здоров'я як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Результати наукових пошуків з цієї актуальної проблеми узагальнено у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, теоретичні та прикладні аспекти здоров'язбереження дітей дослідили О. Богініч, Н. Денисенко, Л. Левінець, Л. Лохвицька, Л. Сварковська, О. Цибульська. Окремі аспекти формування готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів у руслі здоров'язбереження обґрунтовано у дослідженнях І. Гавриш, Н. Бєлікової, Б. Долинського, В. Єфімової, Н. Козак, М. Лук'янченка. Дослідженню позитивної мотивації, професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій присвячені наукові роботи І. Бєха, С. Занюк, О. Леонтьєва, Д. Олрідж, Р. Пріми, А. Реана, В. Сластьоніна, Б. Фрейзер та ін. Деякі аспекти заявленої проблеми висвітлено у працях Т. Бойченко, В. Войтенко, М. Гриньової та інших.

Сьогодні, як зазначає Г. Остапенко, спираючись на дослідження В. Оржеховської, ми вже впевнено говоримо про «здоров'язберезувальну педагогіку» як «сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу, безпечних для здоров'я як дітей, так вихователів і вчителів» [33].

М. Смірнов, поділяючи думку Г. Остапенко та В. Оржеховської, розглядає поняття «здоров'язбережувальна педагогіка» з трьох позицій: 1) педагогічну систему, яка основана на розумовому пріоритеті цінності здоров'я, який необхідно виховувати в учнів та реалізовувати при проведенні навчально-виховного процесу; 2) освітню систему, що проголошує домінування культури здоров'я та технологічно забезпечує його реалізацію в організації навчання, в навчально-виховній роботі й зміст навчальних програм для педагогів, дітей та їх батьків; 3) галузь медико-психолого-педагогічних знань про будову освітнього процесу і змісту навчально-виховних програм із урахуванням інтересів здоров'я учнів та педагогів [12].

Як зазначає В. Оржеховська, науковцями виявлено наявність понад 200 визначень означеного поняття. Відтак, у контексті дослідження вважаємо за доцільне передусім унести деякі уточнення щодо цього [33].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови здоров'я визначається як «стан організму, за якого нормально функціонують усі органи». Автори Великого тлумачного словника трактують означене поняття як процес збереження й розвитку біологічних, фізіологічних, психологічних функцій, працездатності та соціальної активності людини за максимальної тривалості її активного життя. В. Даль подає таке трактування: «здоров'я – це стан тваринного тіла, коли всі життєві відправи в порядку, відсутність недуги, хвороби» [41].

М. Гончаренко визначає здоров'я як об'єктивний стан і суб'єктивне відчуття повного фізичного, психологічного, соціального благополуччя» [15]. В Енциклопедії освіти поняття «здоров'я» трактується як морфологічна цілісність і, водночас, процесуальний, функціональний гомеостаз, який на фізіологічному рівні складає основу здоров'я, є здатністю організму забезпечувати постійність, сталість свого внутрішнього середовища [21].

В Оксфордському словнику А. Хорнбі поняття «здоров'я» (health) трактується як 1) стан людського тіла або розуму; 2) стан, при якому людина почувається фізично та ментально (розумово) здоровою; 3) діяльність щодо

забезпечення медичного обслуговування (у галузі державної політики); 4) ступінь успішності у чомусь (сімейних стосунках, фінансових питаннях тощо) [50, с. 719].

Привертає особливу увагу визначення поняття «здоров'я», подане в Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів». Із цього визначення можна зробити висновок: здоров'я людини необхідно розглядати як соціальну проблему, в основі вирішення якої повинен бути підхід, що передбачає усвідомлення шляхів забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості. Згодом робоча група ВООЗ пропонує таке визначення цього поняття: «Здоров'я – це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з другого – змінювати середовище чи кооперувати з ним. Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя» [41].

Провідні вчені (Ю. Бойчук, П. Гусак, Н. Денисенко, О. Дубогай, В. Пономаренко, Л. Сущенко та ін.) наголошували на холістичній моделі здоров'я, яка інтегрує чотири його складові: фізичну, психічну, духовну, соціальну.

Безумовна важливість вище зазначеної проблеми, активізували наукові пошуки питання ведення такого способу життя, який сприяв би формуванню, зміцненню та збереженню здоров'я.

У філософському розумінні спосіб життя – це синтетична характеристика сукупності типових видів життєдіяльності людей (індивідів та соціальних утворень) у поєднанні з умовами життя суспільства. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності. Тобто, поведінка, або стиль життя, є одним із найважливіших елементів способу життя загалом, який не може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я тих чи інших соціальних груп населення [41].

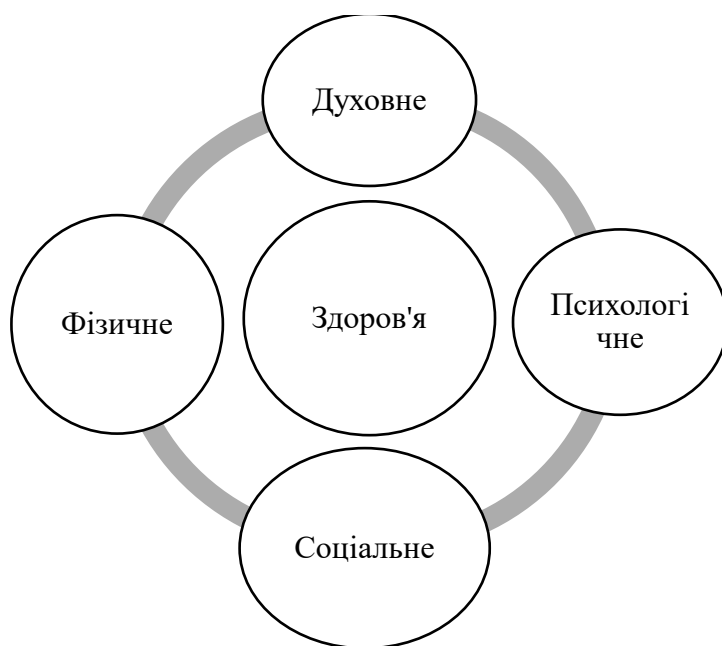


Рис. 1. Холістична модель здоров'я

Всесвітньо відомий учений, лауреат Нобелівської премії в галузі медицини І. Павлов твердив, що людина могла б жити до ста років, якби своєю нестриманістю, безпорадністю, байдужим ставленням до організму не зводила цей нормальний для життя час до значно меншої цифри. Тому зрозуміло наскільки важливо уже в дошкільному віці, коли фізичний та психічний розвиток надзвичайно стрімкий і сприятливий до виховних впливів, формувати у дитини активно-дієве ставлення до особистого та суспільного здоров'я, закладати основу розуміння того, що здоров'я – найбільша цінність, дарована людині природою. Адже, якщо ще в період дитинства буде сформоване аксіологічне сприйняття здоров'я, вірогідність того, що у дорослому віці особистість намагатиметься свідомо коригувати поведінку в напрямі здорового довготривалого й щасливого життя і, відповідно, майбутнього своїх нащадків значно підвищується. Підтвердженням цього є слова К. Ушинського, який стверджував, що характер людини формується в перші роки її життя. Все, що людина засвоює згодом, не має такої глибини, як те, що засвоєне у дитячі роки [41].

У науковій літературі «спосіб життя» розглядається як інтегративний спосіб буття індивіда в зовнішньому і внутрішньому світі, як система взаємин індивіда із самим собою та факторами зовнішнього середовища. Іншими

словами, спосіб життя – це біосоціальна категорія, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується її трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної й суспільної поведінки.

Суттєвою нам видається думка Р. Валецької, що «здоров'я – це знання засад здорового способу життя, тобто порядку життєдіяльності, який би зберігав і навіть примножував здоров'я, а не руйнував його» [41].

У контексті дослідження заслуговує на увагу науково-педагогічна діяльність відомої української вченої В. Оржеховської, яка наскрізь пронизана темою здоров'я як глибинної філософської категорії та здорового способу життя. Учена-педагог є співавтором «Концепції превентивного виховання дітей та молоді» (1998), «Концепції освіти «рівний-рівному» щодо утвердження здорового способу життя серед молоді України» (2002), «Концепції формування мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді» (проект, 2004). Професор В. Оржеховська переконана в тому, що у способі життя – джерело здоров'я чи хвороб [20, с. 25]. Здоровий спосіб життя вчена визначає як особливий спосіб існування людини, який передбачає не лише дотримання правил здорового раціонального харчування, рухової активності тощо, але й постійний духовно-моральний саморозвиток особистості, самопізнання, знання основних духовних законів та принципів існування, що є запорукою успішної адаптації до життя й основою міцного здоров'я – складної гармонійної єдності фізичного, психічного, соціального та духовно-морального в людині. За глибинно-філософськими висновками вченої: причина хвороб, нещасних випадків та, у ширшому планетарному масштабі – екологічних катастроф, криється, перш за все, у духовному та моральному зубожінні людини [20, с. 70].

За визначенням В. Пономаренка, здоровий спосіб життя – це поведінка, яка сприяє задоволенню базових потреб і досягненню загального благополуччя: гарного самопочуття, гармонії внутрішнього стану, збалансованих стосунків із оточенням, інтелектуального та духовного

розвитку [41]. А. Цьось наголошує, що здоровий спосіб життя повинен бути не лише засобом досягнення міцного здоров'я, а нормою щоденного життя, важливою потребою людини [41].

У дисертаційному дослідженні А. Чаговець здоровий спосіб життя розглядається як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов життєдіяльності людського організму, основними складниками якого є: харчування (вимоги до якості питної води, збалансованого обсягу вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів), побут (гігієнічно-санітарні умови приміщення для праці та відпочинку), рухова активність [46, с. 9].

О. Омельченко визначає здоровий спосіб життя «як спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я на довгі роки» [31, с. 78].

За висновками О. Балакіревої, О. Вакуленко, О. Яременка здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [14]. Так, О. Вакуленко на основі ґрунтовного наукового дослідження здорового способу життя як соціально-педагогічної умови становлення особистості стверджує, що саме здоровий спосіб життя є тим підґрунтям, на якому базується психічне, фізичне, соціальне і духовне становлення молодого покоління України [14]. При цьому вчена виділяє п'ять напрямів формування здорового способу життя, де пріоритетним є створення сприятливого середовища (природного, соціального), в якому б забезпечувався взаємозв'язок усіх складових здоров'я людини [14, с. 8].

В. Нестеренко зазначає, що здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, який вона усвідомлено обирає і відтворює самостійно в повсякденному бутті. Показниками здорового способу життя, на думку вченої, є: володіння раціональними методами врівноваження зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на здоров'я людини, фізичний і психічний стан: усвідомлене ставлення до потреб свого фізичного,

психічного і соціального «Я» та реальних можливостей їх задоволення, навички раціональної організації щоденного буття, що забезпечують гармонійне функціонування та взаємодію всіх життєвих органів [30, с. 7].

У контексті окресленої проблеми звертаємо увагу на низку досліджень [8; 38] щодо проблеми формування здорового способу життя. Так, у колективній монографії Г. Беленької, О. Богініч, М. Машовець, присвяченій розвитку здорової дитини, зазначається: знання, розуміння і використання на практиці основ здорового способу життя — це три ключових моменти, від яких залежатиме повноцінність, добробут та тривалість життя кожної особистості, цілого покоління та усіх наступних поколінь людей [8, с. 86].

О. Богініч трактує означений феномен як сформованість психологічної настанови на збереження, зміцнення та примноження власного здоров'я та здоров'я оточення, активну діяльність індивіда в цьому напрямі, зокрема оздоровлення способу життя, боротьбу зі шкідливими звичками і чинниками ризику для здоров'я, подолання інших несприятливих чинників способу життя [13, с. 8].

На основі вивчення науково-педагогічних здобутків учених у царині формування та прищеплення цінностей здорового способу життя, робимо висновок: здоровий спосіб життя – це 1) свідома систематична діяльність особистості, спрямована на формування, зміцнення та збереження здоров'я, яка передбачає дотримання правил здоров'язбережувальної поведінки (раціональне харчування, дотримання правил гігієни, достатня рухова активність, чергування режимів праці – відпочинку, гармонізація взаємовідносин з природою та соціумом, валеологізація думок, духовне самопізнання); 2) засіб, що активізує, мобілізує та запускає адаптивні механізми особистості у вирі стрімких суспільних перетворень; 3) це ознака освіченості та високого морально-культурного, економічного розвитку суспільства.

Формування здорового способу життя є всесвітньо визнаною стратегією державної політики усіх розвинених країн світу, зокрема й України, що

підтверджується розмаїттям нормативно-правових та методичних документів, де визначені провідні напрями, мета, зміст, завдання здоров'язбереження. Важливість здорового способу життя засвідчується ще й фактом включення його до переліку освітніх компонентів закладів середньої та вищої освіти, зокрема тих, які спеціалізуються на професійній підготовці педагогічних кадрів у галузі дошкільної освіти, головне й актуальне завдання якої – озброїти майбутніх вихователів знаннями, уміннями й навичками здоров'язбереження [41].

Н. Белікова трактує здоров'язбережувальну діяльність як специфічну форму людської активності, яка спрямована на формування здорового способу життя і забезпечує повне біосоціальне функціонування індивіда, його фізичну й інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів і мінливості зовнішнього середовища [10, с. 11]. У ході дослідження вченою з'ясовано, що здоров'язбережувальна діяльність охоплює спеціально організовані фізкультурно-оздоровчі, освітні, реабілітаційно-профілактичні, санітарно-гігієнічні та рекреаційні заходи для повноцінного здорового життя людини на всіх етапах її вікового розвитку.

Б. Долинський зауважує, що *здоров'язбережувальна діяльність* – це складне, багатофункціональне соціальне явище, що передбачає впровадження здоров'язбережувальних методик шляхом застосування відповідних методів і засобів організації навчально-виховного процесу, які не зашкоджують здоров'ю дітей і спрямовані на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь, що сприяють збереженню фізичного, психічного, соціального, морально-духовного здоров'я учасників навчально-виховного процесу [19, с. 17].

Крізь призму вище викладеного здоров'язбережувальна діяльність розглядається нами як процес оптимізації соціального, психічного та фізичного здоров'я дітей дошкільного віку за допомогою практичних засобів здоров'язбереження (підбір та використання здоров'язбережувальних технологій, методів та форм здоров'язбереження у навчально-виховному

процесі дошкільного закладу, насичення різних видів діяльності дитини здоров'язбережувальним змістом).

Отже, аналіз ключових категорій в руслі проблеми здоров'язбереження засвідчує, що поняття «здоров'я» є смислоутворюючим ядром інших, котрі акумулюють у своєму змісті дії, оцінки, діяльність, способи організації діяльності, спрямовані на формування розуміння сутності «здоров'я» як беззаперечної цінності людини і суспільства, збереження якого актуалізується проблемою виживання людства загалом.

2. Поняття здоров'язбережувальної компетентності: зміст, структурні компоненти.

Зауважимо, що ускладнення професійної педагогічної діяльності спричиняє підвищення рівня вимог до особистісних якостей вихователя дошкільного закладу, людини, яка щодня «працює» з найтоншою матерією – дитячою душею, тому, як лікар, не має права на помилку. Для дитини важливим є особливий зв'язок саме з вихователем як носієм культурно-історичного досвіду, моральним прикладом, авторитетом. Щоб допомогти дитині стати повноцінною здоровою особистістю (духовною, моральною, творчою, незалежною, ініціативною, самостійною, успішною) педагог-вихователь повинен володіти набором особистісно-професійних якостей, які зумовлюють результативність його професійної діяльності, а саме: міцним здоров'ям, культурою та механізмами його зміцнення та збереження, бути всебічно розвиненою інтелектуальною особистістю, адже, як наголошував свого часу К. Ушинський, вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку неможливо замінити іншими педагогічними засобами [208, с. 130].

Нагадаємо, що у Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно

здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [45].

Зауважимо, що однією із домінантних компетентностей людини, яка має бути обов'язково сформованою у кожної особистості для її повноцінної життєдіяльності й життєтворчості, як стверджує Н. Поліщук, визнається *здоров'язберезувальна компетентність*. Вона розглядається як основа буття людини, де провідним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя [36]. Відтак, це передбачає необхідність формування здоров'язберезувальної компетентності студентів, як однієї із ключових, у процесі цілеспрямованої підготовки до створення здоров'язберезувального середовища.

У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» здоров'язберезувальну компетентність визначено як: Б1. Здатність організовувати фізично безпечне освітнє середовище, дотримуватися правил безпеки життєдіяльності, санітарних правил та норм, протиепідемічних правил, засад раціональної організації праці та відпочинку під час організації освітнього середовища, попереджати, вчасно виявляти та реагувати на ознаки насильства, булінгу, жорстокого поводження, зовнішні ознаки загроз фізичній безпеці та здоров'ю здобувачів освіти. Б 2. Здатність організовувати психологічно-безпечне освітнє середовище, створювати в освітньому середовищі емоційно комфортну атмосферу та сприятливі умови для навчання та роботи, виявляти фактори ризику та демонструвати здатність виявляти їх вплив [39].

Таблиця 1.

Перелік трудових функцій, професійних компетентностей

Умовні позначення	Трудові функції	Професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій)	Умовні позначення
Б	Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	Здоров'язбережувальна	Б1
		Здатність організовувати фізично безпечне освітнє середовище	Б1.1
		Здатність організовувати психологічно безпечне освітнє середовище	Б1.2
		Проектувальна	Б2
		Здатність організовувати та проектувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування	Б2.1

І. Бондар стверджує, що «процес формування професійних знань і вмінь майбутнього фахівця, зокрема у галузі здоров'язбереження, характеризується великою кількістю різнопланових зв'язків» [45]. При цьому О. Кругляк підкреслює, що «одним із головних завдань фахової підготовки є навчити майбутнього педагога інтегрувати знання, здобуті під час вивчення суміжних курсів, знаходити шляхи реалізації міжпредметних зв'язків цих знань у майбутній педагогічній діяльності», зокрема здоров'язбережувальній. На думку В. Харитонова, інтеграція навчальних дисциплін на створення автономної системи здоров'язбереження, моніторинг неперервної освіти стають об'єднаним, прогресивним фактором освітньої системи, що самоорганізується [45].

Цінні змістові теоретичні положення містяться у дисертаційному дослідженні на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Г. Беленької щодо розкриття особливостей формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів, де наголошується на тому, що результатом їхньої підготовки має стати *професійна компетентність*, яка забезпечуватиме належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функційних обов'язків [8].

В. Нестеренко, враховуючи гостроту соціальної потреби у збереженні здоров'я кожної людини, передусім, дітей дошкільного віку, доцільність її вирішення засобами освіти, акцентує на необхідності підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя. При цьому показником ефективності підготовки вчена визначає професійно-валеологічну компетентність майбутніх вихователів як окрему складову загальної професійної компетентності. Така підготовка пов'язана з реалізацією в навчальному процесі низки педагогічних умов, що забезпечують компетентність майбутніх вихователів щодо роботи з охорони здоров'я і виховання дітей: відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів стосовно розуміння сутності і механізмів здорового способу життя; усвідомлення студентами власного досвіду здорового способу життя; форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на формування в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя [30, с. 16].

За такого підходу можна стверджувати, що суттєво доповнює і поглиблює розуміння специфіки професійної готовності випускника вищої педагогічної школи співвідношення його з поняттям *«професійна компетентність»*. Це зумовлює необхідність уточнення змістового трактування ключового поняття *«компетентність»*. Так, за словником іншомовних слів *«компетентність»* визначається як: 1) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; здатність до дії; 2) «оволодіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [45]. У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій поняття *«компетентність»* потрактовано як рівень освіченості, що характеризується здатністю в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань». У новітньому психологічному словнику поняття *«компетентність»* (лат. *competents* – відповідний, здатний) розглядається як психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що походить від

почуття власної успішності й корисності, яке дає людині усвідомлення своєї здібності ефективно взаємодіяти з оточенням [45].

Щодо дефініції «компетенція», то вона здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід». У словнику А. Хорнбі поняття «компетентність» (competence) та «компетенція» (competency) вживаються синонімічно як: 1) здатність виконувати щось добре (на високому рівні); 2) повноваження, якими наділені суд, організація чи особа задля виконання певної діяльності; 3) вміння, які потрібні людині для виконання певної (особливої) роботи чи завдання [50, с. 307].

Варто відзначити, що під компетентністю людини розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, ставлень, здатностей що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. В освітній практиці поняття компетентності є провідним, оскільки інтегрує в собі інтелектуальну та діяльнісну складові освіти, що дозволяє оцінити навчальний процес за його результатами [45].

У психолого-педагогічній літературі досліджувані педагогічні категорії характеризуються деякою розрізненістю поглядів. Одні вчені ототожнюють їх, вважаючи синонімічними, інші – намагаються розмежувати. Так, наприклад, пропонують розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність» як загальне та індивідуальне. Під компетенцією розуміється наперед задану вимогу до рівня освітньої підготовки, яка передбачає оволодіння сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, знаннями, вміннями й навичками, методами, необхідними для якісної професійної діяльності, натомість «компетентність» може використовуватись як фіксатор сформованих якостей особистості та відображати її персональне ставлення до діяльності [42].

Відзначимо конструктивною позицію Р. Пріми, згідно якої *професійна компетентність* трактується як наявність базових професійних знань, умінь,

навичок, спроможність визначати й набувати необхідних (адекватних, продуктивних) знань (навіть за межами спеціальності / кваліфікації), приймати оптимальне рішення у проблемних ситуаціях, управляти власним професійним потенціалом з метою досягнення максимальної ефективності в роботі (самореалізація в професії), «здатність до складних культурологічних дій, якими є набуті компетентності» [38].

Нам імponує визначення професійної компетентності, запропоноване Л. Карповою, як складного особистісного утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [44].

У структурі професійної компетентності науковці (Ж. Ференсова, І. Пирогова та ін.) розрізняють когнітивний (знання, переконання) та некогнітивний (non-cognitive) (мотиваційні орієнтації та навички саморегуляції) фактори:

1. Специфічні декларативні (declarative knowledge) та «процесуальні знання» (знання та вміння), набуті шляхом професійного розвитку та апробовані у професійній діяльності. Вони включають: знання предметної галузі (subject-specific content knowledge), знання вузького предметного педагогічного змісту (subject-specific content pedagogical content knowledge), предметні психолого-педагогічні знання (subject-unspecific psychological-pedagogical content knowledge, організаційні знання (organizational knowledge), знання консультування (counselling knowledge).

2. Професійні переконання.

3. Мотиваційні орієнтації, пов'язані з самоефективністю та ентузіазмом педагога.

4. Навички саморегуляції, пов'язані зі здатністю регулювати власну участь у професійній діяльності, а також здатність контролювати власну поведінку та знаходити способи ефективного подолання стресових ситуацій, які є частиною професійного життя [48].

У цьому контексті вмотивованим та виваженим нам видається дефініція професійної компетентності як системи професійно значущих якостей особистості, знань та вмінь, які проявляються в усвідомленій готовності педагога до самоактуалізації, саморозвитку на основі гуманістичного світобачення. За твердженням ученого професійну компетентність педагога складають інтер- (міжособистісні компетентності, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію у навчально-виховному процесі – взаємовідносини між педагогом та вихованцями, які базуються на довірі та повазі, сприяючи діалогічній комунікативній спрямованості такої взаємодії) та інтраособистісні компетентності (індивідуальні особливості особистості педагога, які сприяють його професійному становленню: позитивна Я-концепція, відкритість особистісному та професійному досвіду інших людей, уміння «жити теперішнім»)[45].

Слушним є судження щодо трактування професійної компетентності майбутнього педагога В. Нестеренко як узагальнюючого показника його теоретичної й практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням та навчанням іншої людини [30, с. 7]. Наша позиція в цьому питанні співпадає з думкою А. Міщенка щодо розуміння професійної компетентності майбутнього вихователя як єдності теоретичної підготовки педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти [45].

Дослідженню професійної компетентності майбутніх вихователів присвячені дослідження С. Баранової, Б. Кальке. Науковці зазначають, що компетентність вихователів закладів дошкільної освіти визнається ключовим фактором забезпечення якості дошкільної освіти. Власне компетентність вихователя закладу дошкільної освіти, на їхню думку, має кілька компонентів: загальнопедагогічна компетентність (*general pedagogical competence*), спеціальна змістова компетентність (*specific content competence*), ігрова компетентність (*play competence*), компетентність прогнозувати найближчий перспективний розвиток дитини (*competence of the child's*

perspective), соціальна компетентність. Науковці пропонують структуру професійної компетентності, яка передбачає взаємодію трьох складових:

- особистісно акцентуючі елементи: знання, уміння, цінності, ставлення, погляди;
- операційні функції: пізнавальна, комунікативна, дидактична, управлінська, рефлексивна;
- професійні якості: кооперація, зацікавленість, мотивація, відкритість до інновацій, етика, позитивізм.

З поміж усіх складових С. Баранова та Б. Кальке, найважливішою виділяють сформовані професійні якості майбутнього вихователя. При цьому акцентують, що важливою є й рефлексивна діяльність, яка передбачає процес самооцінювання майбутніми вихователями продуктивності у навчанні, міри докладання власних зусиль, уміння бачити свої сильні та слабкі сторони, працювати над їх покращенням, що суттєво впливає на рівень сформованості професійної діяльності [47].

Із таких позицій *здоров'язбережувальна компетентність* є якісним показником результативності професійної підготовки та, на наш погляд, невід'ємною й обов'язковою складовою професіоналізму сучасного конкурентоздатного фахівця у галузі дошкілля, який ґрунтовно володіє сукупністю професійно орієнтованих знань (знання про індивідуальне та суспільне здоров'я; формування духовного, фізичного і психічного здоров'я дитини, чинників, які сприяють його зміцненню, підвищенню розумової і фізичної працездатності, формуванню здорового способу життя тощо) та набором практичних умінь, необхідних для створення та постійного підтримання сприятливих умов щодо здоров'язбережувального навчання та виховання підростаючого покоління.

Беручи до уваги вище викладені позиції науковців щодо трактування поняття «професійна компетентність», *здоров'язбережувальну компетентність* майбутніх вихователів розглядаємо як професійно сформоване у результаті професійної підготовки інтегративне утворення

особисті майбутнього вихователя, яке акумулює знання про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя, мотиви здоров'язбережувальної поведінки щодо себе та навколишнього світу, потребу в оволодінні методами, технологіями збереження здоров'я, здатність використовувати їх у практичній діяльності.

Розуміння природи процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів актуалізує, насамперед, компетентнісно-діяльнісну спрямованість їх професійної підготовки шляхом гнучкої побудови освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Зауважимо, зміст підготовки фахівців забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається навчальними планами та освітньо-професійними програмами, в яких визначено нормативний та варіативний зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Зауважимо, дослідження базується на загальнонауковій методології, що репрезентована системним підходом. Відтак, це зобов'язує аналізувати феномен *«здоров'язбережувальна компетентність майбутніх вихователів»* як систему, якій властива певна структура. У розробці її змісту та характеристики структурних компонентів ми спирались на аналіз наукової педагогічної літератури, досвід провідних українських і зарубіжних учених.

Так, наприклад, Б. Долинський у структурі готовності майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і умінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності виокремлює *мотиваційний* (наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічної діяльності та досягнення успіху), *змістовий* (валеологічні знання, прогностичні вміння щодо здоров'язбережувальної діяльності), *технологічний* (організаційно-комунікативні вміння, уміння організовувати та здійснювати здоров'язбережувальну діяльність, вирішувати різноманітні, в тому числі конфліктні, педагогічні ситуації) та *рефлексивний* (оцінка і контроль

результатів власної діяльності, моніторинг як власного здоров'я, так і здоров'я вихованців) компоненти [19, с. 18].

Заслуговують на увагу наукові розвідки Н. Белікової, присвячені дослідженню феномена здоров'язбережувальної діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Поняття «готовність майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності» учена розглядає як інтегративне утворення особистості, що складається з *мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного і рефлексивно-аналітичного* структурних компонентів та характеризується мотивами і переконаннями, професійно орієнтованими знаннями, вміннями й навичками та особистісними якостями, які спрямовані на здійснення здоров'язбережувальної діяльності [11].

Обґрунтуванню та експериментальній перевірці концептуальних засад підготовки майбутніх педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності присвячене дослідження В. Єфімової, в ході якого авторкою визначено такі структурні компоненти: *мотиваційний* (характеризує мотиви вибору професії, орієнтацію на цінності здоров'язбереження), *когнітивний* (визначає сукупність знань, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань стосовно зміцнення й збереження здоров'я), *процесуальний* (поєднує сукупність гностичних, прогностичних, оцінних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь і навичок студентів із використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності), *особистісний* компонент (характеризує комунікативні здібності та позитивну емоційну налаштованість студентів на здоров'язбережувальну діяльність) [42].

Змістовними й значущими є наукові пошуки Н. Левінець, у яких дослідниця розкриває особливості формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників. У структурі професійної готовності як складного особистісного утворення науковець виділяє *професійно-змістовний, мотиваційний та діяльнісний*

компоненти, сформованість яких забезпечуватиме ефективну роботу фахівця в умовах дошкільного навчального закладу [25, с. 68].

На думку Л. Омельченко та О. Омельченко структуру професійної здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності становлять: *мотиваційно-ціннісний* (сформованість професійно-педагогічної спрямованості на здійснення здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності); *когнітивний* (сукупність психолого-педагогічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність учителя до здійснення здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності); *процесуальний* (сукупність умінь, якість засвоєння яких є необхідною для реалізації здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій); *аналітико-результативний* (передбачає аналіз, осмислення, самоаналіз виконаної роботи, що вимагає критичності мислення, здатності до оціночних суджень, рефлексії та корекції результатів власної діяльності [31].

Плідним внеском у розвиток теорії й практики здоров'язбереження є дослідження Н. Башавець. Учена фокусує увагу на формуванні культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів, в основу якої покладено сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: *світоглядного*, *пізнавального* й *поведінкового*, реалізація яких здійснюється у спеціально створеному здоров'язбережувальному світоглядно-розвивальному виховному середовищі закладу вищої освіти [7, с. 16].

Отже, крізь призму викладеного на основі теоретичного аналізу наукової літератури з урахуванням змістової сутності досліджуваного феномена виокремлюємо такі структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів: *особистісно-мотиваційний*, *когнітивний*, *процесуально-діяльнісний*.

✓ ***особистісно-мотиваційний компонент*** – акумулює ціннісно-сміслове самовизначення особистості, мотиваційно-ціннісне ставлення до

проблеми здоров'я, здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності;

✓ **когнітивний компонент** – сукупність психолого-педагогічних знань;

✓ **процесуально-діяльнісний компонент** – уможливорює безпосереднє розв'язання практичних питань у сфері здоров'язбереження дітей дошкільного віку.

Отже, **особистісно-мотиваційний компонент** здоров'язбережувальної компетентності є важливим та системоутворювальним у структурі цього інтегративного особистісно-професійного утворення майбутніх вихователів.

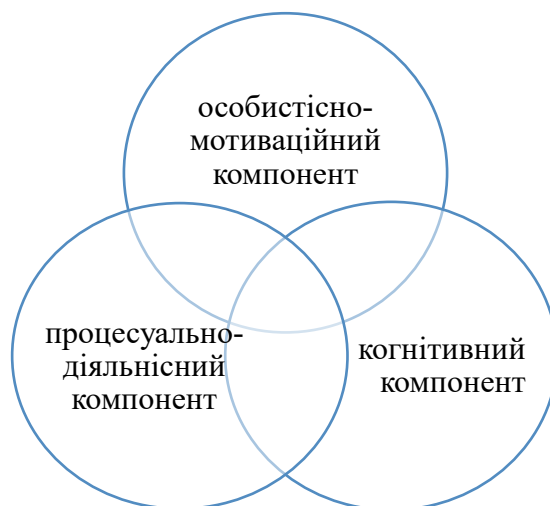


Рис. 1. Структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів

На нашу думку, змістовою складовою цього компонента є ставлення майбутніх вихователів до категорії здоров'я як найвищої цінності та аксіологічного орієнтиру майбутньої професійної діяльності, а сформованість професійної спрямованості особистості – як сукупність усвідомлених, стійких мотивів і прагнень до здійснення здоров'язбережувальної педагогічної діяльності вважаємо суттєвим стимулом і головним чинником до професійного зростання і самовдосконалення [45].

Когнітивний компонент здоров'язбережувальної компетентності осмислюємо з позицій компетентнісного підходу в професійній освіті, зумовленого тенденціями переходу від «знаннєвої» парадигми, орієнтованої

на передачу певної суми знань та здебільшого їх пасивне засвоєння до компетентісно-діяльнісної, яка спрямована на формування потреби у постійному поповненні й оновленні знань, виробленні та вдосконаленні навичок і вмінь професійної діяльності. У цьому контексті, слушною для нас є думка О. Кругляка, який підкреслює, що «одним із головних завдань фахової підготовки є навчити майбутнього педагога інтегрувати знання, здобуті під час вивчення суміжних курсів, знаходити шляхи реалізації міжпредметних зв'язків цих знань у майбутній педагогічній діяльності» [45].

3. Експериментальна модель та педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів

На основі отриманих професійних знань формується світобачення особистості, виникає ієрархія цінностей, у якій провідне місце належить здоров'ю, що створює сприятливі умови для трансформації теоретичних знань у практичні дії, реальні вчинки, у здоров'язбережувальну діяльність з чим, власне, і асоціюємо формування ***процесуально-діяльнісного компонента*** здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів. Основними показниками ***процесуально-діяльнісного компонента*** нами визначено: здатність забезпечувати позитивний емоційно-психологічний клімат у процесі професійної діяльності у закладі дошкільної освіти; усвідомлення важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу; сформованість рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь та навичок майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Пропонуємо модель формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів.

Запропонована модель віддзеркалює цілісне бачення процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів. Із позицій системного підходу І. Підласий зауважує, що на хід та результативність навчання впливає величезна кількість різноманітних причин, які учений називає факторами, а точніше продуктогенними причинами (від. лат. *genere* – рід; народжувати, породжувати), мотивуючи

свій вибір дефініції тим, що найбільш змістовною характеристикою дидактичного процесу є продуктивність, яка знаходить своє відображення в «продуктах» процесу навчання.

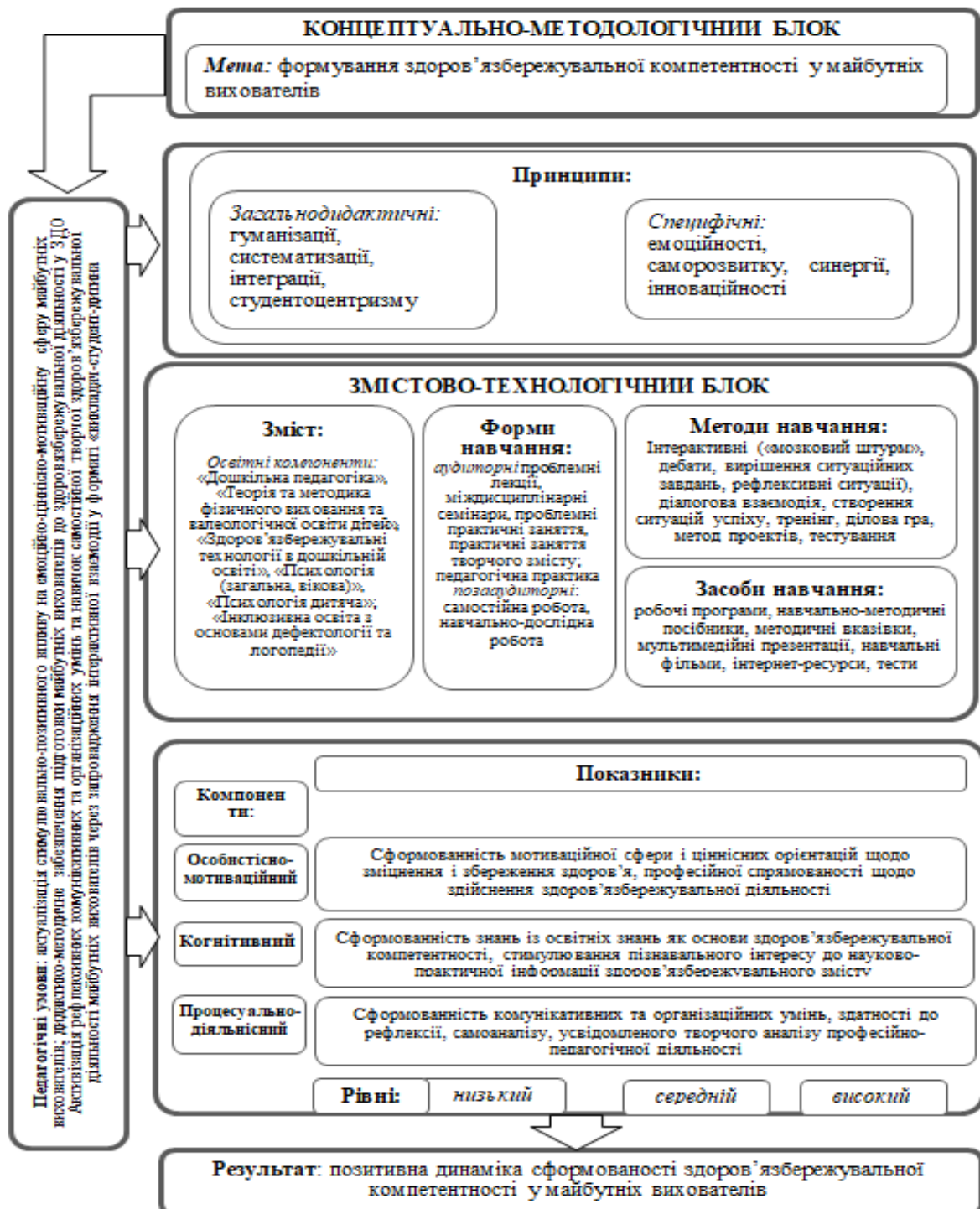


Рис. 2. Модель формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів

Продукт навчання, за твердженнями І. Підласого, має складну структуру, до якої належать як конкретні знання, вміння й навички студентів, так й такі узагальнені якості, як світорозуміння, ерудиція, розумові (ментальні) здібності, вміння вчитися, професійна спрямованість тощо.

Скільки і якої якості «виготовиться» в дидактичному процесі, повністю залежить від конкретних умов, тобто комплексу причин, факторів, від того наскільки тісно вони переплетуться у взаємодії, єдиному трудовому процесі того, хто навчає і того, кого навчають [35].

Продуктогенні причини, науковець, об'єднує в такі чинники як «значущі причини, що впливають на процес навчання» (загальні чинники). Загальні чинники, у свою чергу, об'єднуються у комплексні, з яких утворюються «..генеральні чинники, що об'єднують усі без винятку продуктогенні причини визначеної групи» [45]. Деякі з них стимулюють розвиток процесу пізнання, інші – можуть впливати негативно на результати навчання і розвиток особистості студентів. За кількістю чинників, які позитивно впливають на розвиток дидактичного процесу, визначається рівень його продуктивності («приріст навченості») [45], а чинники, котрі сприяють одержанню такого приросту, називають продуктивними. У такому контексті як умову будемо розуміти сукупність чинників і причин, що забезпечують продуктивність певного процесу, у контексті нашого дослідження – формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти [45].

Ми глибоко переконані, що формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів потребує створення сприятливого освітнього середовища, методичного забезпечення та організації освітнього процесу на основі сучасних підходів. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність факторів, що сприяють ефективному засвоєнню знань, формуванню цінностей та практичних умінь щодо здоров'язбереження. Презентуємо їх.

1. Перша педагогічна умова: організація здоров'язбережувального

освітнього середовища закладу вищої освіти. Ця умова передбачає, створення навчального простору для здобувачів освіти, який відповідає принципам здорового способу життя, допомагає майбутнім вихователям не лише засвоїти теоретичні знання, а й практично застосовувати їх у професійній діяльності. Компонентами такого середовища можуть бути: ергономічний дизайн аудиторій (освітлення, провітрювання, зручні меблі); організація рухової активності студентів (динамічні перерви, ранкова гімнастика, залучення до спортивних змагань, популяризація рухової активності у закладі); доступ до інформаційних ресурсів щодо здорового способу життя, візуалізація інформації про здоров'я, здоровий спосіб життя. Прикладами реалізації цієї умови можуть бути: проведення занять на свіжому повітрі; включення в розклад активних видів діяльності (йога, спортивні тренінги тощо).

2. Друга педагогічна умова: інтеграція здоров'язбережувального компоненту в освітньо-професійні програми, включення здоров'язбережувального змісту в освітні компоненти, організація міждисциплінарних занять, семінарів тощо.

Включення здоров'язбережувального змісту в педагогічні дисципліни (наприклад, у методику фізичного виховання дітей). Використання кейс-методу для аналізу здоров'язбережувальних ситуацій у закладах дошкільної освіти. Приклади реалізації:

1. Визначте професійні можливості та міру відповідальності за здійсненням фізичного виховання у закладі дошкільної освіти:

- директора закладу дошкільної освіти,
- вихователя-методиста,
- вихователя,
- інструктора з фізичного виховання.

2. Уявіть ситуацію: ви – вихователь, який працює у закладі дошкільної освіти понад 7 років. Вам запропонували стати педагогом-наставником для молодого колеги-початківця. Ваше завдання – донести інформацію про значення здорового способу життя у розвитку дітей дошкільного віку та

переконати молодого колегу у важливості та необхідності дотримання основоположних принципів у фізичному вихованні.

3. Проаналізуйте ситуацію: «Мама з дитиною 6 років проходить профілактичний огляд у педіатра. Оглянувши дитину, педіатр констатує низький рівень розвитку м'язів». Які, на Вашу думку, причини цього?

4. Продумайте декілька завдань для дітей дошкільного віку з метою формування здоров'язбережувальної компетентності, врахуйте особливості та ігрової діяльності дітей дошкільного.

Наприклад, «Предмети, які потрібні здоровій людині, розмалуй, а які хворій, – обведи контури червоним олівцем. Чи є ті, що потрібні і здоровим, і хворим? Поясни свій вибір.»



5. Проаналізуйте освітній напрям «Здоров'я та фізичний розвиток» однієї з рекомендованих МОН України програм для дітей дошкільного віку (вікова група на вибір). Заповніть таблицю.

Здоров'я та фізичний розвиток					
Збереження та зміцнення здоров'я дітей.	Фізкультурно-оздоровча робота.	Виховання культурно-гігієнічних навичок.	Фізична культура. Вправи з основних рухів.	Загальнорозвивальні і вправи.	Рухливі ігри та ігрові вправи.

На основі аналізу змісту програмових вимог запропонуйте власні узагальнені рекомендації щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку.

6. Об'єднайтеся у 3 мікрогрупи і розробіть правила загартування дитини: 1-ша – водою, 2-га – повітрям, 3-тя – сонцем. Правила об'єднати у три колонки: «Під час загартування водою (повітрям, сонцем) бажано...»;

«Під час загартування водою (повітрям, сонцем) обов'язково ...»; «Під час загартування водою (повітрям, сонцем) не можна...».

Проаналізуйте ситуацію «У процесі загартування дитина занедужала...». Назвіть можливі причини ситуації.

Складіть правила здійснення безпечної діяльності у процесі загартовування.

7. Уявіть себе власником приватного закладу дошкільної освіти. Запропонуйте віртуальну модель закладу дошкільної освіти, у якому створене належне здоров'язбережувальне середовище для гармонійного розвитку особистості дитини.

Складіть та запишіть комплекс гімнастики пробудження для дітей дошкільного віку (вікова група на вибір), доберіть до нього вправи (процедури) для загартування.

8. Пр продемонструйте та зафіксуйте на фотопрезентації виконання комплексу гімнастики пробудження.

Складіть та запишіть комплекс гімнастики пробудження для дітей дошкільного віку (вікова група на вибір), доберіть до нього вправи (процедури) для загартування. Пр продемонструйте та зафіксуйте на фотопрезентації виконання комплексу гімнастики пробудження.

№ з/п	Назва вправи	Вихідне положення	Виконання вправи на рахунок «раз»	Виконання вправи на рахунок «два»	Виконання вправи на рахунок «три»	Виконання вправи на рахунок «чотири»	Дозування (кількість повторів)
1.	Фото, яке демонструє виконання вправи студентом (в кожному)						
		Місце для фото	Місце для фото	Місце для фото	Місце для фото	Місце для фото	

з зазначених положень)							
2.							
Загартувальні та оздоровчі процедури (різні види ходьби для профілактики плоскостопості на «килимку здоров'я», точкова гімнастика, самомасаж, дихальна гімнастика....)							
№ п/п	Вид (назва) загарту вальної процед ури	Мета	Інвентар	Опис (інструк ція до виконан ня)	Комплек с вправ	Фото	Примітки/Р екомендаці ї (під час яких режимних моментів можна використов увати; музичний супровід, варіанти інвентарю)
1.						Місце для фото	
2.						Місце для фото	

3. Третя педагогічна умова: використання інтерактивних методів навчання: тренінгів, майстер-класів, метод кейсів, ігрові технології (рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій), рефлексивні методи (аналіз власного способу життя, створення «щоденника здоров'я» тощо). Приклад реалізації:

1. Практичне завдання: «Ранкове коло здоров'я».

Розробіть сценарій ранкового кола для дітей 4-5 років із використанням здоров'язбережувальних технологій. Включіть дихальні вправи, елементи самомасажу, руханку. Проведіть ранкове коло під час практики в закладі дошкільної освіти. Запишіть відео або підготуйте рефлексивний аналіз, зазначивши, як діти реагували на вправи.

2. Дослідницьке завдання: «Аналіз здоров'язбережувального середовища ЗДО». Мета: виявити сильні та слабкі сторони організації здоров'язбереження в закладі дошкільної освіти. Завдання: оберіть заклад

дошкільної освіти та проаналізуйте, які здоров'язберезувальні технології там використовуються (руховий режим, харчування, повітряний режим, психологічний клімат тощо). Визначте, які технології використовуються найчастіше, а які – недостатньо. Розробіть рекомендації для вдосконалення системи здоров'язбереження в цьому закладі. Представте результати у вигляді звіту або презентації.

3. Створіть авторську казку, яка пояснює дітям важливість здорових звичок (миття рук, активного руху, правильного харчування, загартування тощо). Впровадьте в казку інтерактивні елементи (рухливі вправи, загадки, рольові ігри). Проведіть читання казки у групі дітей або запишіть відео з її інсценізацією. Проаналізуйте, як діти сприйняли матеріал, які висновки зробили.

4. Проєктне завдання: «Модель здоров'язберезувальної діяльності вихователя». Мета: сформувані уявлення про роль вихователя у створенні здоров'язберезувального середовища. Завдання: опишіть функції вихователя у здоров'язберезувальній діяльності. Розробіть власну модель роботи вихователя у цьому напрямку (з графічним представленням: схема, інфографіка). Представте модель у вигляді виступу, статті або презентації.

5. Практично-ігрове завдання: «Фітнес-мандрівка для малят». Завдання: розробіть сценарій рухливої гри, в якій діти подорожують уявними країнами здоров'я. Включіть вправи для всіх груп м'язів (біг, стрибки, вправи з рівноваги, вправи на гнучкість). Проаналізуйте можливості адаптації гри для різних вікових груп.

6. «Школа здоров'я для батьків». Завдання: розробіть пам'ятку або буклет для батьків із порадами щодо здоров'язбереження у сім'ї. Створіть сценарій міні-лекції або майстер-класу для батьків «Як виховати здорову дитину». Проведіть захід (якщо є можливість) або запишіть відеопрезентацію.

4. Четверта педагогічна умова: формування мотивації до здорового способу життя у майбутніх вихователів. Мотивація є ключовим чинником у формуванні стійкої здоров'язберезувальної поведінки. Як показують

дослідження Л. Дихана, на формування позитивної мотивації та переконань молоді впливає: 1) нова інформація (інформація, почута вперше, здатна впливати на переконання людини); 2) особистісно значуща інформація, котра відповідає актуальній на сьогоднішній день потребі, проблемі; 3) інформація, яка викликає у людини сильні емоції (збереження такої інформації на глибинному, рефлексорному рівні може відбутися з одного-двох разів, надовго залишаючись у пам'яті); 4) інформація, пов'язана з поважною особистістю; 5) поєднання тої чи іншої проблеми здоров'я з особистісними, внутрішніми цінностями людини за принципом їх розширення, доповнення [45].

Шляхи розвитку мотивації: особистий приклад викладачів та наставників; популяризація ідей здорового способу життя через студентські ініціативи. Наприклад, до уваги здобувачів освіти пропонуються мотиваційні ролики здоров'язбережувальної спрямованості, які містять різноманітну інформацію про здоров'я, способи його збереження, саморозвиток; приклади життєвих ситуацій (незламної сили духу людей з особливими потребами тощо), навчальні кінофільми. На основі побаченого та почутого організовується дискусія, особливою вимогою якої є дотримання вільної атмосфери полілогу. Окрім цього, студентам пропонується зробити добірку сайтів, що висвітлюють проблеми здоров'я, здорового способу життя, при цьому увага зверталася на уміння розрізняти та аналізувати потік інформації, обирати правдиву та найбільш об'єктивну. Як підсумок – створення власного мотиваційного ролика (приклади тем: «Рух – це життя», «Твоє життя – твій вибір», «Обирай здоровий спосіб життя», «Здоровим бути модно» та ін.). Для виконання цієї форми роботи необхідно об'єднатися у декілька мікрогруп, а це вимагає узгодженої взаємодії, сприяє виробленню умінь працювати у команді, досягати синергії.

Отже, формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів потребує комплексного системного підходу, що включає:

- Організацію здоров'язбережувального середовища.

- Інтеграцію відповідного контенту у освітньо-професійні програми.
- Використання інтерактивних методів навчання.
- Стимулювання мотивації до здорового способу життя.

Вище зазначені педагогічні умови, вочевидь, є умовно виділеними, оскільки в реальному педагогічному процесі, як слушно наголошує Т. Андрющенко (ми поділяємо цю думку), перебувають у функціональному, хронологічному й логічному взаємозв'язку і взаємозалежності [3] та комплексно впливають на становлення професіонала-вихователя. Ми погоджуємося з позицією Л. Кондрашової, яка вважає, що включення майбутніх педагогів у активну діяльність у процесі навчальних занять забезпечує високий рівень розвитку професійної спрямованості психічних процесів, педагогічних здібностей, закріплення у свідомості й поведінці професійно-етичних норм, що, безперечно, стимулює зростання їх педагогічного професіоналізму [45]. На нашу думку, комплексне поєднання цих умов дозволить підготувати компетентного вихователя, який не лише зможе ефективно працювати з дітьми, а й стане носієм культури здоров'я у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрющенко Т. «Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності в дітей дошкільного віку». URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1065> (дата звернення: 24.02.2025).
2. Андрющенко Т. До здоров'я дошкільників – компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2014. № 11. С. 18-21.
3. Андрющенко Т. Експериментальна модель процесу формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2013. Вип. 26. С. 15-18.
4. Андрющенко Т. Педагогічний супровід процесу формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Вісник*

Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія». 2013. Вип. 29. С. 36-40.

5. Андрющенко Т. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. Умань. 2015 року. URL: <https://surl.li/afyaik>

6. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

7. Башавець Н. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011, №1-2. С. 212-222. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_1-2_38

8. Беленька Г., Богінч О., Машовець М. Здоров'я дитини – від родини. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.

9. Белікова Н. Концептуальні підходи до формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2012. №1. С. 17-21.

10. Белікова Н. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / КМ України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 45 с.

11. Белкова Т. Сучасні підходи до визначення сутності «здоров'язбережувальне освітня середовище» URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/PDF.pdf>

12. Біда О. Збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді в освітньому процесі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 24 (237). Черкаси, 2014. С. 12-15.

13. Богініч О. Оздоровчу ідеологію в життя малят. *Дошкільне виховання*. 2006. № 7. С. 7-9.
14. Вакуленко О. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13. 00. 05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2001. 20 с.
15. Гончаренко М. Валеопедагогічний словник. Харків : Харків. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, 2008. 121 с.
16. Гусак П., Зимівець Н., Петрович В. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: Монографія [за ред. д-ра педагог. Наук, проф. П.М. Гусака]. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.
17. Деделюк Н. Традиції фізичного виховання Київської Русі та їх використання в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... кад. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Львівський державний інститут фізичної культури. Львів, 2004. 20 с.
18. Долинський Б. Визначення сутності поняття «здоров'я» та його роль у професійній діяльності вчителя початкової школи. URL: <https://surl.li/vaagkk>
19. Долинський Б. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності :автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Одеса, 2011. 44 с.
20. Духовність і здоров'я: Навч.-метод. посіб. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. Київ, 2004. 168 с.
21. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
22. Здоров'язбережувальні технології в закладах дошкільної освіти / авт.-упор. Нікітіна І. І. Харків : вид. група «Основа». 2022. 174 с.
23. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль : Осадца В. М., 2019. 400 с.

24. Левінець Н. Зростаймо здоровими: зошит з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Київ : Генеза. 2022. 32 с.

25. Левінець Н. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій: дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. Драгоманова. Київ, 2006.

26. Лохвицька Л. Психолого-педагогічні засади формування основ здоров'язбережувальної життєдіяльності у дітей дошкільного віку. Формування відповідального ставлення до здоров'я підростаючої особистості : кол. монографія. Київ : Міленіум, 2018. С. 151-192.

27. Лохвицька Л., Андрющенко Т. Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати. *Палітра педагога*. 2014. № 2. С. 20-23.

28. Лохвицька Л., Андрющенко Т. До здоров'я дітей – через освіту дорослих: Технологія взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 176 с.

29. Максимюк С. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

30. Нестеренко В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Одеса, 2003. 20 с.

31. Омельченко О. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків, 2007. 194 с.

32. Оржеховська В. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. С. 29-31.

33. Оржеховська В. Педагогіка здоров'я. URL: https://pedsciencesspu.ucoz.ua/ld/0/7_1-3-2010.pdf#page=101

34. Остапенко Г. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запоріжжя, 2013. 273 с.

35. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видав. дім «Слово», 2004. 616 с.

36. Поліщук Н. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир, 2013. 20 с.

37. Пономарьова Г., Чаговец А., Молчанюк О. Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (історико-педагогічний аспект). Монографія. Харків. ПП «Ранок-НТ», 2013. 232 с.

38. Пріма Р., Циплюк А. Плекання цінності культури здоров'я, здорового способу життя, здоров'язбереження: досвід, шляхи, етапи. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г. 2017. С. 282-289.

39. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (затверджений наказом Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

40. Цибульська О. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2021.

41. Циплюк А. Здоров'язбережувальне середовище як чинник формування здорового способу життя дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. 160 с.

42. Циплюк А. Здоров'язбережувальна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх вихователів. *Вектор пошуку в сучасному освітньому просторі : зб. матеріалів I Обласної наук.-практ. конференції* (м. Луцьк, 12 грудня 2016 р.). Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2016. С. 55-57.

43. Циплюк А. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*. 2017. Вип. 87. С. 262-269.

44. Циплюк А. Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти: теоретико-методичні аспекти. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. 2018. №1 (97). С. 251-260.

45. Циплюк А. Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному початковому закладі : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет, 2017. 269 с.

46. Чаговець А. Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина XX століття): автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 / Житомир, 2007. 19 с.

47. Baiba Kaļķe, Sanita Baranova, Līga Āboltiņa. Self-Assessment of the Professional Competence of Preschool Teaching Student. URL: <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogicavilnensia/article/view/29682/28751>

48. Janka Ferencová, Ivana Pirohová, Valentína Šuťáková, Monika Miňová. Development of Teacher's Professional Competence through Action Research as a Form of Professional Development. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/9_Ferencova_et_al.pdf

49. Maslow, A. (1943). «A theory of human motivation». *Psychological Review*. 50 (4): 370–396. doi:10.1037/h0054346



Боярчук Світлана Іванівна,

викладачка кафедри теорії

та методики дошкільної освіти

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК

Здійснено теоретичний аналіз проблеми формування фахових компетентностей майбутніх вихователів з точки зору компетентнісного підходу.

Визначено зміст понять «компетентнісний підхід», «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти».

Розкрито організаційно-методичні аспекти формування фахових компетентностей майбутніх вихователів у процесі вивчення освітніх компонентів «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою зображувальної діяльності дітей дошкільного віку».

Ключові слова: *компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, інтегральна компетентність; загальні компетентності, спеціальні (фахові) компетентності; предметно-методична, організаційна, інформаційно-комунікаційна компетентності.*

1. Компетентнісний підхід як основа професійного становлення майбутніх вихователів

2. Організаційно-методичні аспекти формування фахових компетентностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

1. Компетентнісний підхід як основа професійного становлення майбутніх вихователів

Сучасна системи вищої освіти спрямована на підготовку педагогів нової формації, які володіють творчим мисленням, гуманістичними цінностями, здатних швидко приймати креативні, високопродуктивні

рішення, бути в центрі педагогічних новацій, спроможних до проектування самостійного професійно-особистісного зростання. Досягнення поставлених цілей є цілеспрямованим і багатовимірним процесом, що обумовлює розробку ефективного алгоритму набуття професіоналізму майбутніми вихователями, основою та показником якого є професійна компетентність.

Формування професійно-творчої особистості, фахівців інноваційного типу, здатних реалізовувати освітні стандарти, впроваджувати нові педагогічні технології вимагає ефективної організації професійної підготовки майбутніх вихователів на засадах компетентнісного підходу, знаходження дієвих засобів, методів та форм для реалізації окреслених завдань.

Наразі, широке коло питань, які стосуються проблематики компетентнісного підходу широко обговорюється у науково-професійній літературі. У працях А. Богущ, Н. Бібік, Л. Ващенко, Г. Гавришак, І. Коновальчука, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоевої, О. Пометун, Т. Піроженко, Л. Паращенко проведено ґрунтовний аналіз даного феномену, вивчено специфіку впровадження компетентнісного підходу в освіті, окреслено ключові аспекти, які розкривають його концептуальні основи, методологію, практичні аспекти застосування та вплив на ефективність освітнього процесу.

Так, І. Коновальчук зазначає, що компетентнісний підхід передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості [11, с. 68]. С. Сисоева розглядає компетентнісний підхід як такий, що спрямований на підготовку компетентної особи, формування у неї компетентності [17, с.17]; О. Пометун ототожнює з формуванням ключових (базових, основних, надпредметних, міжпредметних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості [17, с. 20]; В. Химинець трактує як спрямованість освітнього

процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. При цьому вчений вважає, що компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях і результатом такого процесу вбачає формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [24, с. 244];

Перехід до компетентісно орієнтованої підготовки фахівців, на думку Л. Коваль, слід розглядати з точки зору таких аспектів: модернізації змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей та потреби навчання майбутніх фахівців ключовим та предметним компетентностям.

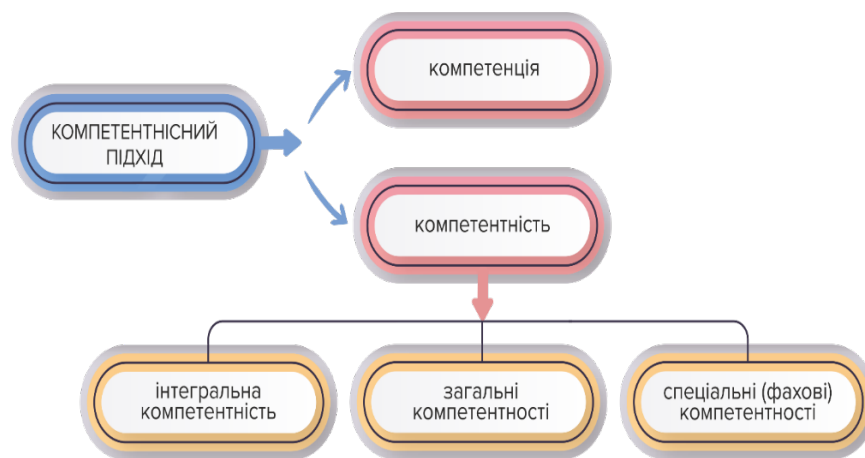


Рис. 1. Структура компетентнісного підходу

Отож, аналізуючи погляди науковців, відмітимо, що загальновизнана думка, яка об'єднує багатьох учених полягає у тому, що компетентнісний підхід є одним з концептуальних положень та ключовим елементом освітньої парадигми в умовах переходу сучасної освіти від знаннєвої моделі до компетентісно-орієнтованої, одним із базових принципів створення єдиного освітнього простору, оновлення цілей та змісту освіти, основним фактором підготовки фахівців.

У контексті означеної проблеми виникає необхідність детальніше розглянути такі категорії як компетенція (сукупність знань, умінь і ставлень у певній сфері) та компетентність (здатність застосовувати ці знання і вміння у реальних ситуаціях). Спираючись на нормативні документи та праці провідних вчених вважаємо за необхідне окреслити сутність цих понять. Продовжуючи детальніше розглядати означені категорії, зосередимо увагу на понятті «компетенція». Відмітимо, що вживаність терміну «компетенція» Н. Мельник пов'язує безпосередньо з актуалізацією компетентнісного підходу до організації освітнього процесу [14, с. 107].

Компетенцію як спеціально закріплений результат освіти (стандарт, програми, інструктивні вказівки тощо) А. Богуш розглядає крізь призму наперед заданих вимог, норм до освітньої підготовки фахівця, що є необхідними для якісної продуктивної діяльності в певній освітній галузі (змістовій чи предметній). Основною ознакою компетенції є її предметний характер. Вчена вважає, що компетенція не є особистісною характеристикою фахівця і не є здатністю ефективно вирішувати професійну діяльність, вона носить предметно-знаннєвий практично спрямований характер [7, с. 28].

В. Головань підкреслює, що «компетенція» – це наперед задана вимога до підготовки особистості та знань і досвіду діяльності в певній сфері, стверджуючи, що поняття «компетенції» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу. Ці поняття «знаходяться у різних площинах» [10, с. 227].

Поділяємо думку С. Бас, яка стверджує, що компетенція – це певний набір знань, умінь та навичок, що надають можливість розв'язувати типові задачі, тобто такі, які вимагають знання певного алгоритму дій та застосування набору відпрацьованих навичок щодо конкретної ситуації [4, с. 419].

Важливим є розмежування понять «компетенція», «компетентність». Щодо державних документів, то у нормативно-правовому аспекті головним є

трактування поняття «компетентність», подане у Законі України «Про освіту», у якому наголошено, що компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [18].

Аналізуючи методологію настроювання освітніх систем, В. Луговий, інтерпретує компетентності як інтегрально-охоплююче і динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей. Кожна з них компетентностей характеризує ту чи іншу реалізаційну здатність людини – здатність до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв’язання певних задач. Саме «здатність» найбільш уживане слово у визначенні компетентностей, а відтак його слід уважати ключовим для розуміння їх сутності та відповідного термінологічного позначення [12, с. 398].

А. Богуш вважає, що компетентність – це сформована інтегрована особистісна якість людини, яка набувається у процесі навчання й охоплює не тільки предметні знання, вміння й навички, а й набутий життєвий досвід, сформовані особистісні ціннісні орієнтації, самоствавлення до явищ довкілля, які комплексно реалізуються в конкретному виді діяльності. Компетентність є результатом попередньо набутих особистістю різних видів предметних компетентностей та засвідчує його здатність до виконання певного виду професійної діяльності. [8, с. 17].

Г. Беленька розглядає компетентність – як професійну підготовленість і реалізовану здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності. Її структуру становлять мотиви, знання, вміння професійної діяльності, ставлення особистості і професійний досвід [16, с. 22]. О. Пометун, тлумачить поняття компетентності через спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають майбутні фахівці у процесі навчання, які забезпечують здатність до розв’язання та подолання проблем у професійній діяльності або

результативно-діяльнісну характеристику освіти [17, с. 17]. Компетентність як інтегральна характеристика фахівця, що відображає його здатність до результативної діяльності слугує підґрунтям компетентнісного підходу в освіті.

На основі досліджень можемо констатувати наявність взаємозв'язків та взаємозалежностей між компетенціями та компетентностями (Л. Ващенко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко). Це дає підстави висловити думку про те, що компетенція – сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, ставлень, необхідних для розв'язання та реалізації типових завдань, і разом з тим визначає, що повинен знати та вміти педагог для успішного здійснення певної діяльності. Натомість, компетентність розглядаємо як реалізацію компетенцій, здатність ефективно застосовувати набуті компетенції в реальних умовах професійної діяльності, адаптуючи їх до конкретних виробничих ситуацій, спроможність діяти на основі знань, умінь та навичок, вбудованих в систему цінностей та привласнених в особистісний досвід.

Отже, компетентність у загальному контексті означає здатність виконувати певні завдання або функції, а професійна компетентність є її специфічним аспектом і охоплює здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, використовуючи відповідні знання, вміння та навички; здатність особистості до рефлексії, самооцінки та саморозвитку, що сприяє постійному вдосконаленню професійних навичок і дозволяє адаптуватися до змін у професії з урахуванням сучасних викликів та забезпечує досягнення високих результатів.

Складником компетентності є професійна компетентність. Оцінюючи стан вивченості проблеми формування професійної компетентності, можна констатувати, що її значимість завжди визначала інтерес учених (С. Сисоєва, О. Пометун, О. Савченко, О. Овчарук,) до даного напрямку.

Професійна компетентність, зазначає С. Сисоєва, передбачає усвідомлення особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів;

прагнення і ціннісні орієнтації; мотивів діяльності; уявлення про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення. Авторка слушно зауважує, що професійна компетентність фахівця є інтегративною властивістю особистості, що визначає здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні [20, с. 9].

Конструктивною, на нашу думку, є структура професійної компетентності фахівця, що трактується вченою як сукупність компонентів, зокрема: когнітивного (наявність теоретичних знань у певній предметній області); діяльнісного (уміння, що дозволяють здійснювати професійну діяльність); особистісного (володіння прийомами рефлексії та самоусвідомлення, інші професійно важливі якості особистості); мотиваційного (особистісні якості, що визначають мотиви до саморозвитку, здатність навчатися упродовж життя, удосконалювати та поглиблювати професійні знання); комунікативного (сукупність здатностей, що забезпечують ефективність спілкування, роботи в колективі, взаємодію з іншими членами суспільства) [20, с. 10].

Погоджуємося з думкою М. Олійник, яка трактує професійну компетентність як інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів [15, с. 75].

Беручи до уваги логіку розгляду проблеми зосередимо увагу та на питаннях формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Цінні змістові теоретичні положення містяться у дисертаційних роботах Г. Беленької (професійна компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки); Р. Аронової (формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у

педагогічних коледжах), О. Мисик (формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики) Т. Теличко (формування фахової компетентності майбутніх вихователів на засадах міждисциплінарного підходу).

Розкриття окремих питань стосовно даної проблематики знаходить своє відображення у наукових працях багатьох учених: Л. Алексеєнко-Лемовської (методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності), А. Богуш (комунікативно-мовленнєвий супровід формування професійної компетентності майбутніх вихователів), Ю. Косенко (формування компетентності майбутніх вихователів з питань наступності дошкільної та початкової освіти), Л. Березовської (формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти), Л. Машкіної (формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів вищої освіти), а також О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Жаровцевої, Ю. Руденко та ін.

Зазначимо, що у площині означеної проблеми глибоке та ґрунтовне дослідження було проведено Г. Бєленькою, яка вважає, що формування професійної компетентності вихователів має здійснюватися на засадах компетентнісного та індивідуально-диференційованого підходів і включає постійне залучення суб'єктів навчально-виховного процесу у практичній ситуації діяльності та забезпечує розвиток професійно значущих якостей, уможливорює трансформацію особистісних та навчальних досягнень студентів у сферу професійної діяльності [5, с. 115].

Професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти вчена визначає як його здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові уміння та

професійно значущі якості особистості. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності

Авторка вважає, що поетапна система роботи з формування професійної компетентності вихователів на засадах компетентнісного та індивідуально-диференційованого підходів передбачає постійне залучення суб'єктів навчально-виховного процесу у практичній ситуації діяльності і забезпечує розвиток професійно значущих якостей та можливість трансформації особистісних та навчальних досягнень студентів у сферу професійної діяльності [5, с. 117].

Л. Алексєєнко-Лемовська професійну компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти визначає як «комплексний ресурс особистості, що залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій» [1, с. 7].

У баченні Т. Танько професійна компетентність характеризується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, професійних змін, як явище поступової професіоналізації майбутнього вихователя [22, с. 183].

Слушною є думка науковців О. Вознюк, О. Дубасенюк, які вважають «професійну компетентність здатністю особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню» [9, с. 125].

Аналізуючи зміст вищезначених понять необхідно виокремити поняття «фахова компетентність» (професійна). Фахову компетентність майбутніх вихователів Т. Теличко трактує як цілісне особистісне утворення, що реалізується на рівні прагнення педагогів ЗДО до наукового осмислення

дійсності, здатності до аксіологічного ставлення до світу людських відносин, потреби до соціально-значущої дії [23, с. 126].

Нам імпонує трактування фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, яку дослідниця О. Бобирева розглядає як «складну, динамічну, багатоаспектну, цілісну та поліфункціональну категорію, яка охоплює належно сформовану здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі здобутих теоретичних знань і практичного досвіду, використовуючи традиційні та інноваційні уміння, навички та особистісно-професійні якості у виконанні професійних завдань щодо організації навчання, виховання, соціалізації та розвитку дітей дошкільного віку» [23, с. 69].

У підсумку зазначимо, що на основі аналізу наукових поглядів, тлумачень понять, запропонованих вченими, можна засвідчити, що професійна компетентність трактується як інтегральна характеристика особистості, показником якої є сформовані особистісні ціннісні орієнтації, професійні цінності дошкільної освіти, знання, досвід, навички та уміння, професійні якості особистості, що необхідні для здійснення ефективної професійної діяльності.

2. Організаційно-методичні аспекти формування фахових компетентностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Сучасний розвиток освіти у зв'язку з цим, вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти і потребує пошуку нових, форм, методів роботи, які сприятимуть формуванню нового покоління професіоналів з потенціалом особистісного зростання та професійного саморозвитку, здатних до інноваційної діяльності, творчої самореалізації, спроможних генерувати нові, нестандартні ідеї, ефективно працювати в умовах викликів та змін.

Важливу роль у розв'язанні окресленої проблеми відіграє вивчення освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика», який забезпечує формування у здобувачів освіти інтегральної компетентності, загальних,

спеціальних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання, визначених освітньо-професійною програмою зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, зокрема: КЗ-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії; КЗ-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації; КС-5. Здатність до розвитку у дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими; КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів); КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; КС-16. Здатність до виховання у дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу; КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Мета освітнього компонента полягає у формуванні готовності майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності з урахуванням компетентнісного підходу, оволодінні здобувачами освіти теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками, сучасними педагогічними технологіями розвитку мовлення дітей дошкільного віку, на яких ґрунтується професійно-мовленнєва діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

Зміст навчальної дисципліни містить п'ять змістових модулів. Змістовий модуль 1. «Теоретичні та методологічні основи дошкільної лінгводидактики» містить теми: «Наукові основи дошкільної лінгводидактики», «Історія становлення та розвитку дошкільної лінгводидактики», «Комунікативна спрямованість навчання дітей рідної

мови», «Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей».

Під час вивчення тем модуля здобувачі освіти знайомляться з теоретичними основами дошкільної лінгводидактики, здійснюють аналіз наукових підходів щодо формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, освітніх програм, науково-методичних журналів, нормативно-правових документів; опановують методи, прийоми розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку. Вивчення програмного матеріалу також спрямовано на опанування методами та прийомами формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей (створення проблемних комунікативних ситуацій, добір зразків орієнтовних діалогів в типових соціально-побутових ситуаціях спілкування, піктограм, розігрування художніх творів, побудованих у формі діалогу тощо).

Змістовий модуль 2. «Методика розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку» включає вивчення таких тем як от: «Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку», «Загальна характеристика розвитку мовлення дітей на різних етапах дошкільного дитинства», «Методика виховання звукової культури мовлення дітей», «Теорія і методика розвитку словника дітей дошкільного віку», «Методика формування граматичної правильності мовлення дітей дошкільного віку».

Оволодіння навчальним матеріалом модуля сприяє формуванню у здобувачів освіти умінь та навичок застосування ефективних засобів, методів розвитку мовлення дітей, планування різноманітних форм роботи, опанування технологій організації мовленнєвого середовища, спрямовано на формування здатності використовувати новаторські практики з метою урізноманітнення методів та прийомів, вдосконалення педагогічної рефлексії.

Змістовий модуль 3. «Теорія та методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку» передбачає вивчення тем «Методика розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку», «Методи та прийоми навчання дітей монологічного мовлення. Методика навчання дітей описової

розповіді», «Навчання дітей розповіді за картинами», «Методика навчання дітей дошкільного віку переказу літературних творів», «Методика стимулювання словесної творчості та навчання дітей творчої розповіді», «Навчання дітей розповіді з власного досвіду».

У межах модуля студенти оволодівають методами та прийомами розвитку діалогічного та монологічного мовлення, навчаються добирати відповідно до завдань програми та застосовувати під час моделювання занять традиційні та інноваційні методи розвитку мовлення дітей: бесіди, дидактичні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, побудовані на діалозі, розповіді за сюжетними дидактичними картинами з використанням прийомів ТРВЗ, переказування художніх творів, складання розповіді з власного досвіду, описової розповіді за схемами-моделями, творчої розповіді, словесні дидактичні ігри, розв'язування мовних логічних задач та ін.; здійснювати педагогічну рефлексію.

Змістовий модуль 4. «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей» містить теми «Теоретичні основи художньо-мовленнєвої діяльності», «Методика роботи з книгою», «Методи та прийоми художнього читання та розповідання дітям в різних вікових групах», «Методика проведення етичних бесід», «Організація театральної-ігрової та театральної-мовленнєвої діяльності у закладі дошкільної освіти».

Зміст тем модуля спрямовано на ознайомлення студентів з видами художньо-мовленнєвої, театралізованої діяльності, оволодіння формами організації художньо-мовленнєвої діяльності, методикою організації театральної-ігрової діяльності у закладі дошкільної освіти.

Змістовий модуль 5. «Спільна робота закладу дошкільної освіти, школи і сім'ї з розвитку мовлення» спрямований на вивчення тем «Формування у дітей дошкільного віку усвідомлення мовлення», «Характеристика методик раннього навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти», «Підготовка руки дитини до письма», «Формування готовності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення до навчання у школі в умовах

спеціального закладу дошкільної освіти». У межах модуля здобувачі освіти вивчають специфіку підготовки дітей до навчання грамоти, особливості занять з підготовки руки дитини до письма, форми й зміст роботи закладу дошкільної освіти і сім'ї з розвитку мовлення дітей.

Формування загальних та фахових компетентностей майбутніх вихователів в процесі вивчення освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика» ґрунтується на опануванні здобувачами освіти актуальних питань теорії та практики розвитку мовлення дітей дошкільного віку і забезпечується застосуванням ефективних форм та методів, системою аудиторних занять (лекції-візуалізації, лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-конференції, семінари, практичні заняття), самостійної роботи студентів на основі поєднання традиційних та інтерактивних технологій, методів навчання, зокрема, діалогово-дискусійних (метод діалогу, метод дискусії); розвитку критичного мислення (таксономія Блума, структурно-логічні схеми, Mind map), методів квазіпрофесійної діяльності (метод аналізу кейсів, моделювання різних форм роботи з розвитку мовлення); технології співробітництва: методи роботи в парах, малих групах; різноманітних засобів візуалізації тощо.

Підготовка здобувачів освіти до професійно-мовленнєвої діяльності, формування фахових компетентностей охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісний компоненти, взаємодія яких сприяє освоєнню сучасних методик розвитку мовлення дітей, забезпеченню активної мовленнєвої практики дітей, набуттю практичних умінь та навичок здійснення комунікації.

Розкриємо це на матеріалі освітнього компонента. Зокрема, формування у здобувачів освіти загальних компетентностей (КЗ): КЗ-6. Здатності до міжособистісної взаємодії; КЗ-8. Здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях; спеціальних (фахових) компетентностей (КС): КС-5. Здатності до розвитку у дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими; КС-19. Здатності до

комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами можна простежити у ході вивчення тем «Комунікативна спрямованість навчання дітей рідної мови» (семінарське заняття), «Формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку» (практичне заняття).

Так, залученню здобувачів освіти до активного навчання під час семінарського заняття сприяла робота у малих групах, що дозволило студентам практикувати навички міжособистісного спілкування, сприяло розвитку критичного мислення і стало способом взаємодії та інструментом ефективного засвоєння знань.

Обговорення питань з даної проблематики здійснювалося у діалогово-дискусійній формі та було націлено на аналіз та усвідомлення здобувачами освіти сутності ключових понять: *«комунікативно-мовленнєва діяльність»*, *«комунікативно-мовленнєві дії»*, *«комунікативно-мовленнєві вміння»*; *розкриття поняття комунікативної компетентності дітей дошкільного віку (за БКДО); ознак комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей та їх характеристику; виокремлення складників культури мовленнєвого спілкування; визначення особливостей організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми.*

Дискусія проходила за таким алгоритмом:

- *формулювання проблеми (вибір питання для обговорення); виокремлення проблемних запитань для учасників (наприклад: яке значення мають взаємини та спілкування з однолітками для адаптації дитини в закладі дошкільної освіти, в майбутньому – під час навчання в школі? До чого призводять труднощі в спілкуванні з однолітками?);*
- *об'єднання учасників по двоє, розробка власного варіанту вирішення проблеми; об'єднання по двоє учасників в групу по чотири учасники, розробка варіанту вирішення проблеми;*
- *вибір модератора, який буде представляти підгрупу в процесі діалогу;*
- *вироблення загальної точки зору щодо проблеми;*

– висловлення думок та обстоювання позиції представниками кожної групи; використання «Прес» методу: висловлення думки почати зі слів (я вважаю, що); пояснити чому; аргументувати власну точку зору, навести приклади; узагальнити думки (отже, таким чином)

– рефлексія та самооцінка власних досягнень, оцінювання ефективності спілкування та комунікації.

Відмітимо, що у процесі дискусії створюються умови, які передбачають комплексне та аргументоване обговорення проблеми здобувачами освіти, аналіз різних точок зору в атмосфері відкритості до діалогу, емоційної підтримки, взаємоповаги, що позитивно впливає на розвиток комунікативно-мотиваційної сфери здобувачів освіти.

Практичне заняття включало різнорівневі завдання, аналіз та моделювання здобувачами освіти ігор комунікативної спрямованості, ситуацій спілкування на мовленнєвих заняттях, спеціально створених проблемних комунікативних ситуацій, що уможливлювало формування у майбутніх вихователів педагогічно доцільних комунікативних дій, які спрямовані на формування у дітей комунікативно-мовленнєвих умінь, мовленнєвих навичок, активізацію діалогічної взаємодії з урахуванням їх потреб та мотивів.

Подаємо перелік різнорівневих завдань:

– підготувати для моделювання дидактичні ігри, ранкові зустрічі (с.45), комунікативні доручення, проблемні комунікативно-мовленнєві ситуації, конструктивні діалоги, полілоги (мотиваційно-стимулювальне спрямування), які сприяють комунікативно-мовленнєвій взаємодії дітей дошкільного віку (на вибір);

– проаналізувати структуру занять, поданих у посібнику К. Крутій, Н. Котій. Сценарії занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя, ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2007. 202 с.; презентувати власні ігрові мовленнєві ситуації для блоку комунікативна діяльність;

– підготувати комплексне мовленнєве заняття для моделювання (комунікативна мета передбачає завдання з розвитку зв'язного мовлення: діалогічного чи монологічного);

– продумати уявні ситуації професійно-мовленнєвої взаємодії з дітьми;

– презентувати мовленнєві висловлювання, що сприяють підвищенню культури спілкування з дітьми дошкільного віку; ігри, спрямовані на засвоєння дітьми ввічливих форм спілкування, розвитку мовленнєвого етикету (вітання, співчуття, заперечення, подяка, пропозиція, порада, відмова та ін.);

– проаналізувати, висловити власні судження щодо ігор комунікативної спрямованості, поданих у «Методичному посібнику до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом»» Т. Піроженко, О. Хартман, К. Палієнко, М. Павленко. Київ :Алатон, 2016. 112 с. (с. 27-32) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/programi/2.pdf>

– та освітній платформі «Всеосвіта» <https://vseosvita.ua/library/igri-dla-rozvitku-komunikativnih-navicok-u-ditej-doshkilnogo-viku-261030.html> та ін.

– проаналізувати завдання (кадр № 4) розвивального тренінгу «Мультибус» у «Методичному посібнику до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом» з точки зору формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку за БКДО (здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри та бажання; узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію);

– здійснити самоаналіз умінь діалогічної взаємодії, власних комунікативних дій.

Ефективним інструментом підвищення активізації здобувачів освіти, мотивації, мовленнєвої комунікації та розвитку когнітивних здібностей є візуалізація начального матеріалу, зокрема за допомогою скетчів. Скетчі – це графічні малюнки, які відображають явища, властивості, образи за допомогою графічних елементів та допомагають сконцентруватися на матеріалі.

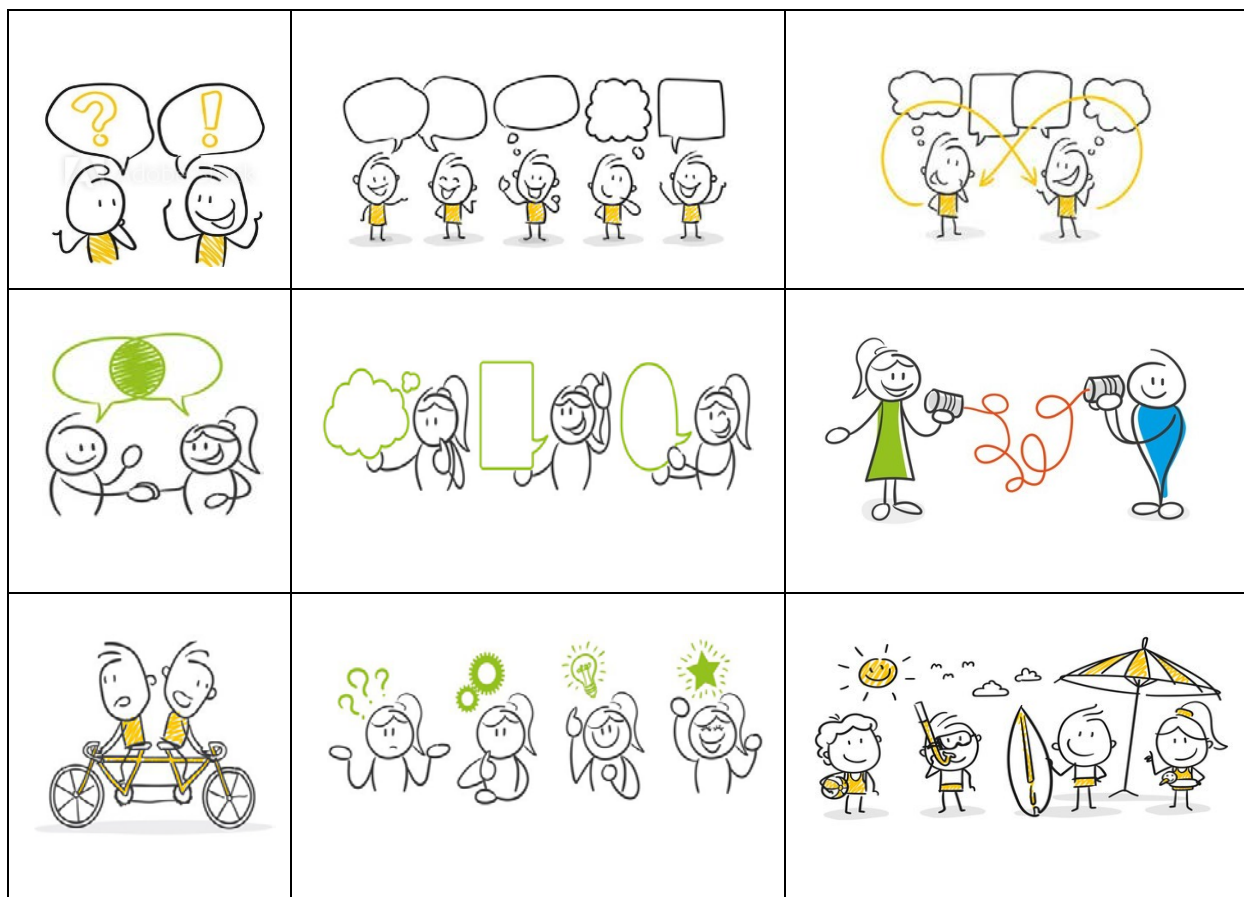
Здобувачі освіти, використовуючи такий метод візуалізації, створити візуальні асоціації з ключовими поняттями, тим самим, вносили елементи новизни у власну навчальну-пізнавальну діяльність, мали можливість забезпечувати контекст теми семінару та практичного заняття через використання готових візуальних метафор (полілоги, бар'єри у спілкуванні та ін. (приклади подано у таблиці).

Відмітимо, що студенти мають можливість створювати власні графічні зображення для візуалізації діалогів, проблемних комунікативних ситуацій через користування різноманітними, додатками (Tayausi Sketches та ін.). Візуальні засоби мають певні дидактичні переваги: привертають увагу, осучаснюють процес навчання та роблять його більш захоплюючим, мотивують набувати навички роботи з онлайн-сервісами, сприяють аналізу та узагальненню інформації, адаптують початковий матеріал відповідно до різних способів сприйняття інформації та слугують своєрідним елементом урізноманітнення дидактичного інструментарію.

Позитивним вважаємо те, що запропоновані завдання сприяли оволодінню здобувачами освіти суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії, формуванню комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх вихователів, удосконаленню та розвитку умінь, пов'язаних з організацією комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, а також спонукали здобувачів освіти до самоаналізу та рефлексії.

Таблиця 1.

Скетчі до теми «Комунікативна спрямованість навчання дітей рідної мови»



За сучасних умов комплексне вирішення завдань розвитку мовлення дітей дошкільного віку, активізації навчально-мовленнєвої діяльності неможливе без застосуванням інноваційних технологій та новаторських практик у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів. З огляду на це звертаємо увагу на трактування фахової компетентності вихователів, подане науковцями Т. Атрощенко та О. Попович, які розглядають це як «здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі наявних теоретичних знань та практичного досвіду, використовуючи інноваційні знання і уміння при вирішенні завдань навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку» [3, с. 100].

Зауважимо, що на підготовці педагогів, спроможних здійснювати інноваційну діяльність у закладі дошкільної освіти наголошується і у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», зокрема, в описі професійних компетентностей акцентується увага на формуванні

здатності використовувати інноваційні форми, методи та засоби організації освітнього процесу (A2.2); обирати та впроваджувати новітні види та форми дитячої діяльності у освітньому процесі, забезпечувати баланс між активностями, ініційованими вихователем та здобувачами освіти (A2.3) (організаційна компетентність) [19, с. 21]; здатності обирати і використовувати інноваційні технології формування у здобувачів освіти ключових компетентностей та спільних умінь відповідно до державного стандарту (предметно-методична компетентність) [19, с. 22].

Осмислення майбутніми вихователями сутності інновацій, розуміння їх ролі для підвищення ефективності результатів щодо розвитку мовлення дітей дошкільного віку, опанування умінь та навичок, необхідних для ефективного впровадження новаторських практик у професійно-мовленнєву діяльність здійснюється за допомогою продуктивних форм та методів.

Тож з огляду на вищесказане, вважаємо за необхідне зацентрувати увагу на інноваційному і потенційно творчому проєкті «Живі письменники: дошкілля», який створено командою науковців (Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Хартман та ін.), методистів, педагогів-практиків спільно з всеукраїнським науково-методичним журналом «Дошкільне виховання» та Українським інститутом книги.

Цінним та значущим є те, що проєкт відкриває широкі освітні можливості для інноваційних пошуків здобувачів освіти, оскільки націлений на оновлення та осучаснення репертуару літературних творів, зміну усталеного алгоритму роботи з художніми творами, передбачає застосування сучасних, інноваційних практик у роботі з книгою в закладі дошкільної освіти, новаторський підхід у доборі прозових та поетичних творів для дітей дошкільного віку провідних українських книжкових видавництв: «Видавництво Старого Лева», «Каламар», «Веселка», «А-ба-ба-га-ла-ма-га» І. Малковича та ін..

Так, з метою оволодіння практичними вміннями та навичками забезпечення ефективності процесу комунікації на матеріалі сучасних

літературних творів, включення дітей в активну пізнавально-мовленнєву діяльність здобувачі освіти під час практичних занять («Методика роботи з книгою», «Методи та прийоми художнього читання та розповідання дітям в різних вікових групах») активно долучаються до моделювання форм роботи з використанням інтерактивних методів та прийомів, креативних ідей, запропонованих авторами проєкту: *діалоги-дослідження, діалоги-міркування, віртуальні діалоги, читацьке хюге, книжкові валізи, інтелектуальні карти, літературні проєкти та ін.; занять за творами сучасних авторів: І. Малковича, С. Дерманського, М. Прохасько, Н. Чуб, М. Князевич, К. Міхаліциної, Л. Мовчун.*

Використання рекомендацій, наданих ініціаторами та розробниками проєкту, націлено на формування у майбутніх вихователів умінь здійснювати педагогічний супровід художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку, а також усвідомленню сутності принципу інтеграції різних складників у роботі з книгою та художніми текстами: комунікативного, мовленнєвого, пізнавального, морально-ціннісного, емоційно-ціннісного, духовного, терапевтичного, художньо-образного та набуття досвіду використання інновацій у роботі з дитячою книгою.

Блок самостійної роботи до означених тем представлений різнорівневими завданнями, які спрямовані на усвідомлення майбутніми вихователями освітнього потенціалу книжки, розвиток умінь працювати з джерелами інформації, мають пошуковий характер і стимулюють до саморозвитку, зокрема:

- *підготувати інформацію про найважливіші книги року для дітей дошкільного віку; обґрунтувати цінність книги (одна на вибір);*
- *написати есе «Світлі спогади про книгу мого дитинства»; «Як зацікавити дитину книжкою?», «Дитяча книжка вбереже дитину у час війни» (на вибір);*
- *створити сторіборд (storyboard) – серію з 10-12 ілюстрацій для візуалізації;*

– укласти літературне портфоліо за матеріалами «Видавництва Старого Лева»: «Старий Лев рекомендує для дітей дошкільного віку»
<https://starylev.com.ua/bookstore/category--paperovi-knyzhky/age--3>

– укласти літературне портфоліо «Книги для дітей дошкільного віку за матеріалами видавництва І. Малковича «А-ба-ба-га-ла-ма-га»
http://ababahalamaha.com.ua/uk/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B0 <https://store.ababahalamaha.com.ua/books?age=137>

– відповісти на питання: які книги читати дітям під час війни? Книги яких авторів надихають та повертають вас у дитинство? Які художники-ілюстратори працюють над створенням книг для дітей? Чиї ілюстрації сподобалися? Які українські художники-ілюстратори дитячої книги були переможцями премії за версією «Книга року ВВС» в різні роки?»

– підготувати інформацію про книжки-картинки, книжки-ширми, книжки-скриньки, книжки-іграшки, книжки-забави з мультимедійним представленням;

– підібрати книги та визначити форми роботи з книгою (вікова група на вибір);

– виготовити лепбуки за мотивами українських народних казок для дітей старшого дошкільного віку (казка на вибір);

– дібрати дидактичні ігри для лепбука: «З якої казки герой?», «З якої казки я прийшов?», «Добери картинку» або ж запропонувати власні назви (старша вікова група);

– укласти відео-кейс або аудіо-кейс «Подорож у дивовижний світ казок»;

– дібрати ілюстрації до українських народних казок, авторських казок, ілюстрованих художницею Вікторією Ковальчук; створити презентацію;

– запропонувати освітні ситуації для художньої комунікації на матеріалі ілюстрацій до літературних творів на заняттях та в повсякденному житті;

– послухати казку І. Малковича, С. Ус «Велике місто, маленький кролик, або Мед для мамі».

https://www.youtube.com/watch?v=W0GH6L_MdNM

– вивчити чудову лічилку з «Луговою лічилкою» К. Міхаліциної та ілюстраціями М. Петрів. <http://starylev.com.ua/lugova-lichylka>

На нашу думку, такий підхід сприяє підвищенню формування фахових компетентностей, зокрема, КС-7. Здатності до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів); КС-13. Здатності до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку, організаційної та предметно-методичної компетентностей.

Зосереджуючи увагу на когнітивному аспекті навчання, який передбачає розуміння, аналіз, узагальнення та застосування знань і великою мірою впливає на підвищення професійної компетентності майбутніх вихователів вбачаємо потребу в доборі методів, які націлені на розвиток критичного мислення. Виходячи з вищесказаного, наводимо приклад практичного заняття «Форми, методи і прийоми виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку», до структури якого включені питання (кількість питань варіюється) з урахуванням рівнів таксономії Блума. Використання цієї моделі сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки вона дозволяє переходити від засвоєння базових знань до їх осмислення, аналізу, творчого використання.

Цілі/рівні	Результати
Знання	– назвати та охарактеризувати компоненти звукової культури мовлення; – визначити завдання виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку; – дати класифікацію методів виховання звукової культури мовлення дітей; – вказати прийоми виховання звукової культури мовлення у дітей; – назвати види та типи занять виховання звукової культури мовлення у дітей; – описати форму внесення даних обстеження звуковимови під час індивідуальної перевірки мовлення дітей; – охарактеризувати передумови виховання звукової культури мовлення дітей; – назвати органи мовлення, які беруть участь у вимові звуків? – вказати недоліки звуковимови у дітей дошкільного віку; – які нові знання отримали?
Розуміння	– пояснити, як правильна (неправильна) артикуляція впливає на комунікативні навички дітей? – яку роль відіграє фонематичний слух у розвитку мовлення дітей? – пояснити до якого компоненту звукової культури мовлення можна віднести вправу: промовляння слів ніжно, з підвищенням голосу, радісно, тривожно, сумно (Україно моя, дощ, воля, мої батьки, лисиця, яблуна, час додому); – охарактеризувати методи виховання звукової культури мовлення дітей; – пояснити, у яких випадках необхідно проводити індивідуальні заняття з дітьми; – навести приклади чистомовок, швидкомовок та пояснити, у чому полягають відмінності між ними; – чи можна застосовувати швидкомовки, чистомовки на прогулянці? – аргументувати, чому швидкомовки потрібно вивчати з дітьми індивідуально (аргументи: по-перше, по-друге...)
Застосування	– продемонструвати проведення дидактичних ігор та вправ для формування правильної вимови звуків, уміння виконувати звуковий аналіз слів; розвитку мовленнєвого дихання; фонематичного слуху; – продемонструвати вивчення швидкомовок, чистомовок (звуки на вибір) з дітьми старшого дошкільного віку; – змодельовати заняття (комплексні, тематичні) з виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку (вікова група на вибір) з елементами інноватики
Аналіз	– які причини можуть призводити до порушень звуковимови? – здійснити порівняльний аналіз завдань виховання звукової культури мовлення в різних вікових групах з точки зору їх ускладнення (освітні програми); – як відрізнити вікові особливості звуковимови від мовленнєвих порушень?

	– проаналізувати завдання виховання звукової культури мовлення з позиції їх домінування в залежності від віку дітей; – проаналізувати заняття з виховання звукової культури мовлення (відповідність мети і змісту віковим можливостям дітей; оцінити доцільність та ефективність застосованих методів, використаного дидактичного матеріалу та ін.); – пояснити, які проблеми існують у зв'язку з тим, що у дитини перед вступом до школи не сформована вимова певних звуків, наприклад, сонорних? Вкажіть засоби, методи подолання проблеми? – доведіть або спростуйте тезу: «Мовленнєве середовище в сім'ї впливає на виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку»
Синтез	– розробити (придумати) дидактичні ігри та вправи з виховання звукової культури мовлення (закріплення правильної вимови звуків, уміння виконувати звуковий аналіз слів; розвитку мовленнєвого дихання; фонематичного слуху (вікова група на вибір)); – розробити дидактичні ігри з використанням кілець Луллія; – розробити оновлений конспект тематичного або комплексного мовленнєвого заняття на основі опрацьованих занять, доповнити власними (унікальними) напрацюваннями (старша група); – створити хмару слів до теми за допомогою інструментів Word It Out; Word Cloud Generation та ін. – адаптувати ідеї та матеріал пізнавальної книжки-картинки «Голосно, тихо, пошепки» (переможець «Bologna Ragazzi Award» 2018) Романи Романишин та Андрія Лесіва, яка у нестандартній знаково-символічній формі знайомить дітей зі звуками, наповнена символами про слух, звук і тишу, про голос і мовчання, спонукає дітей поміркувати як «слухати, чути та відчувати світ»
Оцінювання	– поміркуйте, як впливає сучасне інформаційне середовище (мультфільми, гаджети) на звукову культуру мовлення дітей? – чи всі методи виховання звукової культури мовлення однаково ефективні? – у чому полягає відповідальність батьків стосовно формування правильної звуковимови дітей та виховання звукової культури мовлення загалом? – здійснити самооцінку, самоаналіз власної діяльності: • які нові знання ви отримали? • проаналізувати свою роботу на занятті, з'ясувати наскільки ви вдосконалили: • знання: можу пояснити, навести приклади, розказати, назвати; • уміння: вмію розробляти, моделювати, спланувати, застосувати; • оцінити особистісні якості, емоційні реакції

Продовжуючи розкривати проблему формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі вивчення освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика», розглянемо приклади окремих завдань до семінарських, практичних занять, самостійної роботи, які спрямовані на реалізацію поставлених завдань: за таким алгоритмом: компетентність, форми реалізації, тема, завдання, зокрема:

КЗ-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Організаційна компетентність; предметно-методична компетентність.

Форми реалізації. Практичне заняття. Тема. Методи та прийоми навчання дітей розповіді за картинами. Самостійна робота студентів.

Практичні завдання:

- продемонструвати фрагмент заняття комплексного мовленнєвого заняття з навчання дітей розповіді за картиною з використанням прийомів ТРВЗ;

- продемонструвати використання методу наочного моделювання у роботі з сюжетною картиною (складання описових, творчих розповідей);

- здійснити аналіз (самоаналіз) проведення занять, за необхідності надати рекомендації щодо покращення роботи.

Самостійна робота студентів. Завдання:

- переглянути вебінар «Запитання як засіб розвитку мислення і мовлення дітей». Спікер Н. Гавриш. <https://www.youtube.com/watch?v=sYzXuVutuxc>. Проаналізувати вебінар та скористатися методичними рекомендаціями Н. Гавриш для розробки мовленнєвих занять з навчання дітей розповіді за картиною.

КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації. Інформаційно-комунікаційна компетентність (за професійним стандартом).

Форма реалізації. Самостійна робота студентів. Тема. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку у контексті БКДО та освітніх програм. Завдання:

– підготувати дайджест «Мовлення дитини: нові вимоги та підходи» за матеріалами Державного стандарту дошкільної освіти (освітній напрям «Мовлення дитини»), статті Наталії Гавриш (журнал «Дошкільне виховання» №3, 2021)

https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf, методичними рекомендаціями до БКДО, іншими джерелами (алгоритм створення: знайомство зі змістом первинного документа, іншими джерелами; виявлення у текстах документів основних напрямів теми; створення дайджесту на основі вибраних фрагментів з тексту первинного документа та інших джерел).

– побудувати схему з урахуваннями зв'язків між істотними поняттями, елементами теми за допомогою застосування інструментів Microsoft Word: MindMeister <https://www.mindmeister.com/>; MindMup <https://www.mindmup.com/> або ін. Скористайтеся порадами <https://www.mindonmap.com/uk/blog/make-a-mind-map-in-word/>

КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

КС-16. Здатність до виховання у дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу.

Форма реалізації. Практичне заняття. Тема 1. Методи розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку.

Завдання:

– продемонструвати моделювання мовленнєвих ситуацій у парах: уміння виражати співчуття, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, домовлятися, підтримувати дружні стосунки, доводити свою позицію.

Форма реалізації. Лекція-діалог. Тема. Методика художнього читання та розповідання дітям в різних вікових групах. Методика проведення

етичних бесід. Запитання: як впливає особистий приклад вихователя на усвідомлення дітьми етичних норм? Яка роль сім'ї? Поміркуйте і вкажіть: які труднощі можуть виникати під час проведення етичних бесід? Як їх можна подолати? Чи потрібно поєднувати етичні бесіди з іншими видами діяльності? Назвіть літературні твори, які можна використати з метою формування у дітей дошкільного віку моральних цінностей: доброзичливість, справедливість, чесність, правдивість, дружба, щирість, чуйність, уважність та ін.

Отже, формування фахових компетентностей у майбутніх вихователів спрямовано на оволодіння знаннями, вміннями, навичками, спрямованими на комплексне вирішення завдань розвитку мовлення дітей дошкільного віку і здійснюється через квазіпрофесійну діяльність, залучення студентів до активної навчальної, пошукової, самоосвітньої діяльності.

Відзначимо, що у вирішенні проблеми формування фахових компетентностей майбутніх вихователів є важливу роль відіграє вивчення освітнього компонента «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей дошкільного віку».

Мета освітнього компонента полягає у формуванні готовності здобувачів освіти до організації та керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку, реалізації ідеї комплексного розвитку особистості засобами образотворчої діяльності. Цінною є думка Г. Беленької, яка вважає, що результатом підготовки майбутніх вихователів має стати професійна компетентність, яка забезпечуватиме належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функційних обов'язків [5].

Освітній компонент спрямований на формування у здобувачів освіти інтегральної, загальних, спеціальних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання, визначених освітньо-професійною програмою зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, зокрема: КЗ-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей

розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; КЗ-12. Здатність до творчого пошуку та реалізації нових ідей, до самопрезентації та презентації результатів своєї професійної діяльності, критично мислити; КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів); КС-11. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності; КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

Зміст навчальної дисципліни акумулює знання, уміння щодо організації образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти на мистецькій основі, а саме: теоретико-методологічні (знання наукових, філософсько-мистецтвознавчих, психолого-педагогічних основ); когнітивні (вміння орієнтуватися у чинних нормативних документах в галузі дошкільної освіти та керуватися ними у педагогічній діяльності, зокрема, Державним стандартом дошкільної освіти, освітніми, парціальними програмами, навчально-методичними посібниками); технологічні (оволодіння педагогічними технологіями, методами педагогічного супроводження образотворчої діяльності); прогностичні (знання, вміння планувати різні форм роботи з образотворчої діяльності).

Програма освітнього компонента містить п'ять змістових модулів. Так, зміст модуля «Сутність поліфункціональності та інтегративності образотворчого мистецтва. Характеристика видів образотворчого

мистецтва» спрямовано на усвідомлення здобувачами освіти значення та ролі мистецтва в суспільстві, його багатофункціональності як основи інтегрованого підходу до організації образотворчої діяльності; систематизацію знань щодо видів, жанрів мистецтва: живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративного мистецтва.

Розвиток культури сприймання, емоційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до творів мистецтва; активізації власного творчого потенціалу, опанування художньою практикою, виражальними можливостями різноманітних матеріалів і технік здійснюється під час виконання самостійної роботи, практичних занять. З метою розвитку емоційної сфери дітей, формування системи естетичних уявлень, смаків та оцінок, майбутні вихователі, орієнтуючись на критерії відбору творів образотворчого мистецтва для дітей, оволодівають умінням добирати кращі зразки українського національного та світового образотворчого мистецтва.

Вивчення тем модуля «Теоретичні основи образотворчої діяльності дітей» передбачає осмислення сутності поняття «творчість», умов та етапів творчого процесу, своєрідності творчої діяльності дітей дошкільного віку; оволодіння здобувачами освіти знаннями щодо розвитку образотворчих здібностей дітей дошкільного віку та інтересу до образотворчої діяльності; особливостей процесів і утворень, що визначають готовність дитини до образотворчої діяльності.

У змісті модуля «Організація образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» охарактеризовано види, форми, засоби організації образотворчої діяльності, сучасні підходи до класифікації методів організації образотворчою діяльністю дітей, що є підґрунтям для оволодіння методичними аспектами. Студенти опановують зміст Базового компонента дошкільної освіти, комплексних і парціальних освітніх програм, принципи моделювання художньо-естетичного середовища в групах раннього та дошкільного віку.

Майбутні вихователі оволодівають знаннями, уміннями визначати

оптимальні умови, шляхи, методи для успішного навчання дітей образотворчої діяльності, розвитку творчих здібностей в умовах організованої та самостійної образотворчої діяльності, добирати завдання, зміст, форми навчання дітей малюванню, ліпленню, аплікації, конструюванню.

Модуль «Методика та технології розвитку особистості дитини в різних видах образотворчої діяльності» передбачає формування умінь виконувати аналіз творів образотворчого мистецтва, здійснювати їх добір для роботи з дітьми дошкільного віку; оволодіння умінням використовувати ефективні форми, методи залучення дітей до мистецтва, організації образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти; спрямовувати заняття на розвиток у дітей естетичних почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до творів образотворчого мистецтва.

Зміст модуля «Організаційно-методичні аспекти роботи з образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти. Спільна робота закладу дошкільної освіти, школи та сім'ї з організації образотворчої діяльності» спрямовано на ознайомлення здобувачів освіти з формами методичного керівництва, принципами, видами планування роботи з образотворчої діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами; основними напрямками інноваційно-освітньої роботи, новаторськими практиками щодо образотворчої діяльності; завданнями, змістом, формами, методами співробітництва закладу дошкільної освіти та сім'ї з питань розвитку дитини в мистецькій діяльності; усвідомлення сутності наступності та напрямів їх реалізації.

Формування у здобувачів освіти фахових компетентностей здійснюється під час освітнього процесу і передбачає безпосередню навчальну діяльність, роботу на семінарських, практичних заняттях, включає самоосвітню діяльність. Також, варто наголосити на тому, що на сучасному етапі відбувається зміна традиційних навчальних практик, обумовлена

активним впровадження нових технологій в освітній процес, що є невід'ємною складовою підготовки майбутніх вихователів. Інформаційно-комунікативні технології є тим дієвим інструментом, що зумовлює їх наскрізне застосування в освітньому процесі і дозволяє провадити навчання на якісно новому рівні, сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності, а також загальних та фахових компетентностей здобувачів освіти.

Розглянемо це на окремих прикладах. Так, виконання самостійної роботи на тему «Художні та регіональні особливості декоративно-ужиткового мистецтва» було націлено на усвідомлення студентами потенціалу народного мистецтва у формуванні мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Здобувачі освіти, використовуючи онлайн-ресурси сучасних мистецьких локацій, зокрема, Національного музею українського народного декоративного мистецтва <https://www.mundm.kiev.ua/#SHOP>, культурно-освітньої платформи «Ладомирія», <https://online.ladomyriia.com/>, «Ковчег «Україна» <https://www.kovcheg.ua/>, <https://www.kovcheg.ua/book/kovcheg-ukrayinskenarodne-mistectvo>; <https://www.kovcheg.ua/article/artbook> мали змогу поглибити свої знання про українське традиційне мистецтво через проект-ініціацію та його віртуальні унікальні видання: фотоальбоми «Ковчег: українське народне мистецтво», «Скарби нації: традиційне мистецтво України»; вишукані арт-буки «Скрина. Речі сили» та ін., до оформлення яких залучено кращих художників і графічних дизайнерів. В онлайн-резиденції «Ладомирія» <https://online.ladomyriia.com/> здобувачі освіти мали можливість переглянути віртуальні експозиції <https://online.ladomyriia.com/exposition/> та надихнутися автентичними зразками народного вбрання Волині та Полісся, прослухати пізнавальні онлайн-лекції <https://online.ladomyriia.com/video-lectures/>, скористатися відеопідказками та інформацією, адаптувати її у своїй роботі, виявляючи нетрадиційне мислення, оригінальні рішення під час розробки занять з

декоративного малювання (теоретичних, практичних, творчих).

Практичне заняття на тему «Особливості українського декоративно-ужиткового мистецтва» включало завдання, націлені на формування умінь у здобувачів освіти малювання стилізованих елементів за мотивами тканих та вишитих елементів народного одягу, декорування площинних форм окремих компонентів одягу (сорочка, керсетка-станік, запаска та ін.).

Запропоновані форми роботи були націлені на формування таких компетентностей: інформаційно-комунікаційної компетентності; КЗ-2. Здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; КЗ-12. Здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей, до самопрезентації та презентації результатів своєї професійної діяльності, критично мислити; фахових компетентностей: КС-7. Здатності до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів); КС-11. Здатності до формування у дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності).

Оволодіння майбутніми вихователями умінням добирати ефективні методи і прийоми організації образотворчої діяльності дітей в різних вікових групах; складати конспекти різних видів і типів занять, реалізувати у їх змісті конкретні навчальні, розвивальні, виховні завдання здійснюється під час практичних занять «Форми організації образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти»; «Методи та прийоми навчання образотворчої діяльності дітей дошкільного віку». З метою формування у дітей пластичних

образотворчих умінь і навичок, майбутні вихователі навчаються знаходити вдалі конструктивні, художньо-декоративні рішення, демонструвати різні способи створення зображень (конструктивний, скульптурний, комбінований).

Практичне заняття «Методика навчання дітей дошкільного віку декоративного малювання» включає підготовку конспектів занять (старша група), домінантою яких є мистецькі розповіді, бесіди з ознайомлення дітей з особливостями народного вбрання Волині (елементів одягу), символікою кольору та окремими елементами декору.

Для розвитку творчих здібностей дітей на заняттях з малювання, ліплення та в індивідуальній роботі з дітьми студенти оволодівають умінням демонструвати різні способи виконання предметних, сюжетних та декоративних зображень, спираючись на знання форми, будови, пропорцій, кольорів, законів композиції, ритму і симетрії. Навички творчого мислення, креативний підхід здобувачі освіти демонструють у ході створення власного продукту, моделювання різних форми роботи з дітьми, під час яких вони порівнюють та протиставляють власні ідеї, пропонують освітні ситуації для дітей дошкільного віку, демонструючи набуті теоретичні та практичні знання, що спрямовано на реалізацію загальних компетентностей (КЗ-8; КЗ-12) та фахових компетентностей (КС-11; КС-13).

Також, підтримку постійної активності уможливорює і застосування освітніх веб-ресурсів, зокрема, додатку до журналу «Джміль» («Сад снів» та ін.) <https://jmil.com.ua/2019-12/vernissage>, <https://jmil.com.ua/2013-1>. Здобувачі освіти складають мистецтвознавчі бесіди, розповіді за репродукціями картин (О. Збруцька «Сад снів», О. Можейко «Сон», О. Шупляк «Дух свободи» та ін.), продукують креативні ідеї, пропонують способи їх реалізації під час моделювання занять, усвідомлюючи власний рівень опанування художньою інформацією.

Залучення здобувачів освіти до перегляду та аналізу різних видів занять з образотворчої діяльності на You Tube платформі задля ефективного

керівництва художньо-продуктивною діяльністю вихованців

Веб-ресурс «Технопарк художньо-педагогічних ідей» <https://tpark.jimdofree.com> дозволяє майбутнім вихователям швидко отримати інформацію про технології, зміст різноманітних технік зображення, форм, методів та прийомів, матеріалів та інструментів, умов та результатів їх впровадження, використати навчальний відеоматеріал з метою забезпечення навчально-методичного супроводження образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти [9, с. 185].

Кіндерблог «Вулик» http://kzdnz75ktkmr.blogspot.com/p/blog-page_208.html сприяє усвідомленню технології «Talking Walls» («стіни, які говорять»), формуванню у майбутніх вихователів умінь добирати художні твори (за принципами відбору зображень для «стін, які говорять»: постерів, малюнків, картин, панно тощо), розуміння того, що мистецтво є невід’ємною складовою естетизації простору закладу дошкільної освіти, його значущості у створенні та моделюванні художньо-естетичного середовища.

Вважаємо, що дієвість та ефективність пропонованих завдань полягає в оволодінні прийомами використання нових технологій, прийнятті нестандартних рішень, продукуванні нових ідей, трансформації їх в світний простір закладу дошкільної освіти, апробації у науково-дослідницькій діяльності, в усвідомленні відповідальності за їх практичне втілення.

Підсумовуючи, зазначимо, що якісна підготовка здобувачів освіти, формування професійної компетентності майбутніх вихователів здатних добирати і використовувати різні форми образотворчої діяльності, впроваджувати в практику роботи сучасні технології, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, спрямованих на комплексне вирішення завдань розвитку дітей дошкільного віку засобами мистецької діяльності здійснюється на основі скоординованої системи, яка поєднує навчально-пізнавальну, дослідницьку та самоосвітню діяльність здобувачів освіти, інтегрує різні активні практики, до яких залучаються здобувачі освіти з метою підвищення мотивації, активізації прагнення до успішної

самореалізації у професійній діяльності, набуття навичок практичного застосування отриманих знань.

Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є багатогранним процесом, що передбачає підготовку фахівців, здатних адаптуватися до змін, досягати високих результатів в обраній професії на основі інтеграції базових знань, умінь, особистісних, професійно значущих якостей, позитивної мотивації, ураховуючи професійні цінності дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко-Лемовська Л. Складники професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: педагогічна майстерність, педагогічна творчість. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Випуск 69. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 5-9.

2. Аронова Р. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37. С. 74-82.

3. Атрощенко Т., Попович О. Характеристика фахової компетентності як індикатора професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (4 листопада 2022 р., м. Мукачєво) / гол. ред. Т.І. Бондар. Мукачєво : МДУ, 2022. С. 98-102.

4. Бас С. Зміст понять «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів. *Педагогіка вищої та середньої освіти*. т. 34. 2012. С. 416-424.

5. Беленька Г. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти.

записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114-119.

6. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

7. Богуш А. Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія) / за заг. і наук. редакцією А. М. Богуш. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 324 с.

8. Богуш А. Методична робота в закладах дошкільної освіти : навч. посіб. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. 200 с.

9. Вознюк О., Дубасенюк О. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2011. 213 с

10. Головань М. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224-233.

11. Коновальчук І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія : Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. Вип. 764. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 65–72.

12. Луговий В. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. Київ : Гнозис, 2009. Т. 1. С. 393-401.

13. Машкіна Л. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів вищої

освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 1. С. 80-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_1_184.

14. Мельник Н. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 73(1). С. 107-115.

15. Олійник М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : автореф. дис. д-ра пед. наук :13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

16. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід. За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Монографія. Київ: Вид-тво, 2015. 244 с.

17. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : монографія; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16-25.

18. Про освіту: Закон України: від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

19. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (затверджено наказом Міністерства економіки України №755 – 21 від 19 жовтня 2021).

20. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/9864/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>.

21. Сухорукова Г., Дронова О., Голота Н., Янцур Л. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. 4-те видання, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 378 с.

22. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Х., 2004. 503 с.

23. Теличко Т. Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 1(26). С. 124-127. 354.

24. Химинець В. Компетентісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип. 19. С. 243-247. [с. 244].

25. Шульга Л. Технологічний підхід до формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Збірник наукових праць ЛОГОΣ. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.56>



Ярошук Наталія Петрівна,
*викладачка кафедри теорії
та методики дошкільної освіти,
практичний психолог*

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ВЗАЄМОДІЮ

Розкрито сутність поняття «психологічна компетентність», визначено та охарактеризовано зміст, особливості та структуру і місце в Професійному стандарті вихователя. Доведено, що психологічна компетентність є однією з визначальних у структурі педагогічної діяльності сучасного педагога та складовою його професійної компетентності. Висвітлено шляхи і методи формування психологічної компетентності у закладі освіти.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, психологічна компетентність, професійний стандарт, спілкування, педагогічна взаємодія, майбутні педагоги, компетентнісний підхід.*

1. Сутність та структура психологічної компетентності
2. Психологічна компетентність як складова професійної компетентності педагога
3. Психологічні особливості педагогічної взаємодії
4. Шляхи формування психологічної компетентності майбутнього педагога

1. Сутність та структура психологічної компетентності

Системні зміни, що відбуваються у сфері освіти, соціальному житті загалом, розвиток інформаційних технологій тощо спричинили зміну поглядів на те, яким повинен бути сучасний фахівець.

У сучасному світі недостатньо мати лише професійні знання. Важливо проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, приймати виважені рішення, працювати в команді та постійно самовдосконалюватися, поповнюючи прогалини в знаннях для вирішення поточних завдань.

Такі зміни викликали новий інтерес до проблеми компетентності особистості в професійній діяльності та життєдіяльності загалом, зумовивши впровадження в життя компетентнісного підходу, під яким розуміється, як це зазначено в Національному освітньому глосарії, «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника» [13, с.28].

Якісна професійна підготовка майбутніх фахівців є ключовим питанням освітнього процесу. Українське суспільство потребує висококваліфікованих вихователів та вчителів, які можуть забезпечити успішне виконання професійних завдань. Тому очевидно, що підготовка майбутнього педагога в сучасних освітніх умовах не може бути здійснена без урахування формування його психологічної компетентності, що є гарантією успіху в професійній діяльності.

В епоху невизначеності, спричинену війною, пандемією та іншими глобальними викликами, психологічна компетентність набуває особливої цінності, забезпечуючи здатність до ефективного саморегулювання, емоційної стабільності та підтримки інших. Слід наголосити, що психологічна компетентність властива всім видам професійної діяльності і в значній мірі визначає професійний та життєвий успіх особистості.

Психологічна компетентність – це здатність особи ефективно застосовувати структуровану систему знань про людину як індивіда, суб'єкта праці й особистість, як у власній життєдіяльності, так і професійній або іншій взаємодії [24, с. 125].

Л. Орбан-Лембрик, характеризує психологічну компетентність як сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення.

У широкому плані, на думку Є. Варбана, психологічна компетентність включає – вміння адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вміння вибрати найбільш ефективний варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; вміння регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо [4].

У психологічному словнику дається таке визначення: «Компетентність соціально-психологічна – здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність. До складу її входять: 1) уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; 2) уміння правильно визначати особистісні риси й емоційні стани інших людей; 3) уміння вибирати адекватні способи поводження з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії» [27, с. 203].

О. Овчарук розглядає психологічну компетентність як ключову в сучасній системі освіти, оскільки вона відповідає трьом основним критеріям для визначення та відбору ключових компетентностей, які були сформульовані міжнародними експертами, а саме: 1) ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, в тому числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства; 2) ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті; 3) ключові компетентності є важливими для особистості [9, с. 5-14].

Отже, успішна та конструктивна діяльність особистості, заснована на ефективному застосуванні психологічних знань і вмінь для розв'язання міжособистісних завдань і проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина», є ознакою її психологічної компетентності.

У результаті, психологічна компетентність дозволяє людині: по-перше, реалістично оцінювати свої сильні та слабкі сторони, а також рівень амбіцій; по-друге, знаходити оптимальні рішення в складних ситуаціях; і по-третє, контролювати емоції та ефективно справлятися з життєвими труднощами. Звідси випливає, що вона є інтегрованим утворенням, яке виявляється як на внутрішньому рівні – через самоконтроль, так і на зовнішньому – у поведінці та міжособистісній взаємодії.

До складу психологічної компетентності можна віднести: соціально-перцептивну (знання людей); соціально-психологічну (знання закономірностей поведінки); аутопсихологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль); комунікативну; психолого-педагогічну [11].

У наукових публікаціях основні складники психологічної компетентності розподіляються за трьома напрямками:

1. Психолого-педагогічна грамотність – це загальнопрофесійні знання.
2. Психолого-педагогічні вміння – здатність педагога використовувати свої знання в педагогічній діяльності та в організації взаємодії з учнями.
3. Професійно важливі особистісні якості, які відображаються в процесі діяльності і впливають на вихованців, а також забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань і вмінь [26].

У визначенні складових психологічної компетентності ми, з одного боку, спиралися на підхід колективу авторів: О. Бондарчук, Л. Карамушка, О. Брюховецька, Т. Вакуліч, В. Івкін, А. Москальова, О. Нежинська, Н. Пінчук, І. Сингаївська, а з іншого боку, виходили зі специфічних особливостей діяльності педагогічних працівників, посадово-функціональних вимог до них, а також психологічних проблем, що виникають в освітньому процесі в умовах соціальних трансформацій [12].

Відповідно нами виокремлено такі складові психологічної компетентності:

- 1) Когнітивний компонент:

Це система психологічних знань, що включає розуміння:

- психологічних особливостей особистості (темперамент, характер, здібності);
- закономірностей психічних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення);
- механізмів міжособистісної взаємодії;
- методів психологічної діагностики та корекції.

Цей компонент забезпечує теоретичну основу для розуміння психологічних явищ та ефективного застосування психологічних технік.

2) Емоційний компонент:

Включає здатність:

- розуміти та керувати власними емоціями;
- розпізнавати та розуміти емоції інших людей (емпатія);
- створювати позитивний емоційний клімат у спілкуванні.

Цей компонент забезпечує емоційну стабільність, ефективну комунікацію та побудову гармонійних відносин.

3) Поведінковий компонент:

Включає навички:

- ефективного спілкування (активне слухання, переконання, вирішення конфліктів);
- психологічного впливу та саморегуляції;
- адаптивного реагування на стресові ситуації.

Цей компонент забезпечує практичне застосування психологічних знань та навичок у реальних ситуаціях.

4) Рефлексивний компонент:

Включає здатність:

- до самоаналізу та самооцінки;
- до аналізу психологічних ситуацій;
- до корекції власної поведінки.

Цей компонент забезпечує можливість постійного самовдосконалення та розвитку психологічної компетентності.

Ці компоненти тісно взаємопов'язані та впливають один на одного. Розвиток кожного з них сприяє підвищенню загального рівня психологічної компетентності.

Проаналізуємо виокремлені нами складові детальніше.

Когнітивний компонент психологічної компетентності є фундаментом, на якому будується вся система ефективної психологічної взаємодії. Він відображає рівень усвідомлення та розуміння людиною психологічних явищ, процесів та закономірностей.

До основних складових когнітивного компонента відносимо психологічні знання, як систему наукових знань про психіку людини, її структуру, функції та розвиток.

Для реалізації даного структурного компоненту фахівець має знати: психологічні особливості особистості (темперамент, характер, здібності); закономірності психічних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, емоції, воля); механізми міжособистісної взаємодії (комунікація, конфлікти, групові процеси); методи психологічної діагностики та корекції.

Індивідуально-психологічні особливості – це неповторна своєрідність психіки кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та вроджені біологічні особливості будови та функцій організму.

Індивідуальні особливості людини слід відрізняти від вікових особливостей, яких людина набуває впродовж дозрівання або старіння організму. Індивідуальні якості, наприклад швидкість реакцій, міра активності, вразливості тощо, виявляються незалежно від віку без особливих змін.

Водночас з віком під впливом умов життя та виховання індивідуальне досить своєрідно, яскраво виявляється в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій активності, рисах характеру, інтересах.

Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, пізнавальній, емоційно-вольовій діяльності, потребах та інтересах.

Психіка – це складний механізм, який містить різноманітні процеси, що відбуваються в нашому мозку. Ці процеси визначають наше мислення, почуття, поведінку та взаємодію з навколишнім світом. Водночас психічні закономірності розглядаються як сукупність основних принципів, що керують роботою психіки.

Психічні процеси – це різні форми чи види взаємодії внутрішнього і зовнішнього психічного, внаслідок чого у психіці відображаються предмети та явища. Психічні процеси є компонентами діяльності людини, що часто стають особливими діями (перцептивними, мнемічними, розумовими, вольовими та ін.). До психічних процесів відносяться: пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява) та емоційно-вольові (емоції, почуття, воля) [20].

Психічні процеси забезпечують формування знань і первинну регуляцію поведінки і діяльності людини. Знання цих та інших закономірностей може допомогти розвивати психіку, контролювати поведінку та досягати більшої рівноваги та гармонії у житті.

Для того, щоб розуміти психіку та розвивати її, потрібно враховувати унікальні риси та особливості кожної людини, а також культурні та соціальні умови, в яких вона знаходиться.

Незалежно від того, чи є спеціальні знання у психології, розуміння закономірностей психіки допомагає краще зрозуміти себе та інших людей, з якими ми маємо взаємодіяти в повсякденному житті.

Поняття взаємодії застосовується, по-перше, для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності; по-друге, для опису взаємних впливів один на одного під час сумісної діяльності або в процесі соціальної активності. Під час взаємодії особистість впливає на

мотиви, цілі, прийняття рішень, на виконання і контроль дій, тобто на всі складові діяльності свого партнера [21].

Впродовж життя людська особистість знаходиться у постійній взаємодії, що дозволяє сам динамічний процес розвитку. З точки зору психології позитивними є ті міжособистісні стосунки, які викликають відчуття безпеки; почуття єдиної мети; повагу всіх учасників; самоактуалізацію. Саме задоволення базових потреб сприяє особистісному зростанню, при цьому спираючись на досвід переважно інших людей.

В контексті психологічної компетентності важливо розглянути методи психологічної діагностики та корекції, так як психологічна діагностика є важливим елементом психологічної компетентності, оскільки дозволяє оцінити психологічні особливості особистості, її стан та проблеми, а психологічна корекція спрямована на виправлення або послаблення психологічних проблем та труднощів на основі діагностування. Важливо зазначити, що вибір методів психологічної діагностики та корекції залежить від конкретної ситуації та індивідуальних особливостей людини.

Когнітивний компонент психологічної компетентності містить знання про сутність і психологічні закономірності навчання та виховання особистості з урахуванням її вікових та індивідуально-психологічних особливостей; забезпечує теоретичну основу для розуміння психологічних явищ, допомагає адекватно оцінювати ситуації та приймати обґрунтовані рішення, сприяє ефективній комунікації та взаємодії з людьми, дозволяє прогнозувати поведінку та запобігати конфліктам.

Розвиток когнітивного компонента є важливим для будь-якої людини, особливо для тих, чия діяльність пов'язана з взаємодією з людьми (педагоги, психологи, медики та інші).

Наступний компонент психологічної компетентності – *емоційний* – відіграє ключову роль у формуванні ефективної взаємодії людини з собою та оточуючими. Він охоплює широкий спектр здібностей, пов'язаних з розумінням, управлінням та вираженням емоцій.

Основні складові емоційного компонента:

- емоційна обізнаність – це здатність розпізнавати та ідентифікувати емоції (радість, сум, гнів, страх тощо) власні емоції, а також емоції інших людей та розуміти причини виникнення емоцій;
- емоційна регуляція – здатність керувати власними емоціями, зберігати емоційну стабільність особливо в стресових ситуаціях (стресостійкість), адаптивно реагувати на емоційні виклики;
- емпатія – здатність розуміти та співпереживати емоціям інших людей, ставити себе на місце іншої людини, виявляти співчуття та підтримку;
- соціальні навички, як здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми на емоційному рівні, встановлювати та підтримувати емоційний контакт, створювати позитивний емоційний клімат.

Емоційний компонент у структурі психологічної компетентності педагогів потребує особливої уваги. Все це знаходить відображення у понятті «емоційний інтелект». Емоційний інтелект стає все важливішим у сучасному світі, де міжособистісна взаємодія та комунікація грають вирішальну роль. Вміння розуміти, контролювати та виражати емоції не тільки покращує відносини з близькими, але й допомагає краще розуміти самих себе та досягати успіху в професійній сфері. Емоції та здатність їх регулювати відіграють вирішальну роль у нашому житті. Вони надають індивідуального відтінку нашим переживанням. Згідно з К. Ізардом, емоції є основою, яка стимулює, впорядковує та направляє наше сприйняття, мислення та поведінку.

Більш того, особливо важливої ролі емоційний інтелект як компонент професійної компетентності педагога набуває під час комунікації, такі якості, як доброзичливість, тактовність, вміння швидко оцінити ситуацію і потрібним чином реагувати на неї, потребують високо рівня розвитку емоційного інтелекту. Отже, емоційний інтелект постає однією із важливих психолого-педагогічних проблем, що є актуальними для особистісного та професійного розвитку сучасного педагога.

На думку Ю. Коробко, С. Тройніної, Л. Остапко, Т. Годзь, емоційної стабільності, профілактики емоційного вигорання, емоційної самосвідомості та професійної самореалізації можна досягти через розвиток емоційного інтелекту, який є важливим складником продуктивності в будь-якій діяльності. Емоційна занедбаність може призвести до міжособистісних конфліктів і стресових ситуацій з руйнівним впливом на особисте та професійне життя. Розвиток емоційного компонента є важливим для будь-якої людини, особливо для тих, чия діяльність пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією [10].

Поведінковий компонент психологічної компетентності – це сукупність навичок і вмінь, що дозволяють людині ефективно застосовувати психологічні знання в реальних життєвих ситуаціях. Він відображає здатність людини до практичної реалізації своїх психологічних можливостей.

До основних складових поведінкового компонента відносимо:

- комунікативні навички, як вміння встановлювати та підтримувати контакт з іншими людьми та здатність ефективно спілкуватися, слухати, переконувати;
- соціальна адаптивність – здатність пристосовуватися до різних соціальних ситуацій та ролей, вміння знаходити спільну мову з різними людьми та ефективно взаємодіяти в групі;
- навички психологічного впливу – вміння впливати на інших людей з метою досягнення певних цілей, здатність переконувати, мотивувати, надихати.

Жоден фахівець не зможе досягти своєї професійної мети без комунікативних умінь, які є найважливішим аспектом в його роботі. «Комунікація розглядається і як смисловий аспект соціальної взаємодії. Оскільки всяка індивідуальна дія виконується в умовах прямих або непрямих відносин з іншими людьми, вона включає – поряд із фізичним – комунікативний аспект. Дії, що свідомо орієнтовані на їхнє смислове сприйняття іншими людьми, іноді називають комунікативними» [27, с. 208].

Комунікація передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Для успішної комунікації необхідний цілий спектр навичок, зокрема вміння активно слухати, виявляти зацікавленість до співрозмовника, встановлювати взаєморозуміння та проявляти толерантність. Важливо також чітко та аргументовано висловлювати власні думки та почуття, уникаючи агресії та пасивності, а також мати здатність переконувати. Реалізуючись у процесі комунікативної взаємодії, переконання забезпечує сприйняття і включення нових відомостей у систему поглядів людини.

Отже, поведінковий компонент забезпечує практичне застосування психологічних знань, допомагає будувати ефективні міжособистісні відносини, сприяє успішній адаптації до різних життєвих ситуацій, дозволяє досягати поставлених цілей.

Розвиток поведінкового компонента є важливим для будь-якої людини, оскільки він дозволяє ефективно реалізовувати свій психологічний потенціал у різних сферах життя.

Рефлексивний компонент психологічної компетентності – це здатність людини до самоаналізу, самооцінки та усвідомлення власних психологічних процесів. Він дозволяє людині критично оцінювати свою поведінку, емоції та думки, а також адаптуватися до змін та вдосконалюватися.

Основними характеристиками рефлексивного компонента є:

- самоаналіз як здатність аналізувати власні психологічні стани, мотиви та дії, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, розуміти причини своєї поведінки;
- самооцінка – здатність адекватно оцінювати власні можливості та досягнення, визначати свої цілі та пріоритети, оцінювати ефективність своєї діяльності, робити висновки з власного досвіду.
- самокорекція, як здатність змінювати свою поведінку та адаптуватися до нових ситуацій на основі самоаналізу та самооцінки.

Включає вміння виявляти помилки та недоліки, вносити зміни у свою поведінку та вчитися на власному досвіді.

Здатність людини до самоаналізу своєї діяльності є ключовою для її глибокого розуміння, критичної оцінки та постійного вдосконалення. Рефлексія проявляється у здатності людини одночасно бути і виконавцем, і контролером своїх дій. Важливо, що рефлексивний аналіз формується через взаємодію з іншими людьми та освоєння соціальних відносин. Рефлексія – це здатність до самопізнання та аналізу власного духовного світу. Отже, рефлексія майбутнього фахівця – це внутрішня робота, спрямована на самопізнання та осмислення себе у професійній діяльності.

Рефлексивний компонент є важливим для будь-якої людини, яка прагне до саморозвитку та успішної адаптації в сучасному світі. Він забезпечує можливість самовдосконалення та особистісного зростання, допомагає краще розуміти себе та свої потреби, допомагає в професійному зростанні. Особливо важливий для професій, де потрібно постійно вдосконалювати свої навички та вміння.

Усі складові психологічної компетентності тісно пов'язані між собою та лише за умови розвинення кожної з них забезпечують психологічну компетентність майбутніх педагогів загалом.

2. Психологічна компетентність як складова професійної компетентності педагога

Педагогічна діяльність є надзвичайно складною, оскільки в ній діють численні закономірності, а головною її особливістю є висока відповідальність виконавця. Майбутнє дитини значною мірою залежить від майстерності роботи педагога. Вирішення психологічних аспектів становлення фахівця сприяє розвитку його творчого потенціалу, підвищенню ефективності та якості педагогічної діяльності, а професійний успіх педагога визначається не лише його здібностями, особистісними якостями, мотивацією та цінностями, але й їхньою відповідністю обраній професії.

Професія вихователя належить до професій типу «людина – людина», що передбачає опанування майбутнім педагогом не лише вузькопрофесійних навичок, але й психологічну готовність до викликів сучасної освіти і науки. У своїй діяльності вихователь має спиратися на психологічні знання для успішної комунікації з дітьми та їхніми батьками, оцінки та прогнозування поведінки та здібностей дошкільників, формування у них особистісних цінностей.

Закон України «Про освіту» визначає «компетентність» як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [7].

В теорії педагогічної освіти сукупність вимог до педагога називається по-різному: «кваліфікаційна характеристика», «професіограма особистості», «професійна готовність», «професійна компетентність». Характеризуючи одну й ту саму проблему, ці категорії можуть використовуватися в різних контекстах.

Найбільш широким є поняття професійна компетентність – здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки тієї посади, на яку людина претендує.

У трактуванні Л. Дзигаленко, професійна компетентність – інтегрована якість особистості, що характеризується наявністю в неї відповідних мотивів, потреб і мети; високим рівнем опанування спеціальними знаннями, відповідними вміннями та навичками; розвиненістю здатностей та якостей, необхідними для ефективного виконання перетворювальної діяльності на достатньо високому творчому рівні [5].

У своїй публікації А. Федорович відмічає, що «професійна компетентність – складне утворення, яке «вбирає в себе» знання, вміння та навички, професійний досвід, професійні досягнення, необхідні для розв'язання професійних завдань і продуктивного здійснення, у нашому

випадку, педагогічної діяльності. Це особистісні можливості педагога самостійно й якісно реалізовувати мету та завдання освітнього процесу в реальних ситуаціях взаємодії з вихованцями. Тобто критерієм педагогічної компетентності є ефективність освітньої діяльності, а результатом – Людина, яка опанувала суспільну культуру, здатна до саморозвитку і виконання конкретних соціальних ролей у суспільстві» [22].

На думку Г. Беленької, компетентність вихователя закладу дошкільної освіти – «це здатність виконувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність» [3, с. 25].

В. Чайка стверджує, що компетентність виступає основою «професійного саморозвитку вихователя і самоаналізу його діяльності» [25, с. 37].

Отже, професійну компетентність педагога будемо визначати як його здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її вимогам [6, с. 11].

У сучасному суспільстві, яке постійно змінюється, а особливо в умовах невизначеності, висувуються особливі вимоги до виховання дітей, зокрема до виховання дітей дошкільного віку. Саме в цьому віці у дитини закладаються основи світогляду, соціальної поведінки, етнічних норм і моральних якостей. Цей розвиток забезпечується професіоналізмом вихователя закладу дошкільної освіти.

Повномасштабна війна, розпочата росією проти України, несе руйнівні наслідки для психологічного благополуччя дітей та може призвести до зростання тривожності і емоційних переживань.

Успішність педагогічної діяльності вихователя сучасного закладу дошкільної освіти взагалі і саме у воєнному контексті значною мірою

залежить від рівня розвитку його психологічної компетентності, яка є складовою професійної компетентності та однією з умов реалізації нових сучасних підходів в освіті.

Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти є одним із ключових нормативних документів, що регламентує діяльність працівників цієї професії. Цей норматив містить перелік професійних компетентностей вихователя закладів дошкільної освіти, на основі яких оновлюються посадова інструкція, освітні програми й стандарти вищої та фахової передвищої освіти.

У Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.) визначені наступні загальні (ключові) компетентності: громадянська компетентність, соціальна компетентність, культурна компетентність, лідерська компетентність, підприємницька компетентність, етична компетентність [16].

Усі ключові компетентності мають рівну цінність, адже кожна з них робить свій внесок у здатність людини ефективно функціонувати в суспільстві знань.

Психологічна компетентність, яка не виділена окремо, охоплює частину вмінь, які передбачає соціальна компетентність, практично всі основні навички, що сприяють соціальному, духовному та психічному здоров'ю.

Вважаємо за потребу відмітити, що серед компетентностей, якими наразі мають володіти вчителі, згідно Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) є окремо виділена «психологічна компетентність», у межах якої вчителі мають враховувати під час роботи вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан та «емоційно-етична компетентність» – про усвідомлення особистих почуттів, емоцій, потреб та емоційних станів інших учасників освітнього процесу [17].

Одним із ключових складників Професійного стандарту є характеристика трудових функцій (усього їх чотири), а також опис вимог до знань, умінь і навичок вихователя. Розглянемо, де місце психологічної

компетентності серед трудових функцій та яка теоретична база потрібна вихователю для її реалізації.

Трудова функція А. Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу.

Основною метою професійної діяльності вихователя є організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти. Для її досягнення вихователь має формувати та вдосконалювати:

- 1.1. Прогностичну компетентність.
- 1.2. Організаційну компетентність.
- 1.3. Оцінювально-аналітичну компетентність.
- 1.4. Предметно-методичну компетентність.

Трудова функція Б. Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного середовища.

Побудова безпечного та здорового освітнього середовища у закладі освіти є пріоритетним напрямом державної політики. Аби забезпечити права дітей на освіту й охорону здоров'я та сприяти реалізації їхнього потенціалу, вихователь має розвивати:

- 2.1. Здоров'язбережувальну компетентність.
- 2.2. Проєктувальну компетентність.

Трудова функція В. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.

Педагогіка партнерства є одним із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Аби організувати спільну діяльність на принципах рівності, добровільності та поваги, вихователь має формувати та розвивати такі компетентності:

- 3.1. Психоемоційну компетентність.
- 3.2. Педагогічне партнерство.
- 3.3 Морально-етичну компетентність.

Трудова функція Г. Професійний розвиток та самовдосконалення

Безперервний процес навчання сприяє вдосконаленню професійних якостей вихователя та триває впродовж усього періоду його професійної діяльності. Для успішного виконання цієї трудової функції потрібні такі компетентності:

4.1. Здатність до навчання впродовж життя.

4.2. Інформаційно-комунікаційну компетентність.

Отже, детально проаналізуємо трудову функцію В «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» [16].

У таблиці 1. наведено опис професійних компетентностей; знання, уміння та навички (витяг з Професійного стандарту) [16].

Таблиця 1.

Опис трудової функції партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу

Трудові функції	Професійні компетентності	Знання	Уміння та навички
В. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	В1 Психоемоційна		
	В 1.1 Здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії	В1.1.31 Теорія емоційного інтелекту	В1.1У1 Керувати власними емоціями у професійній діяльності чи/або під час спілкування з іншими учасниками освітнього процесу
		В1.1.32 Причини і ознаки професійного вигорання	В1.1.У2 Запобігати професійному вигоранню та коригувати власну професійну діяльність з урахуванням власного психоемоційного стану
		В1.1.33 Толерантність та її сутнісні характеристики	В1.1У3 Усвідомлювати та конструктивно реагувати на прояви емоцій, толерантно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу
	В2 Педагогічне партнерство		
	В2.1 Здатність до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності	В2.1.31 Основ теорії соціальної та професійної комунікації (основи самопрезентації, комунікативні канали, комунікативні бар'єри та способи їх	В2.1.У1 Визначати ефективні способи комунікації відповідно до визначених завдань, особливостей розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії з урахуванням факторів, що впливають на результат

		уникнення, інструменти мотивування та залучення до співпраці)	
		B2.1.32 Знання технік ефективної комунікації та ведення переговорів, командної роботи, педагогічної фасилітації, ненасильницької взаємодії, інструментів медіації та діалогу, роботи з конфліктами, моделей та стратегій співпраці	B2.1.U2 Застосовувати методики усвідомленого і емпатійного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації, запобігати конфліктам в освітньому процесі
		B2.1.33 Засади професійного співробітництва з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та професійними організаціями у сфері освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, охорони правопорядку, представниками територіальної громади та іншими зацікавленими сторонами щодо виконання трудових функцій	B2.1.U3 Встановлювати та підтримувати професійні контакти в колективі, з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та професійними організаціями щодо виконання трудових функцій
		B2.1.34 Знання особливостей організації, принципів та методів реалізації педагогічного наставництва	B2.1.U4 Надавати методичну допомогу педагогічним працівникам в організації освітнього процесу, набутті (вдосконаленні) ними педагогічної майстерності, самооцінюванні професійної діяльності
	B2.3 Здатність до командної	B2.3.31 Засади командної взаємодії під час освітнього процесу	B2.3.U1 Застосовувати принципи командної взаємодії в професійній діяльності

	взаємодії	В2.3.32 Принципи, завдання та функції, порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	В2.3.У2 Реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію здобувана освіти спільно з командою психолого-педагогічного супроводу
	В3 Морально-етична		
	В3.1 Здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень	В3.1.31 Знання основ морально етичної та професійної етики вихователя	В3.1.У1 Уникати та попереджати вплив власних поглядів, упередженого ставлення та стереотипів у судженнях і діях
		В3.1.32 Полікультурність суспільства, відмінності між людьми	В3.1.У2 Формувати толерантне ставлення в учасників освітнього процесу до інакшості та організовувати освітній процес з її урахуванням

Відповідно до професійного стандарту, виконання вихователем трудової функції «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» і передбачає психологічну компетентність.

Психологічна компетентність є передумовою ефективної педагогічної діяльності, оскільки, високий рівень психологічних знань, умінь та навичок вчителя дозволяє підбирати ефективні форми, методи, прийоми роботи з дітьми різних вікових груп, враховуючи індивідуальні та вікові психологічні особливості вихованців. Компетентність педагогічного партнерства є умовою ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу: дітьми, їх батьками чи особами, які їх замінюють, колегами, адміністрацією. Базовою основою психологічної компетентності є знання про вікові та індивідуальні особливості учнів, умови та способи ефективної комунікації.

3. Психологічні особливості педагогічної взаємодії.

Взаємодія всіх учасників освітнього процесу – один з найважливіших факторів успішного функціонування будь-якого закладу освіти. Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, під час та за результатами якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер.

Формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студента є педагогічне спілкування, через яке реалізуються всі педагогічні функції і забезпечується активність суб'єктів педагогічного процесу [28, с. 277].

Педагогічна взаємодія – це складний психологічний процес, що відбувається між педагогом та учнями, спрямований на досягнення освітніх та виховних цілей. Її ефективність залежить від багатьох психологічних факторів, які необхідно враховувати для створення сприятливого навчального середовища.

Викладач є ключовою фігурою у розвитку психологічної компетентності студентської молоді. Він повинен бути психологічно грамотним, володіти широким спектром психологічних знань, мати розвинений емоційний інтелект, бути чуйним та здатним до самопізнання.

Стиль психолого-педагогічної взаємодії є внутрішньою психологічною базою, тим емоційним фундаментом, на якому розгортаються взаємини між учасниками освітнього процесу.

Вплив викладача, який здійснюється в ході його взаємодії з студентами має низку педагогічних і психологічних функцій – зокрема, створення сприятливих психологічних умов пізнавальної активності, пробудження інтересу, підтримку емоційного благополуччя, заохочення критичного мислення, створення атмосфери співпраці тощо. Оскільки взаємодія між людьми неможлива без спілкування, а сам процес взаємодії відбувається через спілкування, психологи та педагоги приділяють особливу увагу спілкуванню. Вони розглядають його як необхідну умову для взаємодії та як

процес, що відіграє ключову роль у формуванні особистості, її якостей, моральних цінностей та світогляду.

Тому, на нашу думку, актуальним є питання висвітлення саме інтерактивної сторони спілкування, щоб визначити шляхи і засоби інформаційного та психологічного впливу на здобувачів освіти.

У своїй праці «Психологія спілкування» М. Філоненко стверджує, що «спілкування – це не тільки обмін інформацією, знаками, а й організація спільних дій. Воно завжди припускає досягнення деякого результату. Таким результатом звичайно є зміна поведінки і діяльності інших людей. Інтерактивна сторона спілкування – це та його сторона, яка фіксує не тільки обмін інформацією, а й організацію сумісних дій, які дозволяють реалізувати деяку загальну для партнерів діяльність. У дослідженні цієї сторони спілкування використовують поняття «інтеракція», «взаємодія», «соціальна взаємодія».

Взаємодія – це універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ в їх взаємній зміні, впливові одного на інших» [23].

У сучасному тлумачному психологічному словнику «взаємодія – у психології процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. Виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур [27, с. 46].

Крім того, у взаємодії відбувається міжособистісний вплив, що ґрунтується на взаєморозумінні і самооцінці основних учасників освітнього процесу.

Ми розглядаємо педагогічна взаємодію як динамічний процес, у якому учасники освітнього середовища – викладачі та студенти – активно обмінюються впливами. Цей обмін не є одностороннім, а являє собою складну мережу взаємозв'язків, спрямованих на стимулювання пізнавальної активності та формування у вихованців цінних соціальних якостей.

Центральну роль у цьому процесі відіграє педагогічний вплив, який є потужним інструментом для досягнення освітніх цілей. Він відображає глибокий зв'язок між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, створюючи умови для ефективного передавання знань та формування особистості.

Суть впливу полягає у здатності однієї людини змінювати поведінку іншої. Цей процес може відбуватися як свідомо, через такі методи, як переконання або навіювання, так і неусвідомлено, через наслідування або емоційне зараження. Однак, на відміну від звичайного впливу, педагогічна взаємодія завжди має чітку структуру та організацію, що відповідає вимогам освітнього процесу. Це означає, що вона є цілеспрямованою, систематичною та контрольованою.

На рисунку 1. визначено механізми психологічного впливу в освітньому процесі.

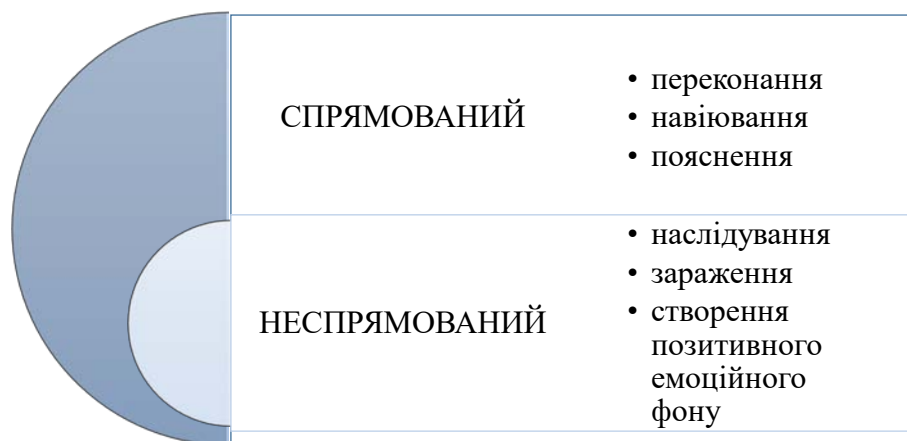


Рис. 1. Модель механізмів психологічного впливу в освітньому процесі

Отже, спрямований психологічний вплив (усвідомлений) – це переконання (аргументоване доведення ідей, цінностей, норм), навіювання (непрямий вплив на підсвідомість студента), пояснення (розкриття суті явищ, процесів, понять).

Неспрямований психологічний вплив (неусвідомлений) – це наслідування (копіювання поведінки, дій, рис педагога), зараження (передача емоційного стану, настрою) та створення позитивного емоційного фону.

Дамо коротку характеристику з виділенням основних аспектів у взаємодії.

Переконання, за сучасним психологічним словником В. Шапар, «метод впливу на свідомість особистості через звернення до її власного критичного судження, використовується у комунікації. Основу методу переконань складає добір, логічне упорядкування фактів і висновків відповідно до єдиної функціональної задачі. Метод переконань – основний у науковій полеміці та педагогіці» [27, с. 328].

Переконання є одним із ключових механізмів впливу викладача на студента в освітньому процесі. Воно передбачає цілеспрямований вплив на свідомість студента з метою зміни його поглядів, переконань або поведінки. Основним аспектом є процес впливу на свідомість людини через логічні аргументи, факти, докази та цінності. Механізми, які викладач застосовує в освітньому процесі: *логічні аргументи* (використання фактів, доказів, логічних висновків для обґрунтування певної позиції), *емоційний вплив* (звернення до почуттів і емоцій студента, використання емоційно забарвлених прикладів, історій), *авторитет викладача* (вплив на основі авторитету та довіри до викладача), *ціннісні орієнтири* (апеляція до цінностей, які є важливими для студентів).

Щоб переконання було ефективним необхідно мати довіру до викладача, як компетентної та авторитетної особи, наводити ясні та логічні аргументи, врахувати індивідуальні особливості студента, встановити емоційний контакт зі студентом.

Отже, переконання є потужним механізмом впливу, який може сприяти розвитку студента як особистості та професіонала. Однак, для його ефективного використання необхідно враховувати етичні аспекти та індивідуальні особливості студентів.

У словнику дається таке визначення «навіювання – це вплив на особистість, що приводить або до появи у людини поза її волею й свідомістю певного стану, почуття, ставлення, або до здійснення людиною вчинку, що

безпосередньо не впливає з прийнятих нею норм і принципів діяльності. Об'єктом навіювання можуть бути окрема людина, групи, колективи, соціальні верстви» [27, с. 258].

Навіювання – це психологічний механізм впливу, який передбачає некритичне сприйняття інформації, ідей або емоцій. У контексті освітнього процесу викладач може використовувати навіювання для впливу на студентів, як позитивно, так і негативно. Використання навіювання в освітньому процесі має бути етичним і відповідати інтересам студентів. Викладач повинен усвідомлювати свою відповідальність за вплив, який він чинить на студентів. Навіювання не повинно використовуватися для маніпуляції, приниження або дискримінації студентів.

До позитивних аспектів навіювання можна віднести формування позитивних установок – викладач може навіювати студентам впевненість у своїх силах, оптимізм та ентузіазм, що сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості у навчанні. Навіювання може допомогти студентам впоратися зі стресом, тривожністю та іншими негативними емоційними станами, пов'язаними з навчанням.

Пояснення як механізм впливу викладача на студента також є потужним інструментом в освітньому процесі, який дозволяє викладачеві ефективно передавати складні концепції, теорії та факти, роблячи їх доступними для розуміння студентів, сприяє розвитку критичного мислення та здатності аналізувати та синтезувати інформацію та може впливати на їхні цінності та світогляд, розширюючи їхні горизонти та формуючи науковий підхід до розуміння світу. Викладач може використовувати емоційну складову пояснення, щоб викликати у студентів інтерес, захоплення або навіть здивування. Це може включати в себе використання яскравих прикладів, гумору або емоційної інтонації. Ефективне використання цього механізму вимагає від викладача високого рівня професіоналізму, педагогічної майстерності та емоційного інтелекту. Викладач має

враховувати рівень підготовки студентів та використовувати відповідну мову та термінологію, використовувати схеми, графіки, діаграми та відео.

Наступний механізм впливу – наслідування – «дотримування прикладу, зразка. Зустрічається на різних вікових етапах індивідуального розвитку людини в підлітковому віці спрямоване на зовнішню (а іноді й на внутрішню) ідентифікацію підлітком себе з деякою конкретною, значимою для нього особистістю або з узагальненим стереотипом поведінкових і особистісних характеристик,. У дорослих наслідування виступає елементом навчіння в деяких видах професійної діяльності (спорт, мистецтво тощо)» [27, с . 275].

Наслідування – це один з потужних механізмів психологічного впливу, який відіграє значну роль в освітньому процесі, особливо у взаємодії між викладачем і студентом. Наслідування – це процес відтворення студентом поведінки, дій, манер, цінностей, а іноді й рис характеру викладача.

Воно може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим.

Особливо сильно проявляється в молодому віці, коли формується особистість. Студент може ототожнювати себе з викладачем, який є для нього авторитетом, засвоювати нові форми поведінки, спостерігаючи за викладачем, переймати емоційний стан викладача, його ставлення до предмета, до студентів.

Важливо розуміти, що наслідування є двояким процесом. З одного боку, воно допомагає студентам засвоювати позитивні моделі поведінки, з іншого – може призвести до небажаних наслідків. Тому викладачу необхідно усвідомлювати свою роль як зразка для наслідування, демонструвати високі професійні та моральні якості, стимулювати розвиток індивідуальності студентів і сприяти розвитку самостійності та критичного мислення у студентів.

«Зараження – у соціальній психології процес передачі емоційного стану від одного індивіда до іншого на психофізіологічному рівні контакту, крім власне смислового впливу або додатково до нього. Буває в різному ступені довільним» [27, с. 148].

«Зараження» в контексті процесу навчання – це несвідома передача емоційного стану, настрою, ставлення від викладача до студентів. Це відбувається через невербальні канали: міміку, жести, інтонацію, енергетику.

Зараження як психологічний механізм є полярним по своїй природі: викладач, який демонструє захоплення своїм предметом, може «заразити» студентів своїм ентузіазмом, пробуджуючи в них інтерес та бажання навчатися, викладач, який вірить у здібності своїх студентів, може «заразити» їх цією вірою, підвищуючи їхню самооцінку та впевненість у собі.; і протилежна сторона – роздратованість, тривога, невпевненість викладача можуть «заразити» студентів, створюючи напружену та неприємну атмосферу. Отже, це потужний, але не завжди усвідомлюваний механізм впливу. Тому необхідно використовувати його з розумінням та відповідальністю, щоб сприяти позитивному розвитку здобувачів освіти.

І, насамкінець, психологічний механізм, який на нашу думку є наскрізним – створення позитивного емоційного фону, що сприяє ефективному навчанню та розвитку особистості. Це атмосфера, що характеризується позитивними емоціями, такими як радість, зацікавленість, впевненість, спокій. Вона створює комфортні умови для навчання, зменшує стрес і тривогу, сприяє активній участі студентів.

Які ж особливості поведінки викладача для реалізації даного механізму? Вербальна комунікація: використання позитивних слів та фраз (наприклад, «чудово», «молодці», «цікаво»), підтримка та заохочення студентів, гумор та доречні жарти, що створюють легку атмосферу. Невербальна комунікація: позитивна міміка та жести (усмішка, доброзичливий погляд), відкрита поза та контакт очима, вираз емпатії та розуміння.

Ми охарактеризували основні механізми психологічного впливу в освітньому процесі. Їх ефективне використання сприяє створенню сприятливого навчального середовища та досягненню високих освітніх результатів.

Використовуючи ці стратегії, викладач сприяє особистісному розвитку студентів, допомагаючи їм розкрити свій потенціал. Він надає підтримку та настанови, відзначає їхні досягнення, допомагає подолати страх перед невдачами та мотивує до активної участі в освітньому процесі.

Взаємодія між учасниками освітнього процесу, такими як викладачі та студенти, є надзвичайно складним і багатограним явищем.

Основою освітнього процесу є професійна та комунікативна компетентність викладача навчального закладу, його вміння забезпечити педагогічну взаємодію з студентським колективом. Поєднання цих аспектів зумовлює різні сфери педагогічного впливу на студента: емоційно-вольова сфера, когнітивна сфера, соціокультурна сфера. Педагогічна взаємодія, що здійснюється викладачем, виступає не просто інструментом передачі знань, а є потужним каталізатором професійного та особистісного зростання майбутніх фахівців. Це складний, багатограний процес, у якому викладач стає не лише джерелом інформації, але й взірцем для наслідування, прикладом для майбутньої професійної реалізації студентів.

Викладач, через свою педагогічну взаємодію, активно впливає на формування стилю майбутньої професійної діяльності студентів. Він демонструє не лише професійні навички, а й моделі поведінки, цінності та підходи, які стануть основою для подальшого розвитку молодих фахівців. Отож, короткі практичні поради для викладачів: починайте заняття з позитивного настрою та усмішки, використовуйте гумор та жарти, але в міру та доречно, хваліть студентів за їхні досягнення, навіть незначні, створюйте можливості для спілкування та співпраці між студентами, будьте емпатичними та розуміючими, слідкуйте за своїм емоційним станом та намагайтеся зберігати позитивний настрій.

Крім того, педагогічна взаємодія сприяє розвитку у студентів важливої професійної здатності – саморефлексії. Це вміння оцінювати особливості свого сприйняття, аналізувати власні емоції, розуміти причини стресів та знаходити ефективні способи їх подолання. Розвиток цієї здатності є

надзвичайно важливим для успішної професійної діяльності, адже дозволяє студентам краще розуміти себе та свої реакції, а також адаптуватися до мінливих умов роботи.

У сучасному освітньому просторі, де акцент робиться на розвитку всебічно розвиненої особистості, зміст та методи педагогічної взаємодії набувають особливого значення. Вони не є статичними, а постійно еволюціонують, відображаючи актуальні завдання та вимоги освітнього процесу.

Ми наголошуємо на тому, за умов дотримання психологічних аспектів педагогічної взаємодії, усвідомлення студентами та викладачами необхідності формування психологічної компетентності можна досягти поставленої мети.

Сучасні виклики освітнього процесу вимагають від викладачів закладів вищої освіти кардинальної зміни підходів до підготовки майбутніх педагогів. Замість того, щоб зосереджуватися виключно на механічному засвоєнні психолого-педагогічних знань, необхідно створити освітнє середовище, яке сприятиме цілісному розвитку особистості компетентного педагога.

Головним завданням стає розкриття суб'єктного потенціалу кожного студента, формування в нього здатності до самостійного та творчого мислення. Важливо, щоб компетентний педагог керувався загальнолюдськими гуманними принципами, такими як повага до особистості, емпатія, толерантність.

4. Шляхи формування психологічної компетентності майбутнього педагога

Підвищення якості професійної освіти, базуючись на компетентнісному підході, може бути значно оптимізоване, завдяки формуванню у фахівця-педагога сучасності його психологічних компетентностей, яка є однією з ключових складових професійної підготовки майбутнього педагога. Вона визначає здатність вихователя ефективно взаємодіяти з дітьми, розуміти їхні емоційні та когнітивні процеси, керувати освітнім процесом і забезпечувати комфортне виховне середовище. Головний показник якості освіти – це

здатність людини, яка її отримала, успішно адаптуватися до сучасних вимог суспільства, ефективно діяти в складних ситуаціях і застосовувати свої знання та вміння на практиці.

Основні риси психологічно компетентного педагога:

- високий рівень емоційного інтелекту
- розвинені комунікативні навички
- гнучкість у виборі педагогічних методів
- стресостійкість
- здатність аналізувати власну поведінку та її вплив на учнів

Психологічна компетентність формується у процесі професійної підготовки педагога та розвивається протягом усього періоду його професійної діяльності.

Професійна компетентність, як фундаментальна характеристика діяльності спеціаліста, що включає когнітивний та процесуальний компоненти, визначається такими атрибутами, як мобільність знань, гнучкість методів та критичність мислення. Професійно-педагогічна компетентність вчителя являє собою складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується в результаті інтеграції емпіричного досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей, що мають значення для педагогічної діяльності, і характеризується мобільністю, гнучкістю та критичністю мислення [1, с. 21].

Складовими, що детермінують психологічну компетентність педагога, є взаємозалежні та взаємообумовлені між собою професійно важливі: знання, вміння, навички, звички, якості, здібності, мотивація, професійно-психологічна готовність та досвід. Тому, здійснюючи підготовку фахівців для закладів освіти, необхідно чітко розуміти, що саме необхідно формувати та розвивати у осіб, що навчаються. Розвиток професійної компетентності вимагає систематичної підготовки та спеціалізованих навчальних заходів.

Для розробки стратегії формування будь-яких нововведень чи для з'ясування особливостей актуальної ситуації в психічному, особистісному,

соціальному та побутовому планах потрібно провести діагностику. Для уточнення даних нами (психологічною службою закладу) була проведено опитування, з метою визначення ставлення студентів до педагогічної діяльності. Результати дослідження показали, що більше половини опитаних здобувачок освіти виявили індекс вище середньої задоволеності обраною професією. Такі дані свідчать про свідомий та мотивований вибір професії педагога, а саме вихователя, а отже про бажання підвищувати рівень професійної підготовки.

Також щорічно, досліджуючи особливості адаптації першокурсників до нових умов навчання, в анкеті ми ставимо запитання *«Що було поштовхом для вступу у коледж?»* і отримуємо найбільший відсоток відповідей *«зацікавленість майбутньою професією»*, що є передумовою для підвищення її успішності.

Формування професійно-психологічної компетентності майбутніх вихователів вимагає чіткого планування, тому відповідь на питання, які складники професійно-психологічної компетенції є важливими, має бути уточнена шляхом дослідження освітньо-професійної програми *«Дошкільна освіта»*.

Під час фахового навчання базовим джерелом формування психологічної компетентності майбутніх вихователів є опанування змісту психологічних дисциплін, яке породжує самопізнання – вивчення та використання студентом інформації щодо самого себе як суб'єкта професійної діяльності та виступає ресурсом для підтримки психологічного здоров'я та постійного особистісного саморозвитку.

З урахуванням наведеного, у процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на базі КЗВО *«Луцький педагогічний коледж»* у навчальні плани включено такі основні освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності як *«Психологія (загальна, вікова)»*, *«Психологія дитяча»*; вибіркові освітні компоненти *«Психологія спілкування»*, *«Соціальна психологія»*, *«Емоційний інтелект дітей*

дошкільного віку», «Перша психологічна допомога» узагальненою метою вивчення яких постає формування професійно-психологічної компетентності.

Метою вивчення освітнього компонента *«Психологія (загальна, вікова)»* є ґрунтовне засвоєння методологічних принципів та основних понять загальної та вікової психології, змісту, основних закономірностей функціонування психіки та свідомості людини на різних вікових етапах, психічних процесів, індивідуальних властивостей та станів, основних детермінант формування, розвитку та поведінки особистості; оволодіння основними поняттями вікової психології (психологічний вік, онтогенез, сенситивні періоди, нормативні вікові кризи, психологічне новоутворення вікового періоду тощо), психологічними особливостями різних вікових періодів людини для того, що дасть змогу самостійно, професійно і грамотно розв'язувати складні педагогічні ситуації, створювати дитині умови для самоактуалізації та самовдосконалення особистості. Курс дає можливість здобувачам освіти пізнати себе та інших людей через вивчення і дослідження індивідуально-психологічних властивостей, психічних процесів та станів.

При вивченні ОК *«Психологія дитяча»* найбільшою мірою у майбутнього вихователя формується складник професійно-психологічної компетентності. Мета курсу – одержати знання про закономірності психічного розвитку дитини в процесі онтогенезу, умови і шляхи розкриття та реалізації її потенційних можливостей в процесі життя, діяльності та спілкуванні. У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі освіти навчатися вільно та осмислено використовувати термінологічний апарат дитячої психології, застосовувати у практичній психолого-педагогічній діяльності методи дослідження дитячої психології, визначати (діагностувати) характеристики та особливості прояву різних психічних процесів, станів і властивостей дитини залежно від ситуації та обставин, розрізняти індивідуально-психологічні якості та властивості, а також характеристики дитини, з метою найефективнішої взаємодії в різних видах діяльності.

Основною метою курсу *«Психологія спілкування»* є вивчення основних понять, теорій та закономірностей психології спілкування, ознайомлення з різними видами та формами спілкування, механізмами міжособистісної взаємодії, комунікації та впливу. Важливим є розвиток практичних навичок: навчитися ефективно спілкуватися з різними людьми в різних ситуаціях, опанувати техніки активного слухання, емпатії та зворотного зв'язку, розвинути навички вирішення конфліктів, навчитися розпізнавати та аналізувати невербальні сигнали, навчитися розуміти та враховувати психологічні особливості інших людей, навчитися керувати власними емоціями. Загалом, вивчення психології спілкування спрямоване на те, щоб зробити людину більш компетентною та успішною у міжособистісних відносинах, як у професійній, так і в особистій сферах.

Під час вивчення курсу *«Соціальна психологія»* студенти мають змогу зрозуміти природу соціальної поведінки, вивчити, як люди думають, відчують і діють у соціальних ситуаціях, розкрити механізми впливу соціального середовища на індивіда, навчитися критично оцінювати соціальні ситуації та поведінку людей. Отже, вивчення соціальної психології дає можливість краще розуміти себе та інших, ефективніше взаємодіяти з людьми та успішно адаптуватися до соціального середовища..

Мета вивчення освітнього компоненту *«Емоційний інтелект дітей дошкільного віку»* полягає у формуванні здатності усвідомлювати та називати свої емоції, розрізняти різні емоційні стани, розуміти причини виникнення емоцій, розуміти емоції інших людей, розпізнавати емоції за мімікою, жестами, інтонацією, проявляти емпатію та співчуття, розуміти, як емоції впливають на поведінку інших, керувати власними емоціями, розвивати навички саморегуляції, контролювати імпульсивні реакції, виражати емоції в соціально прийнятний спосіб, сприяти загальному емоційному благополуччю, формувати позитивну самооцінку, розвивати оптимізм та стресостійкість, створювати сприятливе емоційне середовище. Цей освітній компонент спрямований на те, щоб допомогти дітям розвинути емоційну компетентність,

яка є важливою складовою їхнього загального розвитку та успішної соціалізації.

В умовах воєнного стану, набуття навичок надання першої психологічної допомоги, є вкрай важливим для кожного педагога. Особливо актуальним для вивчення майбутніми вихователями є освітній компонент *«Перша психологічна допомога»*. В результаті вивчення даної дисципліни студенти опановують теоретичні знання та практичні навички з надання першої психологічної допомоги в умовах стресових, кризових та надзвичайних ситуацій, набувають вмінь ефективно комунікувати з особами, які потребують психологічної підтримки, формують готовність до надання психологічної підтримки дітям, їхнім батькам, колегам та розвивають здатність створювати безпечне та сприятливе психологічне середовище в освітньому закладі. Педагогічні працівники повинні бути готові до надання своєчасної психологічної допомоги, та підтримки. Таким чином, вивчення цього компоненту є необхідним для підготовки компетентних та відповідальних педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сучасних викликів.

Безперечно, психологічна підготовка вихователя, через призму викладання психологічних дисциплін, є необхідною умовою для реалізації його успішної професійної діяльності. За своєю головною функцією педагогічна діяльність є психологізованою, тобто її основу становить психологічний розвиток вихованця.

Але, як показує досвід, випускники педагогічних закладів освіти часто переживають ряд труднощів, пов'язаних із застосуванням психологічних знань у їх професійній діяльності, зокрема, через нестачу необхідних навичок й умінь їх реалізації. Особлива увага у психологічній підготовці має бути на прикладному аспекті психологічних дисциплін.

Наступною умовою формування психологічної компетентності майбутніх педагогів, а саме таких показників як емпатичність, рефлексивність, толерантність, соціально-комунікативна адаптивність,

оптимізм, самоконтроль під час спілкування, відбувається шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання (групових дискусій, соціально-психологічних тренінгів, рольових і ділових ігор тощо), які проводить психологічна служба КЗВО «Луцький педагогічний коледж». Зокрема на *теми*: «Уроки психологічної стійкості», «Комунікативна компетентність педагога», «Арт-терапевтична майстерня», «Самооцінка та самоцінність», «Головне у житті – це саме життя», «Я підтримую друзів», «Перемогти страх», «Шлях до себе», «Командоутворення», «Алгоритм надання першої психологічної допомоги», «Світ моїх емоцій» тощо.

Інтерактивні технології базуються на принципах активної взаємодії, спільного досвіду та зворотного зв'язку, формуючи відкрите навчальне середовище з рівноправною участю. Тренінг, як ефективний інструмент, забезпечує практичне застосування знань через моделювання ситуацій, сприяючи розвитку навичок та дозволяє змінити ставлення до власного досвіду.

Групові дискусії та робота в малих групах є ефективним інструментом, оскільки вони сприяють не лише обміну інформацією, але й задоволенню психологічних потреб учасників. Завдяки вільному обміну думками, груповій рефлексії та відкритим висловлюванням, учасники отримують зворотний зв'язок, зменшують опір до нового, усувають упередженість та відчують визнання своєї компетентності [12, с. 110].

Отже, виділимо основні методи формування психологічної компетентності у студентів:

Теоретична підготовка – вивчення психологічних дисциплін (лекції, інтерактивні семінари, аналіз кейсів з педагогічної практики, вивчення психологічних теорій та моделей).

Практична підготовка – педагогічна практика (спостереження за поведінкою дітей, взаємодія з вихованцями та розуміння їхніх емоційних реакцій, рольові ігри, симуляції педагогічних ситуацій, розробка психологічних портретів та складання психологічних характеристик).

Розвиток емоційного інтелекту – формування емоційної стійкості, навчання технік управління стресом (арт-терапія, медитація, групові дискусії та рефлексійні вправи, спеціальні вправи на розпізнавання та вираження емоцій):

Комунікативний тренінг – формування навичок ефективного спілкування (ділові ігри та моделювання комунікативних ситуацій, дебати та публічні виступи, аналіз педагогічних діалогів).

Звичайно, розвиток психологічної компетентності педагога і майбутнього педагога є безперервним процесом, що вимагає саморозвитку, спеціальної підготовки та рефлексії. Саме тому, одним з важливих шляхів є самоосвіта: читання психологічної та педагогічної літератури, проходження онлайн-курсів, вебінарів та тренінгів, участь у педагогічних майстер-класах. Оновлення змісту зазначених форм роботи, відповідно до потреб педагогічних працівників, забезпечує створення позитивної настанови для сприймання психологічної інформації та мобілізації особистісних ресурсів педагогів, тобто забезпечує прогресивний професійний розвиток та зміну культури, політики й щоденної діяльності в закладах освіти.

Вважаємо, що саме така ґрунтовна психологічна підготовка майбутнього вихователя є запорукою успішного формування компонентів психологічної компетентності, які взаємопов'язані й взаємообумовлені.

Як висновок, на нашу думку, виділення психологічної компетентності як окремої ключової навички, а не її включення до інших, є більш доцільним. По-перше, це дозволяє ефективніше розвивати навички, що є взаємодоповнюючими та утворюють цілісну систему. По-друге, це відкриває можливості для створення та використання спеціалізованих навчальних підходів.

Формування психологічної компетентності вихователів є ключовою метою їхньої підготовки. Зважаючи на тривалість формування особистості, освітній процес має обмежені можливості для зміни глибоких особистісних структур. Отже, основний акцент корекції повинен бути зроблений на

розвитку когнітивних навичок, таких як психологічне мислення та знання, а також на формування практичних навичок спілкування, необхідних для вирішення професійних ситуацій, дозволить особистості розуміти себе та інших, дозволить розкрити свій внутрішній потенціал, досягати психологічного благополуччя та відчувати задоволення від життя.

Подальшого дослідження потребує поглиблене вивчення питань підвищення рівня психологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема, пошуку ефективних шляхів формування різних її компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аулова А., Притуляк Л. Професійна компетентність педагога як запорука саморозвитку та самовдосконалення. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (15 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради [Електронне видання]. Харків : ХГПА, 2023. С. 19-21. URL: <https://surl.li/rhtqaw> (дата звернення: 14.02.2025)
2. Бакаленко О. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. Випуск 58. 2018. С. 132-138.
3. Беленька Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.08. Київ, 2012. 38 с.
4. Варбан Є. Психологічна компетентність особистості як запорука успішного подолання життєвих криз. *Теоретичні та практичні підходи до впровадження нового покоління освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку* : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 6-8 лют. 2007 р. : в 2 ч. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». Київ : КНЕУ, 2007. Ч. I. С. 139-141.

5. Дзигаленко Л. Розвиток фахової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук. *Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, Україна. 2018. 273 с.
6. Драч І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,). 2012. Вип. 32. С. 9-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_32_4 (дата звернення: 15.02.2025).
7. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.12.2024)
8. Клопота Є., Околович О. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Психологічний журнал*. 2021. Т. 7. № 2 (46). С. 79-89. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1173/733> (дата звернення: 11.02.2025).
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред.. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
10. Коробко Ю., Тройніна С., Остапко Л., Годзь Т. Емоційний інтелект у ХХІ столітті як один з найважливіших soft-skills освітнього процесу. *Академічні візії*. 2023, Випуск 24. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/583/538> (дата звернення: 23.01.2025).
11. Малхазов О. Психологія праці. Київ : Центр учбової літератури, 2010, 206 с.
12. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук Київ: Педагогічна думка, 2012. 144 с.

13. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

14. Освітньо-професійна програма Дошкільна освіта підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта. URL: <https://ipc.in.ua/wp-content/uploads/2024/09/opp-bak-do-2024-durmanenko.pdf> (дата звернення: 14.02.2025).

15. Пасічніченко А., Ковалевська Н. Формування психологічної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у процесі професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 53. С. 340-349.

16. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 755-21 від 19 жовтня 2021 року) URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 11.01.2025).

17. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ міністерства економіки України (Мінекономіки) № 1225 від 29 серпня 2024 року) URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 11.01.2025).

18. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. Київ : 2019. 259 с.

19. Савчин М., Василенко Л. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у практиці викладання психологічних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 3. С.96-100.

20. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасєка О. Загальна психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
21. Ситнік С. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 156-161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31 (дата звернення: 09.01.2025).
22. Федорович А. Професійна компетентність як результат підготовки фахівця в закладі вищої педагогічної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2018. № 18. С.110-115. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3181> (дата звернення: 15.02.2025).
23. Філоненко М. Психологія спілкування. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
24. Цільмак О. Формування психологічної компетентності у курсантів закладів вищої освіти МВС України. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України*. Збірник наукових праць за матеріалами III міжнародної науково-практичної конференції Харків, 24 травня 2018 року. С.124-127.
25. Чайка В. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2012, № 2. С. 33-39.
26. Черезова І. Психологічна компетентність як умова ефективності професійної діяльності педагога. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 26-27 листопада 2020 р.). Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 319-323.
27. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

28. Ярощук Н. Ефективність педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 277-283.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



Найда Руслана Григорівна,
*докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики
дошкільної освіти*

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

СТАН МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ

Охарактеризовано критеріальний підхід до методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено критерії та показники методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Описано рефлексійно-оцінний етап методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу.

Ключові слова: *методична підготовка, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, критеріальний підхід*

1. Критеріальний підхід до методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти
2. Рефлексійно-оцінний етап методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу

1. Критеріальний підхід до методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Проблема методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу набуває виняткової актуальності в контексті модернізації змісту фахової передвищої та дошкільної освіти, спрямованої на формування методично підготовленої особистості майбутнього вихователя.

Задля вивчення стану методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фахових коледжах та об'єктивного уявлення якості методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної

освіти в умовах закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО) було організовано дослідження та *визначено критерій та показники* методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Для виявлення та моніторингу динаміки ефективності освіти представимо *характеристику критерію та показників* моніторингу методичної підготовки майбутніх вихователів, які є оптимальними ознаками методичної підготовленості та якості освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти.

Визначимо поняття «критерій» та «показник». У словникових джерелах подано такі тлумачення поняття «критерій» (від гр. criterion), як-от: підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [Новий тлумачний словник української мови, 2006 : 231]; мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [Словник іншомовних слів, 2000 : 233]; ознака, на підставі якого проводиться оцінка (наприклад, оцінка якості системи, її функціонування), порівняння альтернатив, класифікація об'єктів [Економіко-математичний словник, 2018 : 315].

Велика сучасна енциклопедія «Педагогіка» подає критерії передового педагогічного досвіду (як показники, на основі яких складається експертна оцінка педагогічного досвіду), критерії ефективності педагогічного процесу (як оцінки знань, умінь та навичок, експертних оцінок і характеристик, набутих учнями переконань, рис характеру, якостей особистості – що визначаються психологією та педагогікою); критерії професійної освіти (об'єктивні, порівнянні показники професійної майстерності, наділені усталеністю на визначеному відрізку часу – самостійністю у професійній діяльності, виконанням технічних вимог, дотриманням безпеки праці, здобуттям усталених позитивних результатів: продуктивність праці, професійно-зорієнтоване мислення, творче ставлення до праці, відповідальність за виконання професійних завдань); критерії істини (засіб перевірки того чи того твердження, гіпотези, теоретичної побудови тощо – суспільна практика) [Професійна освіта: словник, 2000 : 149].

Отже, критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка будь-чого, вимірювач; умовно прийнята міра, яка дозволяє здійснити вимір об'єкта і на основі цього оцінити його [Велика сучасна енциклопедія «Педагогіка», 2008 : 270-271]; ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення, класифікація явища чи процесу [Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006].

Зазначимо, що чіткого розмежування понять «критерій» та «показник» у вітчизняній науці не існує. Так, А. Семенова наводить таку класифікацію критеріїв: інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; часткові критерії як оцінка складників явища або процесу; одиночні критерії як оцінка окремих складників явища або процесу [Семенова, 2009 : 419]. На погляд В. Докучаєвої, «у вимірі методології обсяг поняття обох категорій є відносними», оскільки ступінь узагальнення критерію є значно вище. Критерій виконує інтегрувальну, узагальнювальну функції [Докучаєва, 2005 : 326].

Більшість теоретиків (Є. Бондаревська, С. Гільманов, С. Кульневич та ін.) трактують поняття «критерій» як якість, властивість, ознаку феномену, що досліджується, і дають змогу оцінити, визначити чи класифікувати стан, ступінь функціонування і розвитку, тобто є виміром оцінки. До того ж критерії визначаються певними показниками, які зумовлюють сукупність вимог, а також кількісними чи якісними характеристиками, тобто є мірою наповнюваності того чи того критерію.

Вітчизняні вчені (О. Бондарчук, Г. Єльнікова) у визначенні критеріїв якості закладів вищої освіти розрізняють зовнішні критерії, які визначають якість функціонування закладу освіти (забезпечення сталого розвитку, адекватності вимогам часу; чітке визначення місії у сучасному світі; широкий спектр освітніх послуг; випереджувальний характер наукового і навчально-методичного забезпечення тощо) та внутрішні критерії, пов'язані з процесом і результатом освітньої діяльності учнів. Учені зазначають, що критерії водночас визначаються відповідно до етапів освітньо-виховного процесу

(мотиваційного, операціонально-пізнавального, контрольно-оцінного) здебільшого на основі кваліметричного підходу, що полягає в кількісному вимірювання якості роботи умовними балами [Бондарчук, 2008 : 434].

Так, Г. Єльнікова, на підставі власного ретроспективного досвіду розглядає поняття «критерії педагогічної діяльності», як ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності запланованим цілям, стандартам, нормам [Енциклопедія освіти, 2008 : 435]. Суголосні з думкою Н. Уйсімбаєвої щодо критерію як суттєвої ознаки явища або процесу, на підставі якого експериментатор у змозі виокремити рівень сформованості компетентності студентів експериментальних та контрольних груп [Уйсімбаєва, 2015 : 71].

З огляду на вище сказане, можна стверджувати, що критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, відособлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. Вважаємо, що освітній критерій характеризується показниками соціального та освітнього середовищ, які зумовлюють вплив на формування компетентностей здобувачів освіти.

Поняття «показник» розширює, доповнює, конкретизує критерій, надаючи йому якісно-оцінних характеристик. Показники розподіляються за такими ознаками: за метою їх використання (показники для звітності чи для порівняння); за об'єктами оцінки (наприклад, показники освітньої діяльності на початковому, проміжному і кінцевому етапах навчання); за рівнями системи освіти; за формою подання інформації (якісні чи кількісні); за методами отримання показників (одноразові, які можуть використовуватися безпосередньо, без додаткового оброблення, чи інтегральні, які потребують додаткового оброблення для отримання кінцевого результату); за можливістю їх використання для визначення зв'язків в освітньому процесі (об'єктивні і суб'єктивні характеристики процесу).

Таким чином, поняття «показник» розуміємо як ствердження наявності чи відсутності якості об'єкта, що вивчається, та наскільки вони проявляються.

Критеріальний підхід до методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає зорієнтованість на сучасне соціальне замовлення, адже на сучасному ринку праці є затребувані конкурентоспроможні фахівці, які компетентні у сфері самовизначення й самореалізації, саморозвитку та самоосвіти.

Розроблення ефективної методики організації методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти вимагало чіткого з'ясування критеріїв і показників методичної підготовки. Зазначимо, що важливим аспектом у методичній підготовці майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах ЗФПО є сформованість у них відповідних фахових компетентностей, саме ці компетентності було покладено в основу класифікації критерію і показників методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.



Рис. 1. Критеріальний підхід до методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Зазначимо, що було обрано діагностувальний інструментарій у відповідності до загальних вимог проведення діагностувальної процедури, як-от: спрямованість на оцінку педагогічного явища; уніфікація процедури проведення й оцінки виконання діагностувальних завдань; індивідуалізація

явища, достовірність виміру феномена, що досліджується; валідність; наявність критерію або нормативної шкали оцінювання результатів; надійність та практичність.

На підставі аналізу наукових джерел було визначено критерій і показники методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в закладах вищої освіти. Опишемо їх.

Продуктивно-креативний критерій із показниками:

- уміння планувати різні види освітньо-вихованої роботи з дітьми в межах конкретної методики;
- уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики;
- уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми (див. рис.1).

Для вимірювання рівнів методичної підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності було задіяно продуктивно-креативний критерій із відповідними показниками й на цій основі схарактеризовано рівні методичної підготовленості майбутніх вихователів до продуктивно-креативної діяльності в закладі дошкільної освіти. Обґрунтуємо їх.

Щодо показників за цим критерієм зазначимо, що вміння в енциклопедичних джерелах потрактовується як можливість ефективно здійснювати діяльність суголосно із цілями. Здобуті особистістю вміння не тільки характеризують якість її діяльності та поповнюють її досвід, але й можуть відкрити новий рівень інтелектуального розвитку особистості. [Педагогічна енциклопедія, 1964 : 362]. Майбутні вихователі повинні засвоїти вміння планувати освітньо-виховний процес, створювати методичні продукти та вміти добирати ефективно наочно-дидактичні матеріали для роботи з дітьми дошкільного віку.

Продуктивно-креативний критерій розкриває праксеологічний компонент методичної підготовки та дозволяє схарактеризувати практичні вміння майбутніх вихователів для успішного застосовування набутих знань і

вмінь під час методичної роботи в закладі дошкільної освіти. Зміст цього критерію відображає методичний досвід, здатність успішно здійснювати професійно-методичну діяльність.

Розглянемо більш докладно поняття «продуктивний» і «креативний». Під поняттям «продуктивний» розуміють доцільність і здатність створювати ціннісний продукт із позитивним результатом. [Семенова, 2006:24]. Аналіз словникових джерел щодо трактування поняття «креативний» виявив, що «креативність» є здатністю створювати щось нове і водночас відходити від традиційного мислення і генерувати оригінальні ідеї [Горностаї, 2001:234; Шарко, 2006:112].

З'ясуємо складники продуктивно-креативного критерію та його показники. Першим показником продуктивно-креативного критерію обрали – *вміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики*, що передбачає наявність навичок і вмінь складати перспективно-календарний план та план освітньо-виховної роботи з дітьми дошкільного віку на навчальний рік та літньо-оздоровчий період тощо, із дотримання методичних вимог і принципів послідовності у викладенні матеріалу, чіткості поставлених завдань, відповідності форм роботи віковим та індивідуальним особливостям дітей, різноманітності видів діяльності тощо.

Рівень сформованості методичної підготовленості за продуктивно-креативним критерієм *визначає уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики*. Плани-конспекти відображують логіку і послідовність змісту, порядок вивчення, зв'язки елементів і тематики занять. Розробляючи план-конспект, вихователю потрібно пам'ятати про дотримання методичних вимог щодо структури заняття, відповідність мети (завдання) програмі, віку, темі, сезону, регіону, доцільності в доборі методів і прийомів, стилістичної грамотності та зрозумілості дій педагогів і дітей, викладених у конспекті.

Специфікою професійно-методичної підготовки майбутніх вихователів є *вміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріали до*

занять та індивідуальної роботи з дітьми, оскільки наочно-дидактичний матеріал є додатковим інструментом в опануванні дітьми соціального досвіду та організації пізнавальної діяльності дітей вихователем. Ілюстративний матеріал, як вид наочності, забезпечує освітньо-виховний процес у ЗДО, всебічний вплив на розвиток уяви, пам'яті, дітей, розвиває естетичний смак. Дидактичне завдання заняття та індивідуальної роботи з дитиною окреслює перелік наочно-ілюстративного матеріалу, що має низку характеристик, як-от: природність, експериментальність, об'ємність, звук, символізм, змішаність.

Майбутні вихователі повинні вміти добирати та використовувати такі види наочно-дидактичного матеріалу, як-от: малюнки, таблиці. (таблиця зі змінними деталями, що закріплюються на вертикальній або похилій площині), природні об'єкти, препарати(будь-які об'єкти природи, які були препаровані та консервовані), колекції, моделі (предметні, предметно-схематичні, графічні матеріально-предметні (ілюстративні)); роздатковий матеріал (моделі або макети, картки з ілюстраціями, дидактичні картини, репродукції із художніх картин, фотографії), екранні та звукові матеріали.

У процесі дослідження до показників у межах означеного критерію було дібрано і розроблено відповідні діагностувальні завдання (питальники, анкети, методики тощо) до кожного показника за критерієм та визначено відповідні бали оцінювання за кожним показником. Опишемо їх. (Таблиця 1).

Для визначення *уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики за першим показником продуктивно-креативного критерію* методичної підготовки було використано методику – орієнтаційна анкета Б. Басса.

Таблиця 1.

*Критерій і показники методичної підготовленості майбутніх
вихователів закладу дошкільної освіти*

Критерій	Показники	Діагностувальні методики
Продуктивно-креативний критерій	П.2.1. уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики	М1.1.1. орієнтаційна анкета Б. Басса М1.1.2. питальник «Форми роботи з батьками у ЗДО»
	П.2.2. уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики	М1.2.1. розроблення плану-конспекту занять за поданою схемою М1.2.2. методика «Створення педагогічного дизайну заняття» М1.2.3. тест «Вербальної креативності» (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант)
	П.2.3. уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми	М.2.3.1. аналіз методичних напрацювань майбутніх вихователів

Принагідно зазначимо, що вибір цієї методики зумовлений можливістю виявити вміння майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти комунікувати з дітьми, батьками, колегами. Обрана методика визначає спрямованість у трьох напрямках: на себе, на спілкування, на справу. Спрямованість на себе передбачає наполегливість у досягненні положення у соціумі, тривожність. Визначена спрямованість характеризується як найменш

цінна щодо впливу на успішність майбутньої професійної діяльності – низький рівень (0 балів).

Автор методики пояснює, що спрямованість на спілкування означає прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми (*прим. автора в дослідженні – це батьки дітей дошкільного віку*), орієнтацію особи на спільну діяльність, орієнтацію на соціальне схвалення, залежність від групи, потребу у прихильності й емоційних стосунках з іншими людьми. Її тлумачимо як нейтральну щодо впливу на майбутню професійну діяльність – задовільний рівень (1 бал).

Спрямованість на справу (професійно зорієнтована) характеризується зацікавленістю майбутнього вихователя у вирішенні професійних ситуацій, виконанні роботи з батьками оптимально успішно, орієнтування на співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку для досягнення спільної мети. Таку спрямованість потрактуємо як найціннішу для здійснення професійної діяльності майбутніми вихователями – достатній рівень (2 бали).

Анкета містить 27 пунктів-міркувань, на які пропонувалося три варіанта відповідей. Завдання майбутніх вихователів полягало у виборі двох варіантів відповідей, які максимально виражають їхню думку та думку, яка мінімально є виразом їхніх міркувань.

За відповідь «найбільше» нараховувалися 2 бали, «найменше» – 0, за необраний варіант – 1 бал. Кожен вид спрямованості оцінювався окремо згідно шкали. Таким чином, анкетування надавало можливість визначити домінантний тип спрямованості особистості здобувача освіти.

Для діагностики рівнів методичної підготовленості за першим показником продуктивно-креативного критерію – уміння планувати різні види освітньо-вихованої роботи з дітьми в межах конкретної методики – розроблено анкету «Форми роботи з батьками у ЗДО». Вибір цієї методики зумовлений можливістю виявлення знань та вмінь організовувати роботу з батьками у ЗДО. Анкета складається із трьох рівнів завдань: початковий, задовільний, достатній. На початковому рівні необхідно дати відповіді на 7 запитань для виявлення знань про форми та методи організації роботи з батьками у ЗДО. Зміст 8-го завдання передбачав роботу із перспективним планом роботи з батьками, зокрема, майбутнім вихователям необхідно визначити, в якій формі та з якою метою можна провести запропоновані заходи з батьками. Виконання завдання достатнього рівня передбачало моделювання план-проспекту батьківських зборів у нетрадиційній формі.

Критеріями оцінювання результатів анкети виступили повнота і аргументованість, креативність. Повнота відповіді визначалася завдяки з'ясуванню кількості правильних визначень та міркувань із кожного запитання та завдання; аргументованість визначено через ґрунтовність та науковість пояснення своєї позиції; креативність з'ясовано через аналіз підходів до моделювання плану-конспекту батьківських зборів у закладі дошкільної освіти.

Максимальну кількість балів, що мали змогу отримати майбутні вихователі за початковим рівнем – 7 балів, за середнім рівнем – 5 балів та за достатнім рівнем – 6 балів. Загальна максимальна сума балів за трьома рівнями 18 балів. Шкала оцінювання: низький рівень розвитку вмінь планувати та організовувати роботу з батьками у ЗДО – менше, ніж 6 балів, задовільний – від 6 до 12 балів, достатній – більше, ніж 12 балів.

Для з'ясування методичної підготовленості майбутніх вихователів в умовах ЗФПО за другим показником **продуктивно-креативного критерію** (уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики) було запропоновано

розробити план-конспект занять за поданою схемою з логіко-математичного й мовленнєвого розвитку, ознайомлення із природою для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Результати аналізу план-конспекту занесено до *«Карті аналізу план-конспектів занять»*. Пропонуємо зразок схеми для розроблення інтегрованого заняття (*педагогічний дизайн заняття*): тема заняття; види діяльності (розділи програми, освітні лінії), які інтегруються; програмні завдання (*складаються для кожного виду діяльності чи розділу програми окремо*); матеріал, його доцільність (*демонстраційний матеріал поступає індивідуально-диференційованому*); методи і прийоми розвивального навчання, спрямовані на закріплення, узагальнення та систематизацію матеріалу навколо теми заняття (методи ТРВЗ; проблемні, творчі запитання і завдання; інтерактивні методи (*діалог, дискусія, бесіда-полілог, робота в парах, мікрогрупах, групах тощо*); дослідницько-пошукова діяльність; ігрові методи та прийоми (*розвивальні дидактичні ігри та вправи, ребуси, схеми, моделі, театралізовані ігри*); художнє слово, казки з логічними завданнями тощо); здійснення індивідуального та диференційованого підходу. Забезпечення права вибору кожній дитині; реалізація принципів особистісно зорієнтованого підходу (*демократизація, гуманізація, національна спрямованість освітньо-пізнавальної діяльності*); зміна видів діяльності дітей; доцільність розташування дітей та розвивального матеріалу; перевірка виконання кожного завдання. Прийоми заохочення дітей. Залучення до самооцінки та самоконтролю; емоційне забарвлення заняття. Прийоми підтримки інтересу дітей. Стиль спілкування з дітьми. Забезпечення психологічного комфорту; завершення заняття. Прийоми, спрямовані на узагальнення та систематизацію матеріалу.

Система оцінювання цього завдання відбувалася за такою шкалою:

3 бали – зараховано студентам, які розробили план-конспект, у якому дотримано методичні вимоги до структури конспекту заняття. Відповідність мети (завдання) програмі, віку, темі, сезону, регіону. Логічність структури

заняття, доцільність взаємозв'язків між структурними компонентами заняття. Доцільність у доборі методів і прийомів. Наявність та доцільність наочного навчально-дидактичного матеріалу (фотографій, репродукцій, слайдів, схем, малюнків). Стилiстична грамотність та зрозумілість дій педагогів та дітей, викладених у конспекті.

2 бали – отримали студенти, які розробили конспект відповідно до методичних вимог щодо структури конспекту заняття, проте не завжди логічно пов'язана між собою; відповідність мети (завдання) програмі, віку, темі, сезону, регіону, однак запропоновані форми організації навчання одноманітні; Логічність структури заняття, доцільність взаємозв'язків між структурними компонентами заняття. Доцільність у доборі методів і прийомів. Наявність та доцільність наочного навчально-дидактичного матеріалу (фотографій, репродукцій, слайдів, схем, малюнків). Стилiстична грамотність та зрозумілість дій педагогів та дітей, викладених у конспекті прийнятна, проте може бути ліпшою.

1 бал – отримали майбутні вихователі, які розробили незручний для використання конспект, оформлення якого не відповідало сучасним вимогам; мета (завдання); словник; обладнання; попередня робота не розкривали тему і зміст заняття, або взагалі не відповідали їм. Відповідність мети (завдання) програмі, віку, темі, сезону, регіону. Інформація подана фрагментарно і невпорядковано, порушена доцільність взаємозв'язків між структурними компонентами заняття. Відсутня логіка в доборі методів і прийомів. Відсутній наочний навчально-дидактичний матеріал (фотографій, репродукцій, слайдів, схем, малюнків). Стилiстична грамотність та зрозумілість дій педагогів та дітей, викладених у конспекті потребує коректування.

Для діагностики рівня методичної підготовленості за означеним показником було також застосовано розроблену нами методику *«Створення педагогічного дизайну заняття»*, яка передбачала самостійний вибір теми інтегрованого заняття у віковій групі і його опис за наданим алгоритмом: види діяльності, які інтегруються; програмні завдання; матеріал; створення

«ситуації успіху»; методи і прийоми розвивального навчання, спрямовані на закріплення, узагальнення та систематизацію матеріалу; забезпечення права вибору кожній дитині; реалізація принципів особистісно зорієнтованого підходу; емоційне забарвлення заняття та психологічний комфорт; темп та результативність заняття [Крутій, 2013 : 4].

Завдання полягало в самостійному складанні із запропонованих алгоритмів власної методичної моделі навчального заняття або його фрагмента та їх опису.

Оцінювання створеної майбутніми вихователями *педагогічного дизайну заняття* відбувалося за такою шкалою: здобувач освіти, який отримав 1-2 бали, виконав завдання та припустив помилки, не передбачив реалізацію чотирьох компонентів дизайну заняття (предметно-просторового, пізнавально-діяльнісного, соціально-особистісного, рефлексійно-творчого) (низький рівень); 3-4 бали – виконав завдання в повному обсязі, передбачено реалізацію компонентів у структурі заняття, проте деякі компоненти запропонованої послідовності не було розкрито в повній мірі (задовільний рівень); 5 балів – виконав завдання в повному обсязі, створив оригінальний педагогічний дизайн заняття, що передбачає реалізацію чотирьох компонентів моделі заняття, відповідає обраній темі опис заняття (достатній рівень).

Задля визначення наявності вмінь складати конспекти занять для дітей різних вікових груп з різних розділів програм (перший показник продуктивно-креативного критерію) було використано *тест «Вербальної креативності» (RAT) С. Медника (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант)*. Пропонована методика спрямована на виявлення та оцінку прихованого вербального продуктивно-креативного потенціалу в майбутніх вихователів. Для виконання тесту здобувачі не були обмежені в часі.

Респондентам пропонувалася трійка слів, до яких необхідно дібрати ще одне слово так, щоб воно поєднувалося з кожним із трьох запропонованих. Дозволялося змінювати слова граматично.

Враховувалася оригінальність та вміння розмірковувати креативно, не стереотипами. Необхідно було надати максимальну кількість відповідей на кожну трійку слів.

Результати оцінювали за алгоритмом дій. Під час зіставлення відповідей студентів із наявними типовими відповідями, які виявляють схожість із зразком зазначеним у списку. Наприклад, назад-Батьківщина-шлях; ласкава-зморшки-казка; людина-дитина-садок. За відсутності в списку слова, оригінальність відповіді дорівнювалася 1,00.

Індекс оригінальності підраховувався як середнє арифметичне оригінальності всіх відповідей. Передбачено, що кількість відповідей може не збігатися з кількістю «трійок слів», оскільки в одних випадках здобувачі освіти можуть дати кілька відповідей, а в інших – не дати жодного.

Для перевірки методичної підготовленості майбутніх вихователів за третім показником продуктивно-креативного критерію (*уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми*) передбачалось здійснити аналіз методичних напрацювань майбутніх вихователів, як-от: картотека дидактичних, рухливих ігор для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку; екологічні бесіди за малюнками; тематичні комплекси.

Система оцінювання цього завдання відбувалася за шкалою:

3 бали – розроблені матеріали з дотриманням принципів науковості, актуальності, свободи вибору, цілісності та логічності, перспективності, наступності, систематичності, повторності та достатності змісту, реальності заходів. Враховано взаємозв'язок між різними видами і розділами роботи з дітьми; забезпечено системність і послідовність у роботі; окреслено завдання та зміст освітньо-виховної роботи згідно з державними освітніми програмами, визначено найбільш ефективні методи, прийоми та засоби здійснення освітнього процесу.

2 бали – у розроблених матеріалах не дотримано окремих принципів. Враховано взаємозв'язок між різними видами і розділами роботи з дітьми;

забезпечено системність і послідовність у роботі; окреслено завдання та зміст освітньо-виховної роботи згідно з державними освітніми програмами, проте не завжди логічно пов'язана між собою інформація, визначено методи, прийоми та засоби здійснення освітнього процесу, натомість не зорієнтовано на найбільш ефективних.

1 бал – розроблений матеріал не зручний для використання, у його змісті не дотримано відповідних принципів у систематизації інформації. Частково враховано взаємозв'язок між різними видами і розділами роботи з дітьми; порушено принцип системності й послідовності у роботі; окреслено завдання та зміст освітньо-виховної роботи не завжди відповідає освітнім програмам, не визначено ефективні методи, прийоми та засоби здійснення освітнього процесу.

Для визначення рівнів сформованості у майбутніх вихователів методичної підготовленості було проаналізовано результати виконання діагностувальних завдань, що були їм запропоновані. Аналіз здійснювався за кількісними і якісними параметрами, що дало можливість визначити наявні рівні сформованості у майбутніх вихователів методичної підготовленості. Опишемо одержані результати.

Таблиця 2.

Рівні сформованості методичної підготовленості у майбутніх вихователів за продуктивно-креативним критерієм (у%)

Показник	Група	Рівні		
		Достатній	Задовільний	Низький
уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики	ЕГ	24,7	42,3	33,0
	КГ	27,0	41,6	36,4
уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики	ЕГ	23,9	43,1	34,0
	КГ	24,0	42,7	33,3
уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми	ЕГ	25,7	41,0	31,3
	КГ	25,0	42,9	32,1
Загальний рівень	ЕГ	24,8	42,1	33,1
	КГ	25,3	42,4	32,3

Проаналізуємо дані, що подані в таблиці 2. Достатній рівень сформованості методичної підготовленості за показником «Уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики» засвідчили 24,7% здобувачів освіти ЕГ та 27,0% – КГ. Для цих здобувачів освіти характерним є уміння ефективно планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики. Задовільний рівень продемонстрували 42,3% здобувачів освіти ЕГ та 41,6% – КГ, а низький – 33,0% здобувачів освіти ЕГ та 36,4% – КГ.

Досить близькими до наведених вище за кількісними параметрами були результати виявлення рівнів сформованості методичної підготовленості у майбутніх вихователів за показником «Уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики». На достатньому рівні перебували 23,9% здобувачів освіти ЕГ та 24,0% – КГ. Вони знали як та вміли розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики. Найбільша кількість здобувачів освіти – 43,1 % – в ЕГ, та 42,7 % – у КГ – володіли цими вмінням на задовільному рівні. Водночас здобувачі освіти відчували труднощі в плануванні та розробленні конспектів занять. Значна кількість респондентів – 34,0% – в ЕГ та 33,3 % у КГ – перебували на низькому рівні. Здобувачі освіти, які засвідчили низький рівень, розробляли конспекти (план-конспект) лише з окремих видів занять у межах конкретної методики.

За показником «Уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми» здобувачі освіти-майбутні вихователі засвідчили такі рівні сформованості методичної підготовленості: достатній рівень – 25,7%– ЕГ і 25,0% – КГ , задовільний рівень – 41,0 %–ЕГ і 42,9% –КГ, низький рівень – 31,3% –ЕГ 32,1 % – КГ. Майбутні вихователі, які продемонстрували достатній рівень, добирали ефективні наочно-дидактичний й ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми. Здобувачі освіти із задовільним рівнем

відчували труднощі в добиранні наочно-дидактичного та ілюстративного матеріалу до занять з дітьми дошкільного віку. Здобувачам освіти, які перебували на низькому рівні, було важко добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми. Вони не змогли дібрати необхідний наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал залежно від теми занять.

2. *Рефлексійно-оцінний етап методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу*

Для наочного опису методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у педагогічному коледжі було організовано репродуктивно-діяльнісний етап дослідження, метою якого було формування у майбутніх вихователів ЗДО складників методичної компетентності вихователів ЗДО, розвиток методичних умінь і навичок у роботі з дітьми дошкільного віку за змістом фахових методик, практична реалізація набутого методичного контенту. На цьому етапі було прочитано такі види лекцій, як *лекція-дискусія, лекція з наперед заданими методичними неточностями, помилками, лекція прес-конференція, лекція удвох* та ін.

Роботу репродуктивно-діялісного етапу було започатковано лекціями-дискусіями, які забезпечили активну участь у процесі лекції майбутніх вихователів ЗДО, активізували їхню освітньо-методичну діяльність. У процесі лекцій-дискусії відбувся відкритий діалог викладача і здобувачів освіти з актуальних проблем методичної підготовки майбутніх вихователів, розкриття сутності методик і технологій освітньо-виховної роботи в закладі дошкільної освіти; озброєння майбутніх вихователів теоретичними знаннями з методичної роботи з дітьми дошкільного віку у ЗДО. Перевагою лекцій-дискусій виступило: стимулювання освітньо-методичної діяльності здобувачів освіти у процесі викладу матеріалу; розвиток умінь і навичок застосовувати набуті теоретичні знання з проблеми підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи у ЗДО в груповій дискусії.

Лекції-дискусії із різних фахових методик відбувалися за таким планом:

1. Постановка проблеми, мета дискусій.
2. Завдання і контент дискусії.
3. Активне дискусійне обговорення методичної проблеми.
4. Висновки, формулювання нових понять, методичних положень.

Пам'ятали, що успіх активності майбутніх вихователів в лекції-дискусії залежить від наявності у здобувачів освіти попередніх знань про предмет дискусій. Проілюструємо приклади лекції-дискусії з «Методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Тема лекції-дискусії «Наступність ЗДО і початкової школи у формуванні елементарних математичних уявлень».

Мета: озброїти майбутніх вихователів теоретичними знаннями щодо професійно-методичних засад наступності ЗДО і НУШ; розвиток умінь і навичок застосовувати набуті теоретичні знання з проблеми наступності ЗДО і НУШ у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей у груповій дискусії.

Напередодні лекції здобувачі освіти отримали завдання: а) повторити тему «Наступність у роботі ЗДО і початкової школи» з навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка»; б) виписати з Концепції НУШ компетентності, пов'язані з логіко-математичним розвитком учнів початкової школи; в) виписати із БКДО формулювання відповідних компетентностей.

Лекція-дискусія розпочалась із вступної бесіди : За якими нормативними документами ми можемо визначити наявність чи відсутність наступності із ФЕМУ у дітей ЗДО і НУШ? Які суміжні терміни використовують у реалізації проблеми наступності (спадковість, перспективність) і що вони означають?

У ході лекції викладач звернувся до майбутніх вихователів із професійним запитанням: Який вид компетентності, пов'язаний з формуванням у дітей елементарних математичних уявлень передбачено у БКДО, в Концепції НУШ та в програмі з математики 1 класу? Спробуйте

визначити, чи є наступність у формуванні відповідних компетентностей у програмах ЗДО і 1 класу? Яка Ваша думка, що доцільно формувати у дітей старшого дошкільного віку компетенцію чи компетентність? Які її види?

У ході лекції здобувачам освіти було запропоновано дати своє визначення понять «компетенція» і «компетентність», за результатами методики ФЕМУ.

Студентам було запропоновано виписати конспект заняття з логіко-математичного розвитку із відомих методичних посібників (чи із журналів «Дошкільне виховання»). Задля цього їх було розподілено на 3 групи за списком: перша група презентувала конспекти занять для молодшої групи; друга група – для дітей 5-го року життя; 3 група студентів – для дітей старшого дошкільного віку. На практичному занятті було запропоновано схему аналізу заняття (див. додаток К). Після аналізу занять кожної вікової групи, виокремлення методичних негараздів, похибок майбутні вихователів колективно розробляли зразковий план-конспект заняття послідовно для кожної вікової групи відповідно до схеми аналізу.

Вважаємо, що активне включення студентів у процес аналізу наявних у методичній літературі «готових» розгорнутих конспектів занять із значними помилками та колективне розроблення, дотримуючись усіх методичних вимог, планів занять із подальшим розробленням повноцінних конспектів (відповідно до вимог) за домашнім завданням, сприяло набуттю майбутніми вихователями не тільки міцних методичних знань, а й подальшого розвитку методичних умінь і навичок.

У ході практичного заняття з теми «Взаємодія сім'ї, школи і ЗДО у навчанні дітей елементарної математики» здобувачі освіти презентували свої дослідження із тем, які вони отримали напередодні заняття, як-от: «Виникнення і розвиток проблеми готовності дітей дошкільного віку до школи»; «Наступність у роботі школи і ЗДО»; «Шляхи встановлення наступності у роботі школи і ЗДО з математики»; «Сучасні підходи до проблеми співробітництва дошкільного закладу і сім'ї»; «Зміст і форми

організації спільної роботи ЗДО та сім'ї з навчання дітей елементам математики».

До практичного заняття з «Методики ФЕМУ» здобувачі освіти отримали завдань: здійснити порівняльний аналіз розділі чинних програми ЗДО і 1 класу школи з логіко-математичного розвитку дітей і учнів; з'ясувати, в чому полягають вимоги початкової школи до логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку; за результатами порівняльного аналізу програм старшої групи (6-ий рік життя) і першого класу початкової школи окреслити напрями наступності у змісті навчання математики; розробити план обладнання куточка цікавої математики для дітей ЗДО; скласти летбук з формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку в умовах сім'ї.

У підсумку заняття, після обговорення, майбутні вихователі здійснювали самооцінку та взаємооцінку презентованих результатів виконаних завдань.

Напередодні лекції-дискусії з теми «Компетентнісний підхід до організації образотворчої діяльності дітей у ЗДО» здобувачам освіти було запропоновано завдання: а) повторити теми «Компетентнісний підхід до розвитку особистості дитини дошкільного віку»; б) виписати із БКДО види компетентностей, пов'язаних з образотворчої діяльністю.

Лекція розпочалася з вступної бесіди-дискусії: дати визначення понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» (варіативні визначення вченими); визначення кінцевого результату набуття дитиною образотворчих знань, умінь і навичок за компетентнісним підходом. Надалі викладач стимулював студентів висловити їхні думки щодо сутності понять «мистецька компетентність», «творча компетентність» стосовно образотворчих знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку. Обговорення було досить активним, за результатами якого майбутні вихователі дійшли висновку щодо невдалої назви компетентності, які не відповідають віку дітей.

У лекції з теми «Компетентнісний підхід до розвитку мовлення дітей» було, з одного боку, реалізовано педагогічну умову «психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи», з іншого – стимулювали майбутніх вихователів до розв’язання дискусій щодо дилеми «компетенція» чи «компетентність», використовуючи наукові дані з педагогіки, психології, Концепції НУШ, БКДО. Здобувачам освіти напередодні лекції було запропоновано завдання: а) повторити з навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» та словників визначення понять компетенція і компетентність. В процесі лекційного заняття майбутні вихователі здійснили порівняльний аналіз реалізації компетентнісного підходу до розвитку мовлення дітей дошкільного віку в БКДО (2012р., 2021р.) та Концепції НУШ, висловлювали і обґрунтовували свої погляди.

На практичному занятті з теми «Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей» майбутні вихователі працювали зі схемами, таблицями та моделями. Проілюструємо прикладами практичних завдань.

Робота із структурно-логічною схемою «Завдання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку».

Завдання: Визначити основні логічні взаємозв’язки між завданнями з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Яким чином реалізовується принцип компетентнісного підходу до розв’язання мовленнєвих завдань у методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку? У який видах діяльності реалізуються завдання виховання мовної особистості на етапі дошкільного дитинства?

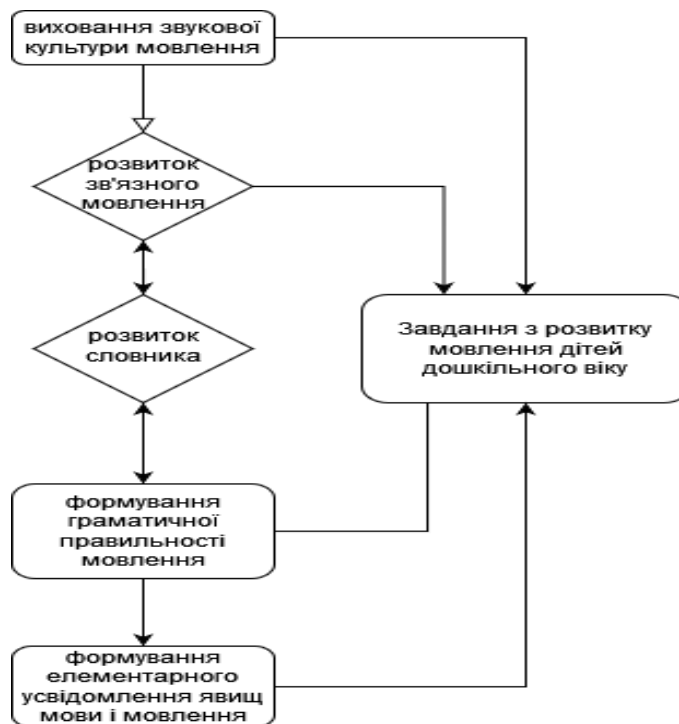


Рис. 1. Засоби розвитку мовлення

Вправа «Форми роботи ЗДО з розвитку мовлення дітей»

Завдання: змодельуйте проєкт роботи одного дня майбутнього вихователя з комплексним використання різноманітних мовленнєвих форм роботи в одній із вікових груп (на вибір).

Здобувачі освіти активно обговорювали презентовані проєкти, встановлювали їхню відповідність віковим можливостям дітей дошкільного віку. Для самостійної роботи майбутні вихователі отримали навчально-дослідні завдання: підготувати прес-реліз (інформ-дайджест) із теми «Завдання, зміст, форми, методи та прийоми навчання дітей рідної мови»: здійснити аналітичний супровід демонстрації через відео- та аудіо-самостійно розроблених структурно-опорних схем, кросвордів, скандвордів з теми практичного заняття; розробити варіанти схем-моделей структур навчальних занять з теми: «Тематичні заняття з розвитку мовлення дітей дошкільного віку», «Комплексні заняття з розвитку мовлення дітей дошкільного віку».

Використання різноманітних видів лекційних занять для забезпечення контекстності методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО зумовило

проблемну побудову змісту освітнього матеріалу із фахових методик у живому педагогічному спілкуванні двох лекторів, тобто проведення такого виду лекцій, як «бінарні лекції». Основний задум проведення бінарні лекції полягав у тому, по-перше, щоб компетентно осмислити ту чи ту професійну ситуацію із позиції різних наук (педагогіки, психології, методики тощо), наукових шкіл та потенційних можливостей застосування фахових методик, дотримуючись реалізації педагогічної умови «психолого-педагогічного супроводу під час підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти».

По-друге, зміст «бінарні лекції» доЗФПОляв акцентувати на найважливішій інформації: коли один із викладачів повідомляє найважливіші положення, другий на конкретних прикладах розкриває їх сутність, показує шляхи використання цих ідей. По-третє, лекція удвох використовувалася для вирішення освітніх проблем. В такій логіці один із викладачів ставить запитання, формулює проблеми, а другий розкриває, яким чином ці проблеми можна вирішити. Застосування окресленої форми навчання сприяло розвитку вмінь здобувачів освіти виділяти головне та акцентувати на ньому увагу аудиторії.

Проілюструємо прикладом бінарні лекції з навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей із природним довкіллям».

Зазначимо, що впродовж експериментальної роботи було проведено лекцію удвох із теми «Наступність у використанні методів і прийомів організації освітнього виховної роботи у ЗДО і 1-му класі початкової школи», лекторами якої були викладач однієї із фахових методик та вчителька першого класу, а також лекція удвох із методики фізичного виховання: викладач і студентка 4-го курсу.

Тема лекції «Методика організації еколого-розвивального середовища у ЗДО» для здобувачів освіти 3-го курсу. Лекція була прочитана після педагогічної практики. Лектори: викладач ЗФПО і вихователька-методист ЗДО.

Матеріал до лекції: слайди, проєктор, відео-ролики, світлини.

Підготовка студентів до лекції: а) визначити поняття «екологія», «екологічне виховання дітей», «середовище групової кімнати», «середовище закладу дошкільної освіти»; б) повторити визначення понять із навчальної дисципліни «Загальна та дитяча психологія», «розвиток», «розвивальне середовище»; із «Методики розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови», визначення поняття «розвивальне мовленнєве середовище» (термінологія А. Богуш); в) описати зміст еколого-розвивального середовища групи і закладу дошкільної освіти, в якому вони проходили практику.

Лекція відбувалася за таким планом.

- Презентація теми і лекторів.
- Вступна бесіда: з'ясування сутності понять, які вже відомі здобувачам освіти: «екологія», її значення, «екологічне виховання дітей дошкільного віку», зміст екологічної освіти за БКДО.
- Основний зміст лекції викладача супроводжується активізацію здобувачів освіти за матеріалами їхньої підготовки: Запитання: «Що таке середовище? екологічне середовище? розвивальне середовище? Розкрити зміст поняття: «еколого-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти».
- Міні-лекція виховательки-методиста закладу дошкільної освіти з досвіду роботи ЗДО (слайди, відеоролики, витяги із плану роботи ЗДО) щодо екологічно розвивального середовища. Вихователька-методист презентувала матеріал про умови облаштування еколого-розвивального середовища, свою розповідь супроводжувала показом слайдів. Майбутні вихователі здобули інформацію в ході лекції про організацію еколого-розвивального середовища в умовах закладу дошкільної освіти зі слайдів: організація розвивального середовища у ЗДО, алгоритм формування у дітей дошкільного віку природодоцільної поведінки; вимоги до створення еколого-розвивального середовища; об'єкти еколого-розвивального середовища.
- Запитання студентів до лекторів.
- Розповіді-описи еколого-розвивального середовища здобувачів

освіти за матеріалами практики. Висновки.

На практичному занятті з теми «Організація еколого-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти» майбутні вихователі демонстрували розроблені ними план-карти еколого-розвивального середовища групової кімнати, закладу дошкільної освіти, ділянок кожної вікової групи. Розроблений здобувачами освіти методичний інструментарій було запропоновано доповнити їхні «методичні портфоліо». Зазначимо, що на практичне заняття було запрошено директора закладу дошкільної освіти, стейкхолдера ЗФПО.

Викладач фахової методики у процесі практичного заняття пропонував здобувачам освіти творчі завдання, зокрема, такі: «Чого не вистачає?». Здобувачам освіти пропонувалося переглянути фрагменти відео та проаналізувати їх, звернувши увагу на тематичні зони на території ЗДО: екологічну (сад, город), де б діти могли займатися різними видами сільськогосподарської праці; (*архітектурно-ландшафтну*;) спортивно-ігрову; ігрову для моторних, дидактичних, конструктивних, сюжетно-рольових ігор тощо; визначити, яка зона відсутня у відео-матеріалі. Після обговорення здобувачами освіти власних припущень щодо кількості та змісту тематичних зон на території ЗДО, майбутнім вихователям пропонувалося переглянути інше відео, де було облаштовано всі тематичні зони на території ЗДО, отриману інформацію співставляли із власними припущеннями, записувати назви тематичних зон до словника.

«Обговорюємо, радимося». Майбутнім вихователям пропонувалося із поданого переліку навчально-методичних матеріалів обрати ті, які є в осередках розвивального середовища групової кімнати та записати їх.

Таблиця 3.

Осередки розвивального середовища групової кімнати

№ п/п	Осередки розвивального середовища групової кімнати	Перелік навчально-методичних матеріалів
1.	природознавчий	
2.	дитяче дослідження	
3.	ігрова діяльність	
4.	образотворча діяльність	
5.	музичний	
6.	художнє слово	
7.	народознавства	
8.	розвивального навчання	
9.	спортивний	
10.	трудова діяльність	
11.	відпочинок та усамітнення;	
12.	самопізнання	
13.	співпраця з батьками	

«Екосвіт» –екологічна стежина. Майбутнім вихователям пропонувалося переглянути світлини, на яких зображено об’єкти природного довкілля, та обрати ті, які, на думку здобувачів освіти, сприятимуть формуванню системи наукових знань у дітей дошкільного віку і які слугуватимуть «зупинками» під час проєктування екологічної стежини, свій вибір потрібно було прокоментувати.

Однією із форм методичної підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи були лекції із заздалегідь запланованими помилками, які сприяли розвитку в майбутніх вихователів ЗДО умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів. В

процесі такої лекції викладач закладав у зміст лекції певну кількість помилок змістового, методичного чи поведінкового характеру. Завдання здобувачів освіти полягало в тому, щоб у ході лекції відзначати у своєму конспекті недоречності, змістові помилки і назвати їх наприкінці лекції та повідомити правильний текст.

Подаємо приклади таких «неточностей» у лекції із заздалегідь запланованими помилками із «Методики фізичного виховання».

Тема. Теоретичні засади фізичного виховання дітей дошкільного віку

Мета: розвиток у здобувачів освіти умінь виступати в ролі експертів, виокремлювати хибну або неточну інформацію.

Завданням для викладача фахової методики було послідовно, чітко викласти матеріал, аргументуючи його прикладами, водночас у процесі складання лекції у її змісті припустити помилку (чи неточність) методичного характеру.

Завдання для майбутніх вихователів: уважно слухати, виокремлювати найсуттєвіші, вагомі, цікаві факти, або ж можливі хибні відомості, щоб бути готовими до підтвердження чи спростовування матеріалу. Подаємо уривок змісту тексту лекції із запланованими помилками. 1) Натепер у процесі фізичного виховання дітей *зникла необхідність урахувувати вікові періоди* та анатомо-фізіологічні особливості розвитку дитячого організму. Відтак, урахування цих особливостей *не є обов'язковими* в процесі організації фізичного виховання; 2) успішне вирішення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку залежить від адекватних засобів фізичного виховання, як-от: фізичні вправи, оздоровчі сили природи, гігієнічних чинників, *занять, ранкової гімнастики, прогулянки*.

Вправа «Достеменно / Помилка».

Мета: здійснити аналіз інноваційних оздоровчих технологій у процесі фізичного розвитку дітей дошкільного віку у ЗДО.

Матеріал: відео-презентація із завданнями.

Процедура виконання. Здобувачам освіти пропонувалося розглянути інноваційні оздоровчі технології, що використовуються у роботі з дітьми у ЗДО, проаналізувати їх з позиції «Достеменно» / «Помилка»:

✓ Використання технологій дитячого фітнесу є модним, але неефективним сучасним підходом до організації фізичного виховання.

✓ М. Єфименко пропонує проводити фізкультурні заняття у вигляді ігрових дійств.

✓ Фізкультурні заняття, фізкультурно-оздоровчу роботу в режимі дня класифікуємо як нетрадиційні технології фізкультурно-оздоровчої роботи.

✓ Заняття-казка (за мотивами знайомої казки, не зменшуючи моторної щільності заняття) – це вид оздоровчої роботи у ЗДО;

Метою занять фітнесом є формування лише таких фізичних якостей, як сила і гнучкість.

Після того, як студенти розв'язали завдання (3-5 хв.), продовжилося обговорення теми лекції. Виконання означених завдань сприяло вдосконаленню навичок майбутніх вихователів виокремлювати хибну або неточну інформацію, активізували уваги.

Одним із видів лекцій із фахових методик на цьому етапі були лекції-прес-конференції в рамках методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, метою яких було з'ясування інтересів та потреб майбутніх фахівців дошкільної освіти, ступеня їхньої підготовленості до методичної роботи. Цей вид лекції проводився для поглибленого ознайомлення здобувачів освіти зі змістом методики навчання і виховання дітей дошкільного віку, а також із досвідом роботи найкращих педагогічних колективів ЗДО.

Наведемо приклад *лекції-прес-конференції* з теми «Інноваційні методики ознайомлення дітей із природою і соціальним довкіллям».

Підготовка здобувачів освіти до лекції: опрацювати по 2 статті кожному здобувачу освіти (список додається) із журналів «Дошкільне виховання», виписати свою думку, як їх можна використати в роботі з дітьми і на яких

заняттях, з яких методик. Викладач з'ясовує зі здобувачами освіти сутність понять «інновації», характеризує окремі методики, описані в методичній літературі (10-15хв.).

Запитання до студентів: В окремих монографіях і навчальних посібниках прописано такі інноваційні методики, як М. Монтесорі, Ф. Фребель, Ж. Руссо, Я. Коменського, Ж. Декролі, Й.-Г. Песталоцці та інших, а також В. Сухомлинського, С. Русової. Чи можна їх назвати інноваційними? Ваша думка, поясніть, чи адекватною є назва інноваційні методики корифеїв педагогічної думки та зарубіжних учених? Чи доцільним є поняття «ретрометодика»?

Надалі студенти коротко доповідали про опрацьовані методики, визначали їх тип, або ж те що в них є інноваційним: а) з погляду наукового визначення; б) з погляду сучасності. У процесі обговорення доходили відповідних науково-методичних висновків.

На практичному занятті з теми: «Сучасні педагогічні технології формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку» було використано низку вправ для закріплення знань про інноваційні технології у процесі формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку, вміння доречно їх використовувати в освітньо-виховній роботі у закладі дошкільної освіти. Опишемо їх.

Вправа «Чи відомо вам?».

Мета: відпрацювати вміння здобувачів освіти використовувати педагогічні технології для формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку.

Процедура виконання: Здобувачі освіти працювали в групах по 4 особи.

Завдання: кожна група повинна представити педагогічну технологію із формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку. Інші учасники повинні назвати, яку саме технологію було показано колегою, її назву. Вправа повторювалась доки всі групи не презентували свої методики і технології.

Майбутні вихователі презентували такі педагогічні технології: технологія використання авторської казки як засобу формування екологічної культури дітей дошкільного віку; технологія використання пейзажного живопису для формування естетичного ставлення до природи; природознавчі квести; проєктна технологія.

Вправа «А що у вас?».

Мета: розвивати вміння організовувати ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди для формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку.

Матеріал: смайли і завдання відповідно теми.

Процедура виконання. Майбутніх вихователів було розподілено на 5 груп. На початку вправи один із здобувачів групи обирав смайл, на зворотному боці якого було написано завдання, і повідомляв інших учасників групи про вибір. Учасники групи, які обрали гру-подорож, організували подорож на екологічну стежину; для ігор-доручень майбутні вихователі запропонували такі завдання для дітей дошкільного віку: зібрати в кошик якийсь вид квітів, камінців, шишок, жолудів, листя тощо; для проведення ігор-припущень, здобувачі освіти підготували для дітей вирази «Що було б...?», «Щоб я зробив, якщо...?», та самі висловлювали свою думку. Іншими групами студентів було дібрано дидактичні ігри за класифікацією О. Сорокіної, зокрема: ігри-загадки, які розвивають критичне мислення у дітей дошкільного віку та ігри-бесіди, в яких основою виступає спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку.

Завдання «Розв'яжи педагогічну ситуацію». Процедура виконання. Студентам пропонувалося розв'язати педагогічну ситуацію, рішення прокоментувати.

1. Організовуючи спостереження за канаркою в молодшій групі, вихователька поставила клітку із птахом на столик, навколо якого сидять діти. Дехто з дітей простягає руку до клітки, намагаючись через вічка доторкнутися до пташки. Педагог пропонує дітям перейти в іншу частину

групи і пограти в рухливу гру «Пташечки у гніздах». Раптом пташка в клітці починає співати, перепурхуючи із жердини на жердину. Діти припиняють гру і повертаються у бік клітки.

Вихователька знову робить дітям зауваження, закликаючи їх до гри. Обговорення: Які методичні та організаційні помилки допустила вихователька? Як слід реагувати на поведінку дітей в подібних ситуаціях?

2. На занятті з ознайомлення дітей з акваріумом, як моделлю водойми, вихователька поділила дітей на три невеликі підгрупи і запропонувала розміститися з різних боків акваріума. Діти, які стоять біля передньої стінки акваріума, отримують завдання насипати корму в годівничку і спостерігати за поведінкою мешканців акваріума. Інші діти, які стоять із протилежного боку, повинні розглянути рослини та відшукати на їх листях невеликих моллюсків, спостерігати за ними. Ще одній підгрупі, яка розмістилася біля бокових стінок акваріума, запропонувала роздивитися дно акваріума та його обладнання (нагрівач води, компресор, освітлення тощо), поміркувати над призначенням приладів. Після самостійного спостереження, в ході якого вихователька почергово підходила до кожної із підгруп, діти у колективній бесіді обговорювала побачене.

Запитання до майбутніх вихователів:

- Який тип організації дітей на занятті описано? У якій віковій групі він може бути використаний?
- Які завдання вирішує вихователька, обираючи саме такий спосіб організації спостереження?
- Які обов'язкові вимоги педагог має врахувати, щоб заняття пройшло ефективно?

Завдання. Ознайомитись зі змістом статті А. Страунінг «Моделювання маленькими чоловічками», використовуючи запропонований авторкою спосіб, змоделювати подані нижче об'єкти та явища природи:

- Листок дерева влітку
- Листок дерева восени

- Апельсин
- Замерзання ставка на початку зими
- Танення бурульки весною
- Небо в літній спекотний день
- Небо перед грозою

Завдання. «Готуємось та вдосконалюємося». Майбутнім вихователям було запропоновано дібрати, користуючись інтернет-ресурсами, літературні твори, дидактичний матеріал (ілюстративний, практичний, ігровий) для організації різних форм роботи з ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям та презентувати.

Практичні заняття проходили у формі ділових ігор. Проілюструємо.

Ділова гра «Організація образотворчої діяльності на заняттях в закладі дошкільної освіти».

Мета: вправляти в доборі дидактичного матеріалу для заняття з образотворчої діяльності.

Процедура виконання: студентів розподіляли на 2 групи: перша група – готувала матеріали для заняття з образотворчої діяльності для дітей середнього дошкільного віку, друга група – готувала матеріали для занять з образотворчої діяльності для дітей старшої вікової групи. Студентам пропонувалося відповісти на запитання і виконати завдання – дібрати фарби (гуаш чи акварель) і кольори, які використовують у роботі з дітьми середнього дошкільного віку, прийоми малювання, які використовуються у середній віковій групі, показати пластичний спосіб ліплення, прийоми декоративного малювання для дітей старшої вікової групи, прийоми вирізування з паперу, яких навчають дітей старшої вікової групи, виготовити виріб-експромт із паперу для дітей старшого дошкільного віку та презентувати його тощо.

Під час підведення підсумків ділової гри, з майбутніми вихователями було обговорено та проаналізовано методичні аспекти виконаних завдань. Здобувачі освіти давали відповіді на запитання: «Які особливості в організації

образотворчої діяльності ви змогли виділити у роботі зі дітьми різних вікових груп?» «Які позитивні моменти та недоліки ви зауважили у здобувачів освіти першої та другої груп у процесі виконання завдань?».

Зауважимо, що студенти активно долучалися до обговорення, аналізуючи недоліки та виділяючи позитивні моменти в процесі виконання завдань, а саме: Катерина П. (ЕГ) під час обговорення методичного аспекта підготовленого матеріалу для занять з образотворчої діяльності у середній віковій групі, відзначили, що не були дотримані вимоги освітньої програми щодо вибору овочів для малювання у середній групі. Студентка наголосила, що діти в такому віці не малюють цибулю, капустину, картоплю. В процесі аналізу обізнаності зі специфікою організації образотворчої діяльності у старшій віковій групі, Дарина М. (ЕГ) вказала на те, що студенти другої групи назвали не всі прийоми декоративного малювання для дітей старшої вікової групи, водночас під час демонстрації прийомів вирізування з паперу, яких навчають дітей старшої вікової групи, помилок не виявлено. Таким чином, у процесі ділової гри у майбутніх вихователів формувалася методична обізнаність із методикою проведення занять та організації образотворчої діяльності з дітьми дошкільного віку.

Ділова гра «Я успішний практикант-вихователь».

Мета – закріпити вміння здобувачів освіти презентувати досвід практично-методичної підготовки у закладі дошкільної освіти.

Процедура виконання. Майбутні вихователі заздалегідь отримали завдання підготувати підсумковий звіт результатів практичної підготовки з організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. На практичному занятті майбутні вихователі зачитували підготовлені ними звіти. Час на виступ – 6 хв. Виступи здобувачів освіти фіксувалися на відео, які згодом демонстрували на практичних заняття здобувачів освіти 3 курсу та підлягали аналізу.

На самостійну роботу майбутнім вихователям пропонувалося завдання: розробити систему вправ для спільного малювання педагога чи батьків з

дитиною (домальовування малюнків); заповнити таблицю «Перелік матеріалів, обладнання та устаткування для занять з образотворчої діяльності».

Вікова група	Матеріали	Обладнання та устаткування	Типи занять

Отже, на репродуктивно-діяльнісному етапі активні форми методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприяли становленню суб'єкт-суб'єктної позиції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у методичній підготовці; створенню розвивального потенціалу освітнього середовища ЗФПО; методичній підготовленості і обізнаності здобувачів освіти з інструктивно-нормативними документами, дидактично-методичними розробленнями.

Порівняльні дані рівнів сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів за продуктивно-креативним критерієм подано в таблиці 4.

Таблиця 4.

Рівні сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів за продуктивно-креативним критерієм на початковому і прикінцевому етапах (у %)

Показник	Група	Рівні					
		Достатній		Задовільний		Низький	
		Етапи					
		Початковий	Прикінцевий	Початковий	Прикінцевий	Початковий	Прикінцевий
уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики	ЕГ	24,7	44,6	42,3	43,0	33,0	12,4
	КГ	27,0	30,3	41,6	45,3	36,4	24,4
уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики	ЕГ	23,9	45,6	43,1	48,0	34,0	6,4
	КГ	24,0	25,0	42,7	45,4	33,3	29,6
уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми	ЕГ	25,7	39,9	41,0	46,1	31,3	14,0
	КГ	25,0	27,1	42,9	45,3	32,1	27,6
Разом	ЕГ	24,8	43,4	42,1	45,7	33,1	10,9
	КГ	25,3	27,4	42,4	45,4	32,3	27,2

Як бачимо з таблиці, за показником «Уміння планувати різні види освітньо-виховної роботи з дітьми в межах конкретної методики» до достатнього рівня піднялися 44,6 % (було 24,7%) здобувачів освіти ЕГ і 30,3% (було 27,0 %) – КГ. На задовільному рівні виявлено 43,0 % здобувачів освіти ЕГ (було – 42,3 %) і 4,3% – КГ (було –41,6%). На низькому рівні у ЕГ виявлено – 12,4 % здобувачів освіти (було 33,0 %) і 24,4 % здобувачів освіти у КГ(було 36,4 %).

Результати сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів за показником «Уміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики» були такими: достатній рівень виявлено у 45,6 % здобувачів освіти ЕГ (було 23,9%) і 25,0 % (було 24,0%) – КГ. Задовільний рівень засвідчили 48,0% здобувачів освіти ЕГ (було 43,1 %) і 45,4% здобувачів освіти КГ (було – 42,7%). На низькому рівні методичної підготовленості залишилось – 6,4% здобувачів освіти в ЕГ (було – 34,0 %) і 29,6 % здобувачів освіти у КГ (було – 33,3 %).

Проаналізуємо рівні сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів за показником «Уміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять та індивідуальної роботи з дітьми». Достатнього рівня досягли у 39,9% (було 25,7%) здобувачів освіти ЕГ і 27,1% здобувачів освіти у КГ (було 25,0%). Задовільний рівень виявлено у 46,1 % здобувачів освіти у ЕГ (було – 41,0%) і 45,3 % здобувачів освіти у КГ (було – 42,9%). Низький рівень методичної підготовленості продемонстрували 14,0 % здобувачів освіти у ЕГ (було 31,3 %) і 27,6 % здобувачів освіти у КГ (було – 32,1%).

Таким чином, за результатами дослідження виявлено, що у здобувачів освіти відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Одержані результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в ЗФПО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузінська Я. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 66. Педагогічні науки*. 2012. С.56-61.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів/ уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
4. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. 324 с.
5. Економічний термінологічний словник-довідник / уклад. А. Бабенко та ін. Дніпропетровськ, 2013. 460 с.
6. Коджаспірова Г., Коджаспіров А. Педагогічний словник. Академія, 2003.С.176.
7. Колесников О. Основи наукових досліджень. 2-ге вид. випр.. та доп. навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 144 с
8. Кустовська О. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
9. Мельниченко Г.Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 273 с.
10. Методика діагностики професійної спрямованості Б. Басса. URL: <http://surl.li/ewihy>
11. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І.С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І.С. Добронравової (ч. 1), О.В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.
12. Найда Р. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у педагогічних коледжах.: монографія. Рівне. Волинські обереги. 2023. 323 с.

13. Найда Р. Інноваційний простір в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник, Рівне: РДГУ, 2018. 90 с.

14. Найда Р. Змістово-процесуальне забезпечення методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *ScienceRise: Педагогічна освіта*, (3(48), 2022. С.50-55.

15. Найда Р. Обґрунтування педагогічної моделі методичної підготовки майбутніх вихователів в педагогічних коледжах. *Інноваційна педагогіка* : Випуск 51, Том 2, 2022. С.97-102.

16. Найда Р. Моніторинг методичної обізнаності майбутніх вихователів ЗДО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (1), 2022. С. 201-207.

17. Найда Р. Педагогічний моніторинг якості методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського: журнал*, (4), 2022. С. 38-47.

18. Найда Р. Моніторинг методичного аспекту підготовки майбутніх вихователів в педагогічному коледжі. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»)* № 14(19). 2022. С. 112-119.

19. Найда Р. Створення освітнього простору як умова підвищення ефективності фахової підготовки в педагогічних коледжах. Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2022 р.

20. Найда Р. Інтеграція теоретичних та практичних складових у процесі вивчення фахових методик в у мовах педагогічного коледжу. Сучасні підходи у формуванні професійних компетентностей фахових молодших бакалаврів. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / Редак. кол.: Г.Л. Губарев та ін. Житомир, 2022. 373 с.

21. Найда Р. Зміст проєктної діяльності студентів у методичній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності: проблеми

та перспективи». 12-13 жовтня 2022 року, м. Рівне, Україна.

22. Найда Р. Система роботи з методичної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних фахових коледжах: матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної очній/дистанційної конференції «Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи». 10-11 листопада 2022 р., м. Житомир, Україна.

23. Нечай С. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників : дис... доктор. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 273 с.

24. Нічуговська Л. Математичне моделювання в системі економічної освіти : монографія. Полтава : ПУСКУ, 2003. 289 с.

25. Огнев'юк В. Освіта міжпарадигмального періоду. Київ: Нова парадигма, 2005. № 50. С. 36-48.

26. Олійник М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 442 с.

27. Осадчий І. Педагогічне моделювання : що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60-68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10 .

28. Русалкіна Л. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів : монографія Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2019. 240 с.

29. Сабатовська І., Кайдалова Л. Моделювання діяльності фахівця : навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2014. 180 с.

30. Саєнко М. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. URL : <http://surl.li/ewihv>

31. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ : АКАДЕМВИДАВ, 2008. 455 с.

32. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків., 2004. 503 с.

33. Чернілевський Д. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. Вид. 2-ге допов. Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

34. Штофф В. Про роль моделей у пізнанні. URL: <http://surl.li/ewihq>

35. Naida R., Dovbenko S., Beschastnyy V., Bezverkhnia H., Tsybul'ska V. Problem of Resistance to the Introduction of Distance Learning Models of Training in the Vocational Training of Educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 19, No. 2, pp. 1-12, February 2020.

36. Oxford English Dictionary Online. Oxford University Press, 2015. URL: <http://www.oed.com/>



Оксенчук Тетяна Володимирівна,

викладачка кафедри теорії

та методики дошкільної освіти,

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності. Охарактеризовано сучасні інноваційні технології, що допомагають стимулювати дитячу творчість та уяву за допомогою інтерактивних ігор та додатків. Визначено зміст використання сучасних інноваційних технологій в роботі з дітьми раннього та дошкільного віку.

Ключові слова: *дошкільна освіта, інноваційні технології, цифрові технології, розвиток особистості, майбутні вихователі.*

1. Інноваційні технології в дошкільній освіті
2. Класифікація сучасних інноваційних технологій
3. Використання сучасних інноваційних технологій в роботі з дітьми раннього та дошкільного віку

1. Інноваційні технології в дошкільній освіті

У захоплюючому світі освіти та навчання цифрові технології відіграють все більш вирішальну роль. Інтеграція цифрових інструментів у роботу зі студентами відкриває нові перспективи для навчання в ногу з нашим часом. Запровадження цих цифрових рішень має на меті не лише покращити методи навчання, але й змінити спосіб взаємодії викладачів зі студентами. Використання цих сучасних технологій також сприяє більшій співпраці, залученню та персоналізованому навчанню.

Ці інструменти дають змогу урізноманітнити підходи до навчання та запропонувати більш інтерактивне та привабливе освітнє середовище. Крім

того, вони полегшують доступ до широкого кола освітніх ресурсів, збагачуючи таким чином зміст ОПП.

Завдяки таким інструментам, як Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom онлайн-навчання продовжує набирати обертів. Ці платформи дозволяють студентам отримувати доступ до різноманітного інтерактивного контенту, що робить освіту доступною за межами ЗВО. Викладачі та студенти можуть вільно взаємодіяти, закладаючи основу для сучасного та гнучкого навчання. Онлайн-курси можна відвідувати в будь-який час, дозволяючи студентам навчатися у своєму власному темпі, що особливо корисно для тих, кому потрібно більше часу, щоб засвоїти певний матеріал.

Додатки та планшети стали основними інструментами студентів. Вони допомагають урізноманітнити методи навчання та привернути увагу дітей. Справжній актив для інклюзивної освіти та слухання в студентських потоках. Крім того, ці інструменти часто мають інтерактивні функції, які заохочують студентів брати активну участь у власному навчанні, підвищуючи їхню зацікавленість і мотивацію. Вони також забезпечують більшу доступність для студентів з ООП, сприяючи більш справедливій та інклюзивній освіті.

Технологічні інновації, такі як віртуальна реальність і штучний інтелект, революціонізують методи навчання, роблячи навчання ще більш захоплюючим і захоплюючим. Ці технології дозволяють створювати більш динамічні та гнучкі освітні середовища, які адаптуються до потреб і вподобань студентів, та відкривають шлях до нових форм співпраці та взаємодії, сприяючи обміну знаннями та ідеями.

Віртуальна реальність дозволяє студентам зануритися в нове освітнє середовище. Уявіть собі відвідування історичної епохи наживо. Такі інструменти стимулюють активне та дослідницьке навчання, роблячи освітній досвід незабутнім. Окрім того, що навчання стає веселішим і захоплюючим, вони також сприяють кращому запам'ятовуванню інформації, дозволяючи студентам мати практичний та автентичний досвід навчання. Це унікальна

можливість для студентів отримати доступ до досвіду, який вони інакше не змогли б мати, будь то наукові дослідження чи культурні візити.

Штучний інтелект має потенціал для подальшої персоналізації навчання. Вона аналізує успішність студентів і повинна адаптувати курси для кожного. Як часто кажуть, «ШІ – майбутнє освіти». Завдяки штучному інтелекту можна запропонувати справді персоналізоване навчання, де кожен студент може отримати рекомендації на основі свого темпу та вподобань. Крім того, ШІ може автоматизувати деякі адміністративні завдання, звільняючи час для викладача, щоб більше зосередитися на безпосередній взаємодії зі студентами. Штучний інтелект відкриває можливості для безперервного оцінювання, коли моніторинг прогресу може бути більш детальним і точним, дозволяючи отримувати негайний і конструктивний зворотний зв'язок.

Освітні досягнення рухаються до підходів, орієнтованих на учня, що робить освіту більш індивідуальною та ефективною. Цей перехід до персоналізації навчання базується на ідеї, що кожен учень унікальний, зі своїм стилем навчання, інтересами та потребами. Адаптуючи методи навчання до особливостей кожного студента, можна максимізувати їхній потенціал і стимулювати його внутрішню мотивацію.

Сучасна педагогіка вважає студента головною дійовою особою процесу навчання. Цифрові інструменти полегшують цей перехід, надаючи більш гнучкі та інтерактивні способи залучення до навчання. Такий підхід заохочує студентів ставати більш автономними та відповідальними за власну освітню подорож, надаючи їм більше контролю над змістом і темпом навчання.

Адаптивне навчання коригує зміст і складність вправ на основі навичок студента. Завдяки інтеграції технологій штучного інтелекту ці системи забезпечують безцінну персоналізовану підтримку для кожної дитини. Адаптивне навчання також допомагає зменшити тривогу та стрес під час навчання, надаючи ресурси в реальному часі та підтримку, адаптовану до

конкретних потреб студентів, сприяючи більш позитивному досвіду навчання.

Персоналізовані маршрути дозволяють студентам розвиватися у власному темпі, підвищуючи їхню мотивацію та залученість. Сприяючи навчанню, орієнтованому на студента, персоналізовані шляхи сприяють залученню та інтелектуальній допитливості, якостям, необхідним для успіху в світі, що постійно змінюється.

Активна педагогіка, така як перевернута класна кімната, заохочує студентську автономію та відповідальність, а також їх творчість і критичне мислення. Ці підходи дають студентам можливість брати більш активну роль в освітньому процесі, тим самим зміцнюючи їхню участь і почуття відповідальності. Заохочуючи активну участь, ці методи навчання дозволяють учням розвивати необхідні навички для майбутнього.

Такі методи, як групова робота або спільні проекти, дозволяють дітям розвивати свої навички вираження думок і спілкування. Крім того, вони зміцнюють свою здатність працювати в команді та колективно вирішувати проблеми. Ці навички є особливо цінними в контексті сучасних викликів у світі праці, де співпраця та спілкування стали фундаментальними стовпами професійного успіху.

Креативність і критичне мислення – необхідні навички майбутнього. Стимулюючи інтелектуальну допитливість і сприяючи інноваційним підходам, школи можуть сприяти розвитку більш стійких і ініціативних громадян.

Більш ніж будь-коли, важливо зосередити викладання на розвитку наскрізних навичок і навичок міжособистісного спілкування. У світі, що постійно змінюється, технічних навичок уже недостатньо; важливо розвивати людські та міжособистісні навички, які дозволяють людям адаптуватися та досягати успіху в різноманітних контекстах. Здатність вчитися впродовж життя стала важливою навичкою, що вимагає постійного навчання та розумової гнучкості.

Важливість трансверсальних навичок і навичок міжособистісного спілкування. Такі навички, як спілкування, співпраця та вирішення проблем, зараз є важливими. Ці навички перетворюють профілі студентів на компетентних майбутніх професіоналів і позитивно впливають на їх здатність інтегруватися та процвітати у спільному та мультидисциплінарному робочому середовищі. Розвиваючи ці навички, школи готують учнів стати ініціативними та відповідальними лідерами у своєму професійному та особистому житті.

Групова динаміка в ЗВО розвиває ці навички. Вони дозволяють студентам стати більш відкритими особистостями, які пристосовуються до мінливого середовища. Крім того, вони заохочують критичне мислення та дискусії, які урізноманітнюють точки зору та збагачують запропоновані рішення. Як частина цілісної освіти, ці наскрізні навички є важливими для успішного орієнтування в складнощах сучасного життя.

У глобалізованому світі розуміння різноманітних емоцій і культур є фундаментальним. Емоційний і культурний інтелект виходить за рамки простих академічних знань, дозволяючи нам формувати збагачувальні стосунки та робити позитивний внесок у різноманітні та взаємопов'язані суспільства. Таке розуміння та співчуття зміцнює міжнародне співробітництво та мир, заохочуючи шанобливе та плідне спілкування.

Сучасний світ ставить перед освітою нові виклики, щоб вирішити цю проблему, важливо навчати студентів таким концепціям, як сталий розвиток і адаптація до нових професій. Ця про активна підготовка до змін має важливе значення для забезпечення майбутніх поколінь інструментами, необхідними для побудови стійких і стійких суспільств. Освітні заклади відіграють вирішальну роль в інтеграції інноваційних підходів, які відображають сучасні виклики та надихають наступне покоління діяти рішуче та творчо.

Інтеграція цих концепцій із дошкільного циклу має вирішальне значення для підвищення обізнаності про екологічні та соціальні проблеми нашого часу. Культивує екологічну свідомість, завтрашні студенти будуть

готові діяти позитивно на нашій планеті, сприяючи більш сталому та справедливому майбутньому.

Робота швидко змінюється, тому системи освіти повинні готувати студентів до інновацій та підприємництва. Ось де національне виховання майбутнього. Інтегруючи цифрові навички, сприяючи інноваційному мисленню та підвищуючи обізнаність про поточну ринкову динаміку, ЗВО можуть озброїти своїх студентів інструментами, які їм потрібні, щоб виділятися та впроваджувати інновації у постійно мінливому світі роботи. Програми, які заохочують стійкість, допитливість і здатність до адаптації, дозволять студентам не тільки пристосуватися до змін, але й активно їх формувати.

2. Класифікація сучасних інноваційних технологій

Інноваційні методи навчання – це не лише використання новітніх технологій зі студентами чи постійне відстеження останніх тенденцій в освіті, це методи викладання й навчання.

Вони говорять про використання нових стратегій навчання, які більше зосереджуються на студентах. Ці інноваційні рішення заохочують їх активно приєднуватися та взаємодіяти зі своїми одногрупниками та з викладачем, під час занять.

На відміну від традиційного викладання, яке зосереджується головним чином на тому, скільки знань ви можете передати своїм студентам, інноваційні методи викладання дозволяють отримати глибоке уявлення про те, що вони фактично отримують від того, що ви викладаєте під час своїх лекцій.

У світі відбувся перехід від традиційних занять до онлайн-занять і гібридного навчання. Однак, дивлячись на екран ноутбука, студентам легше втратити себе й зайнятися чимось іншим (наприклад, мріяти про солодкі сни в ліжку), таким чином покращуючи свої навички удаваної концентрації.

Серед переваг, що інновації можуть принести студентам, і чому їх варто спробувати, можемо виділити:

– заохочуйте дослідження. Інноваційні підходи до навчання заохочують студентів досліджувати нові речі та інструменти, які розширюють їхній розум.

– удосконалюйте навички вирішення проблем і критичного мислення. Креативні методи навчання дозволяють студентам навчатися у власному темпі та спонукають їх шукати нові шляхи вирішення проблеми, а не шукати відповіді, написані в підручниках.

– уникайте отримання великої кількості знань одночасно. Викладачі, які використовують нові підходи, все ще дають студентам інформацію, але вони, як правило, розбивають її на менші частини. Тепер обробку інформації можна зробити більш доступною, а коротка інформація допомагає їм швидше засвоїти основи.

– засвоюйте більше навичок спілкування – студентам потрібно використовувати більш складні інструменти в групі, щоб завершити свою роботу, що допомагає їм вивчати нове та стимулювати їхню творчість. Крім того, під час виконання індивідуальних або групових проектів студенти вчаться управляти своїм часом, розставляти пріоритети завдань, спілкуватися, краще працювати з іншими та багато іншого.

– перевірте розуміння студента. Оцінки та іспити можуть сказати вам дещо, але не все, про здібності та знання студента. Підвищення самооцінки – завдяки чудовим методам, розробленим вчителями, учні можуть зрозуміти, чого вони навчилися і чого їм бракує. Дізнавшись, що ще їм потрібно знати, вони можуть зрозуміти, чому варто навчитися певних речей, і стати більш готовими до цього.

– оживіть студентів. Інноваційні методи навчання дають для них щось інше, чим вони захоплюються, заохочуючи їх говорити та спілкуватися частіше.

Інновації в освіті – це не просто модно, це необхідно для успіху в сучасному світі. Вони допомагають студентам отримати актуальні знання,

розвинути ключові компетентності, підготуватися до майбутньої кар'єри та розширити свої можливості.

Інноваційні методи навчання майбутніх вихователів є важливим аспектом підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми дошкільного віку. Сучасні діти живуть в умовах швидкого розвитку технологій та інформаційного суспільства, тому вихователі повинні бути готовими до використання інновацій у своїй професійній діяльності.

Основні напрями інноваційних методів навчання майбутніх вихователів:

- інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ): використання комп'ютерів, інтерактивних дошок, мультимедійних презентацій, відео- та аудіоматеріалів дозволяє зробити навчання більш цікавим та наочним. За допомогою ІКТ майбутні вихователі можуть моделювати педагогічні ситуації, аналізувати їх та знаходити оптимальні рішення.

- активні методи навчання: тренінги, ділові ігри, кейс-методи, проєктна діяльність, майстер-класи сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Вони вчаться працювати в команді, розвивають критичне мислення, творчі здібності та комунікативні навички.

- методи навчання, орієнтовані на дитину: педагогіка партнерства, особистісно-орієнтоване навчання, ігрові технології, методи Фр'єбеля, методи Монтесорі, Вальдорфська педагогіка передбачають індивідуальний підхід до кожної дитини, врахування її потреб та інтересів. Майбутні вихователі вчаться створювати сприятливі умови для розвитку дітей, сприяти їх самореалізації та творчості.

- дистанційне навчання: онлайн-курси, вебінари, відеолекції, форуми дозволяють студентам отримувати знання та спілкуватися з викладачами та колегами незалежно від місця знаходження. Дистанційне навчання є гнучким та доступним, що особливо важливо для студентів, які поєднують навчання з роботою або мають інші обмеження.

– методи самоосвіти: розвиток уміння самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію, критично мислити є важливим завданням навчання майбутніх вихователів. Для цього використовуються такі методи, як робота з науковою літературою, участь у конференціях та семінарах, проходження педагогічної практики в ЗДО.

Розглянемо детально інноваційні методи навчання майбутніх вихователів.

1. Інтерактивні заняття для майбутніх вихователів є важливим елементом підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми дошкільного віку, та передбачають активну участь студентів в освітньому процесі, сприяють розвитку їх творчих здібностей, критичного мислення та комунікативних навичок.

Основні форми інтерактивних занять:

– Тренінги: спрямовані на формування конкретних навичок, необхідних для роботи з дітьми (наприклад, проведення занять, організація ігор, вирішення конфліктів). Тренінги можуть включати рольові ігри, моделювання ситуацій, аналіз відеоматеріалів;

– Ділові ігри: імітація реальних ситуацій, з якими можуть зіткнутися вихователі у своїй роботі. Ділові ігри дозволяють студентам приймати рішення, працювати в команді, розвивати комунікативні навички;

– Кейс-методи: аналіз конкретних педагогічних ситуацій, пошук оптимальних рішень. Кейс-методи сприяють розвитку критичного мислення, вмінню аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення;

– Проектна діяльність: розробка та реалізація проєктів, спрямованих на вирішення конкретних педагогічних завдань, сприяє розвитку творчих здібностей, вмінню працювати в команді та самостійно здобувати знання;

– Майстер-класи: демонстрація досвідченими вихователями ефективних методів та прийомів роботи з дітьми, та дозволяють студентам переймати кращий досвід та отримувати практичні поради;

– Дискусії та круглі столи: обговорення актуальних проблем дошкільної освіти, обмін досвідом та думками; сприяють розвитку комунікативних навичок, вмінню аргументувати свою точку зору та поважати думку інших.

Переваги інтерактивних занять:

– активне залучення студентів до освітнього процесу: інтерактивні заняття передбачають активну участь студентів, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку їх інтересу до навчання,

– розвиток практичних навичок: інтерактивні заняття дозволяють студентам застосовувати отримані знання на практиці, моделювати педагогічні ситуації та знаходити оптимальні рішення,

– формування ключових компетентностей: інтерактивні заняття сприяють розвитку критичного мислення, творчих здібностей, комунікативних навичок, вміння працювати в команді та інших компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності,

– індивідуалізація навчання: інтерактивні заняття дозволяють враховувати індивідуальні потреби та інтереси кожного студента, створювати сприятливі умови для його розвитку,

– підготовка до роботи в умовах сучасного освітнього середовища: інтерактивні заняття допомагають майбутнім вихователям адаптуватися до сучасних вимог та бути готовими до роботи в умовах швидких змін.

2. Використання технології віртуальної реальності майбутніми вихователями відкриває нові можливості для підготовки майбутніх вихователів, надаючи їм унікальний досвід та сприяючи розвитку необхідних професійних навичок. VR дозволяє створювати імерсивне освітнє середовище, де студенти можуть взаємодіяти з віртуальними дітьми, моделювати педагогічні ситуації та відпрацьовувати різні методи роботи.

Переваги використання VR у підготовці вихователів:

- імерсивне навчання: VR створює відчуття присутності в реальному середовищі, що сприяє глибшому зануренню в освітній процес та кращому засвоєнню матеріалу,

- безпечне моделювання ситуацій: VR дозволяє студентам відпрацьовувати різні педагогічні ситуації без ризику завдати шкоди реальним дітям. Вони можуть експериментувати, помилятися та вчитися на своїх помилках у безпечному віртуальному середовищі,

- розвиток емпатії: VR може допомогти майбутнім вихователям краще зрозуміти дітей, поставити себе на їх місце та відчувати їх емоції. Це сприяє розвитку емпатії та покращенню взаєморозуміння між вихователем та дитиною,

- формування практичних навичок: VR дозволяє студентам відпрацьовувати конкретні навички, необхідні для роботи з дітьми, такі як організація ігор, проведення занять, вирішення конфліктів тощо,

- індивідуалізація навчання: VR може бути адаптована до індивідуальних потреб кожного студента, що сприяє більш ефективному навчанню та розвитку,

- доступність та гнучкість: VR може бути використана в будь-який час та в будь-якому місці, що робить навчання більш доступним та гнучким.

Можливі варіанти використання VR у підготовці вихователів:

- моделювання реальних ситуацій: створення віртуального 3ДО де студенти можуть взаємодіяти з віртуальними дітьми, проводити заняття, організовувати ігри тощо,

- відпрацювання конкретних навичок: розробка VR-тренажерів, які дозволяють студентам відпрацьовувати конкретні навички, такі як проведення занять з різних предметів, організація ігор, вирішення конфліктів тощо,

- розвиток емпатії: створення VR-досвіду, який дозволяє студентам відчувати себе на місці дитини та зрозуміти її емоції,

– ознайомлення з різними методиками: використання VR для ознайомлення студентів з різними методиками дошкільної освіти, такими як методики Ф. Фрєобеля, М. Монтессорі, Вальдорфська педагогіка тощо.

Виклики та перспективи використання VR у підготовці вихователів: технічні аспекти: необхідність придбання VR-обладнання та програмного забезпечення, а також забезпечення технічної підтримки; методичні аспекти: розробка ефективних методик використання VR в освітньому процесі, які б враховували особливості підготовки майбутніх вихователів; психологічні аспекти: можливість виникнення у студентів відчуття дискомфорту або дезорієнтації під час використання VR.

3. Використання ШІ в освіті

Штучний інтелект допомагає нам виконувати велику частину нашої роботи, тож хто сказав, що ми не можемо використовувати його в освіті? Цей метод напрочуд поширений в наші дні.

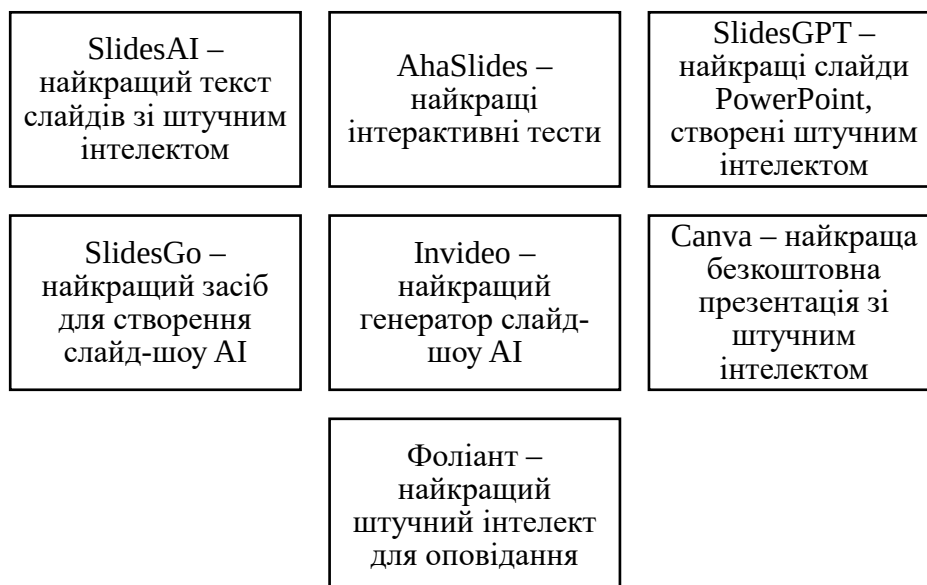


Рис. 1. Платформи AI

Переваги використання ШІ у підготовці вихователів: індивідуалізація навчання: ШІ може аналізувати дані про успішність та інтереси кожного студента, щоб створювати індивідуальні навчальні програми та рекомендації, що дозволяє оптимізувати освітній процес та зробити його більш ефективним; персоналізована підтримка: ШІ-чатботи та віртуальні асистенти

можуть надавати студентам персоналізовану підтримку, відповідати на їхні питання та допомагати у вирішенні навчальних завдань; автоматизація рутинних завдань: ІІІ може автоматизувати перевірку завдань, оцінювання робіт та інші рутинні завдання, що звільняє час викладачів для більш творчої роботи зі студентами; аналіз даних та адаптація навчання: ІІІ може аналізувати дані про успішність студентів, щоб виявляти проблемні зони та адаптувати освітній процес для покращення результатів навчання; моделювання педагогічних ситуацій: ІІІ може створювати віртуальні симуляції реальних педагогічних ситуацій, що дозволяє студентам відпрацьовувати свої навички у безпечному середовищі; розвиток професійних навичок: ІІІ може допомогти студентам розвинути ключові професійні навички, такі як критичне мислення, креативність, комунікація та вміння працювати в команді.

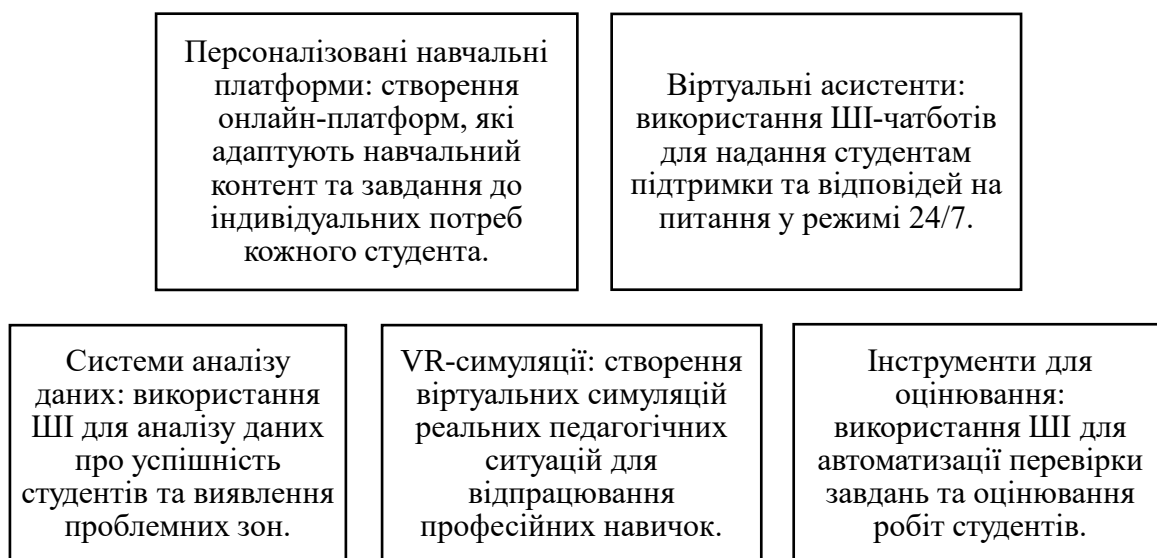


Рис. 2. Можливі варіанти використання ІІІ у підготовці майбутніх вихователів

Виклики та перспективи використання ІІІ у підготовці майбутніх вихователів:

– етичні питання: необхідність забезпечення конфіденційності даних студентів та уникнення дискримінації,

- технічні аспекти: необхідність придбання та налаштування ШІ-інструментів, а також забезпечення технічної підтримки,
- методичні аспекти: розробка ефективних методик використання ШІ в освітньому процесі.

4. Змішане навчання

Змішане навчання – це метод, який поєднує традиційне навчання в класі та технологічно передове онлайн-навчання, що дає більшу гнучкість для створення ефективного освітнього середовища та персоналізації досвіду навчання.

Змішане навчання (Blended learning) є ефективним підходом у підготовці майбутніх вихователів, оскільки поєднує найкращі аспекти традиційного навчання з перевагами онлайн-освіти.

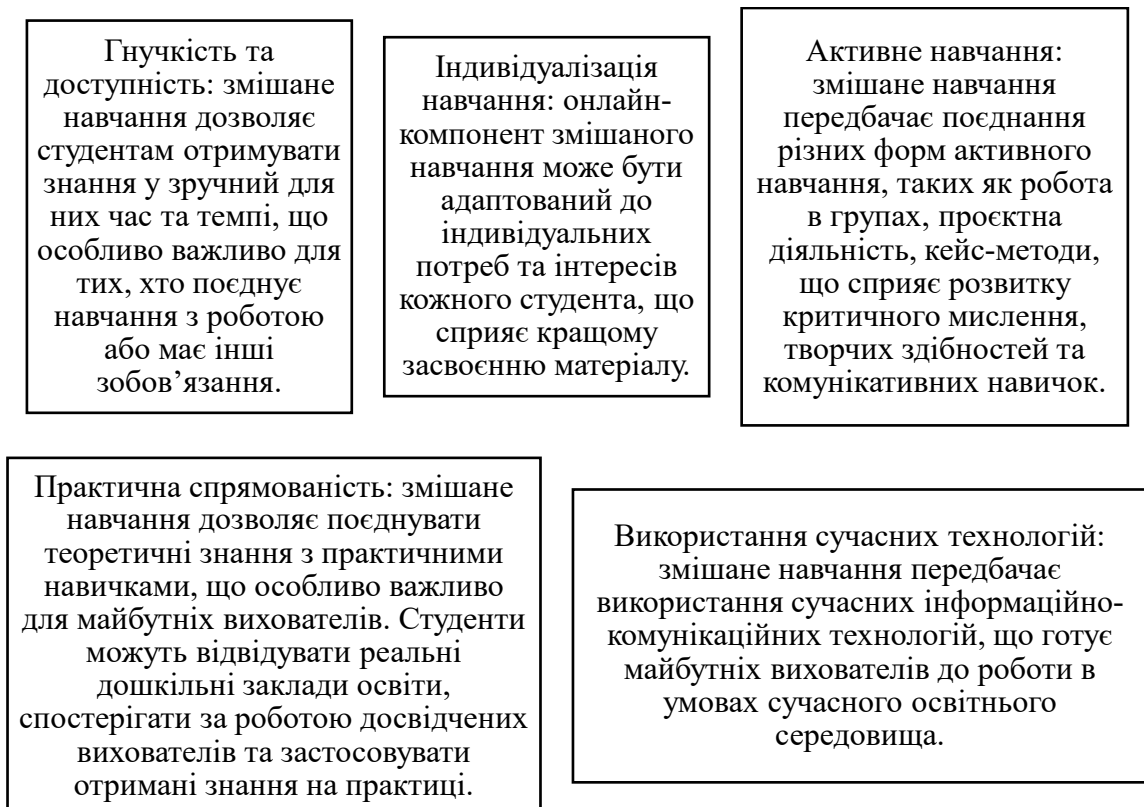


Рис. 3. Переваги змішаного навчання для майбутніх вихователів

До форм змішаного навчання для майбутніх вихователів можна віднести: перевернуте навчання: студенти вивчають теоретичний матеріал вдома за допомогою онлайн-ресурсів, а на заняттях у аудиторії обговорюють його з викладачем та іншими студентами, виконують практичні завдання;

ротація станцій: студенти працюють на різних станціях, де представлені різні види діяльності: онлайн-навчання, робота в групах, індивідуальна робота з викладачем; гнучке навчання: студенти мають можливість обирати індивідуальний темп навчання та види діяльності, які відповідають їхнім потребам та інтересам. онлайн-курси: студенти можуть проходити онлайн-курси з різних дисциплін, що розширює їхні знання та професійні компетентності; вебінари та відеоконференції: студенти можуть брати участь у вебінарах та відеоконференціях з експертами у галузі дошкільної освіти, обмінюватися досвідом та отримувати відповіді на свої питання.

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання:

- розробка якісного онлайн-контенту: онлайн-контент має бути цікавим, змістовним та відповідати ООП. Важливо використовувати різні формати подання інформації: текст, зображення, відео, аудіо;
- підготовка викладачів: викладачі мають бути готові до роботи в умовах змішаного навчання, володіти необхідними ІКТ-компетентностями та вміти організовувати активне навчання студентів;
- забезпечення технічної підтримки: студенти та викладачі повинні мати доступ до необхідного технічного обладнання та програмного забезпечення, а також отримувати своєчасну технічну підтримку;
- оцінювання ефективності: важливо регулярно оцінювати ефективність змішаного навчання та вносити необхідні корективи.

У технологічно керованому світі, в якому ми живемо, важко нехтувати потужними інструментами, такими як Інтернет і програмне забезпечення для електронного навчання. Такі рішення, як відеозустрічі для викладачів і студентів, LMS для керування курсами, веб-сайти для взаємодії та розваг, а також багато програм для навчання.

AhaSlides виступає практичним інструментом змішаного навчання, який залучає студентів як в особисті, так і у віртуальні класи. На цій платформі студенти можуть брати участь у тестах, іграх, мозковому штурмі та багатьох інших навчальних заходах.

5. 3D-друк – це інноваційна технологія, яка відкриває безмежні можливості для розвитку творчості, просторового мислення та практичних навичок. Її використання в підготовці майбутніх вихователів є особливо цінним, адже дозволяє створювати наочні матеріали, іграшки та дидактичні посібники, які роблять навчання цікавим та ефективним.



Рис. 4. Переваги 3D-друку для майбутніх вихователів

Можливі варіанти використання 3D-друку у підготовці майбутніх вихователів:

- створення наочних матеріалів: друк моделей геометричних фігур, тварин, рослин, історичних пам'яток тощо для використання на заняттях,
- створення іграшок та розвиваючих ігор: друк іграшок, конструкторів, головоломок, які сприяють розвитку моторики, логічного мислення та творчих здібностей дітей,
- творення дидактичних посібників: друк карток з літерами, цифрами, зображеннями для вивчення алфавіту, рахунку, кольорів тощо,

- розробка проєктів: студенти можуть розробляти власні проєкти з використання 3D-друку для створення навчальних матеріалів або іграшок,
- організація майстер-класів: досвідчені вихователі можуть проводити майстер-класи з використання 3D-друку для своїх колег.

Рекомендації щодо використання 3D-друку у підготовці вихователів ознайомлення з технологією: майбутні вихователі повинні мати можливість ознайомитися з технологією 3D-друку, навчитися працювати з 3D-принтером та програмним забезпеченням для створення моделей; навчання проєктуванню: студенти повинні навчитися створювати 3D-моделі за допомогою спеціальних програм; практичне застосування: важливо, щоб студенти мали можливість практично застосовувати свої знання та навички для створення навчальних матеріалів та іграшок; методичне забезпечення: необхідно розробити методичні рекомендації та навчальні матеріали для використання 3D-друку в роботі з дітьми дошкільного віку.

Отже, 3D-друк дає студентам змогу зрозуміти реальний світ і стимулює їх уяву. Навчання стає набагато легшим, коли учні можуть тримати в руках моделі органів, щоб дізнатися про людське тіло, або побачити моделі відомих будівель і дослідити їхні конструкції.

6. Використання процесу дизайнерського мислення у підготовці майбутніх вихователів

Дизайнерське мислення (Design Thinking) – це процес, орієнтований на вирішення проблем, який базується на потребах користувача та передбачає творчий підхід до пошуку рішень. Його використання у підготовці майбутніх вихователів є надзвичайно цінним, адже дозволяє розвинути у них важливі професійні якості, необхідні для ефективної роботи з дітьми.

Як дизайнерське мислення може допомогти майбутнім вихователям:

- починається з емпатії, тобто зі здатності розуміти потреби та інтереси користувача, в даному випадку – дітей. Майбутні вихователі, використовуючи цей підхід, зможуть краще розуміти, що потрібно дітям для їх розвитку та навчання,

- заохочує до пошуку креативних та нестандартних рішень. Це особливо важливо для вихователів, адже їм часто доводиться вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, які потребують творчого підходу,
- використовуючи дизайнерське мислення, майбутні вихователі зможуть створювати цікаві та ефективні навчальні матеріали та програми, які будуть відповідати потребам дітей та сприяти їх розвитку,
- передбачає роботу в команді, що є важливою якістю для вихователів, адже їм часто доводиться співпрацювати з іншими педагогами, батьками та фахівцями,
- спрямоване на досягнення конкретного результату – вирішення проблеми. Це допомагає майбутнім вихователям бути більш цілеспрямованими та ефективними у своїй роботі.

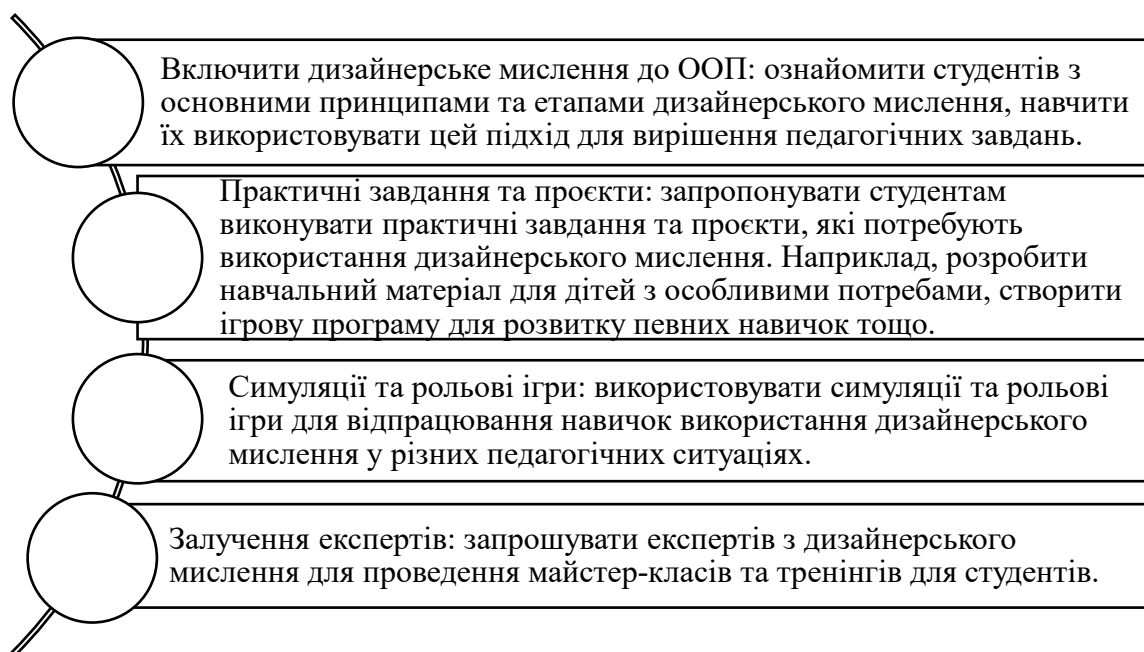


Рис. 5. Аспекти використання дизайнерського мислення у підготовці вихователів

7. Проектне навчання є інноваційним та ефективним методом підготовки майбутніх вихователів, який сприяє розвитку їх професійних компетентностей, творчого мислення та практичних навичок. Цей метод передбачає активну участь студентів у розробці та реалізації проектів, спрямованих на вирішення конкретних педагогічних завдань.



Рис. 6. Переваги проектного навчання для майбутніх вихователів

Форми проектної діяльності для майбутніх вихователів: розробка навчально-методичних матеріалів: створення конспектів занять, дидактичних ігор, наочних посібників тощо; створення проєктів для роботи з дітьми: розробка та реалізація проєктів, спрямованих на розвиток різних аспектів особистості дитини (фізичний, інтелектуальний, емоційний, соціальний); організація заходів для дітей: підготовка та проведення свят, розваг, екскурсій тощо; дослідження педагогічних проблем: проведення досліджень, спрямованих на вивчення актуальних проблем дошкільної освіти та пошук шляхів їх вирішення.

Усі студенти працюють над проєктами в кінці блоку. Проектне навчання також є проектним, але дозволяє студентам вирішувати реальні проблеми та знаходити нові рішення протягом більш тривалого періоду часу.



Рис. 7. Рекомендації щодо використання проектного навчання

У цьому методі активного навчання ви працюєте в якості гіда, а студенти контролюють свою освітню подорож. Навчання таким чином може призвести до кращого залучення та розуміння, стимулювати їхню творчість і сприяти навчанню протягом усього життя.

8. Навчання на основі запитів є ефективним методом активного навчання, який сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок та самостійності у студентів. Його використання у підготовці майбутніх вихователів є особливо цінним, адже дозволяє їм не лише засвоїти теоретичні знання, але й навчитися застосовувати їх на практиці, досліджувати педагогічні ситуації та знаходити оптимальні рішення.

Форми навчання на основі запитів для майбутніх вихователів:

- дослідницькі проєкти: студенти можуть обирати цікаву для них тему та проводити власне дослідження, використовуючи різні методи збору та аналізу інформації,

- кейс-методи: аналіз конкретних педагогічних ситуацій, пошук причин виникнення проблем та розробка шляхів їх вирішення,
- проблемно-орієнтоване навчання: вирішення конкретних педагогічних проблем, які виникають у реальній практиці роботи з дітьми,
- рольові ігри та симуляції: моделювання реальних педагогічних ситуацій, де студенти можуть відпрацювати свої навички та вміння,
- дискусії та круглі столи: обговорення актуальних проблем дошкільної освіти, обмін досвідом та думками.



Рис. 8. Переваги навчання на основі запитів для майбутніх вихователів

Існує педагогічний і методологічний підхід, який підтримує студентів шляхом використання навчання на основі запитань. Ця модель передбачає, що студенти стають відповідальними за участь у навчанні та розвиток власних навичок і знань; турботливими, мотивованими, готовими до співпраці та інноваційними. Одна з найбільших проблем навчання, заснованого на запитах, полягає в тому, щоб привчити студентів самостійно

з'ясовувати проблему/завдання. На місці миттєвої цікавості з'являється систематичне міркування. Викладач відіграє роль провокатора, який шукає креативні способи представити теми студентам, щоб залучити групу до безперервного дослідження теми, що вивчається. Результатом є регулярне обговорення взаємного навчання. Дізнаючись про точки зору інших, студенти краще розуміють власні позиції та намагаються їх точно обґрунтувати.

Навчання на основі запитів включає:

- проведення відкритих дискусій (час виступів), робота в групах/парах, обмін знаннями;
- висловити свою думку (поділитися знаннями), пошук і вибір інформації: словник, інтернет, підручник, використання раніше набутих знань і поєднання їх з новими, критичне мислення;
- ескізи, інтелектуальні карти, плакати, проекти – ідеї студентів, виражені в різних формах, служать для поглиблення розуміння теми;
- ставити запитання та виявляти проблеми, про які студенти хочуть дізнатися більше, спонтанні запитання, ознака справжньої цікавості: «найцінніші запитання – це ті, які ведуть до інших питань і дають зачатки для майбутніх досліджень»;
- використання власного та чужого досвіду, кинути виклик і перевірити ідеї один одного, забезпечення того, щоб усі студенти розуміли обговорювані теми, включення студентських запитань та ідей до ОПП.

9. Хмарне навчання – це сучасний підхід до організації освітнього процесу, який передбачає використання хмарних технологій для зберігання, обробки та передачі інформації. У підготовці майбутніх вихователів хмарне навчання може стати ефективним інструментом для розвитку професійних компетентностей та підготовки до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Оскільки світ стає все більш обізнаним про вплив навколишнього середовища, навчальні заклади шукають стійкі рішення для своєї ІТ-інфраструктури. Хмарні програми можуть ще більше підвищити

енергоефективність, використовуючи модель розподіленої хмари. Традиційні хмарні середовища часто покладаються на енергоємні сторонні центри обробки даних, які значною мірою сприяють викидам вуглецю та потребують значних водних ресурсів для охолодження. Розподілена хмарна платформа пропонує більш екологічну альтернативу завдяки використанню периферійних обчислень і невеликих локалізованих центрів обробки даних, які можуть житися від відновлюваних джерел енергії.

Розподілена хмарна модель оптимізує споживання енергії шляхом динамічного розподілу обчислювальних ресурсів на основі попиту в реальному часі, зменшуючи непотрібне споживання енергії. Такий підхід не тільки відповідає цілям сталого розвитку, але й знижує експлуатаційні витрати. Використовуючи розподілені хмарні обчислення, навчальні заклади можуть мінімізувати свій вплив на навколишнє середовище, водночас одержуючи вигоду від гнучкості та ефективності сучасної хмарної інфраструктури.

Основні переваги:

- енергоефективність: розподілена хмара зменшує залежність від великих, енергоємних центрів обробки даних, сприяючи стійкості,
- економія: динамічний розподіл ресурсів зменшує споживання енергії, що призводить до значної економії коштів,
- екологічна відповідальність: локалізовані центри обробки даних, що працюють на основі відновлюваних джерел енергії, підтримують цілі сталого розвитку установ.

Розподілена хмарна платформа пропонує неперевершену гнучкість і масштабованість, що дозволяє ЗВО розвивати свою хмарну інфраструктуру відповідно до своїх конкретних потреб. Використовуючи гібридний хмарний підхід, ЗВО можуть поєднувати приватну хмарну інфраструктуру з публічними хмарними службами, оптимізуючи використання ресурсів. Ця гнучкість дозволяє установам розгортати програми, керувати робочими навантаженнями та ефективно обробляти дані, незалежно від коливань

попиту, та спосіб зв'язати викладачів і студентів і надати їм доступ до класів і матеріалів за тисячі кілометрів.

10. Взаємонавчання у підготовці майбутніх вихователів є цінним методом активного навчання, який передбачає організацію освітнього процесу, де студенти навчаються один у одного, обмінюються знаннями та досвідом. У підготовці майбутніх вихователів цей метод є особливо ефективним, адже сприяє розвитку їх професійних компетентностей, комунікативних навичок та вмінню працювати в команді.

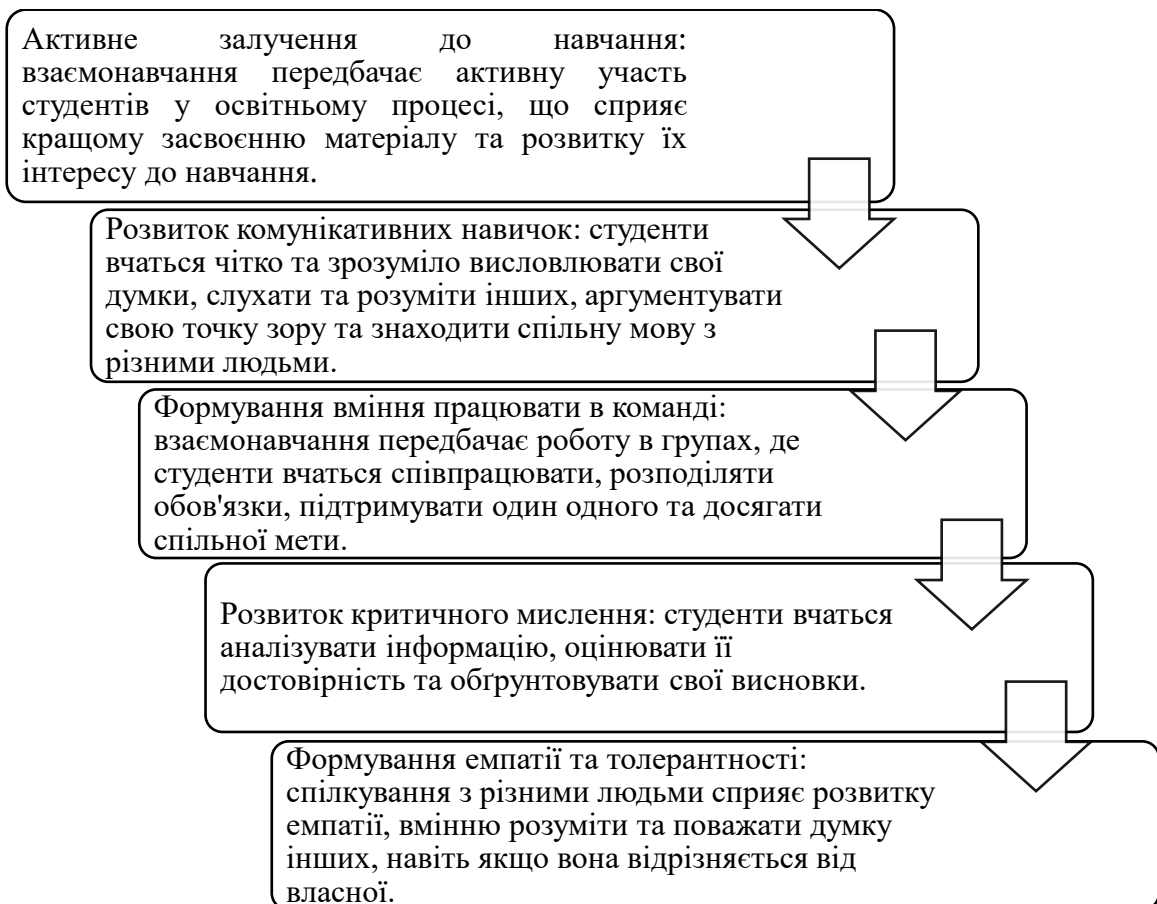


Рис. 9. Переваги взаємонавчання для майбутніх вихователів

Форми взаємонавчання для підготовки майбутніх вихователів:

- об'єднуються в невеликі групи для обговорення конкретної теми, виконання завдань або підготовки доповіді,.
- навчання «рівний-рівному», де студенти, які добре володіють певним матеріалом, допомагають іншим, які мають труднощі у його засвоєнні.,

- готують презентації або доповіді на задану тему та діляться своїми знаннями з іншими студентами,
- діляться своїм досвідом роботи з дітьми, обговорюють цікаві випадки з практики та шукають шляхи вирішення проблемних ситуацій,
- моделюють реальні педагогічні ситуації та відпрацьовують свої навички у безпечному середовищі.

Зокрема, студенти можуть проявляти ініціативу в цій діяльності, вибираючи сферу своїх інтересів у межах предмета.

11. Перехресне навчання.

Перехресне навчання поєднує навчальний досвід як у ЗВО, так і поза ним.

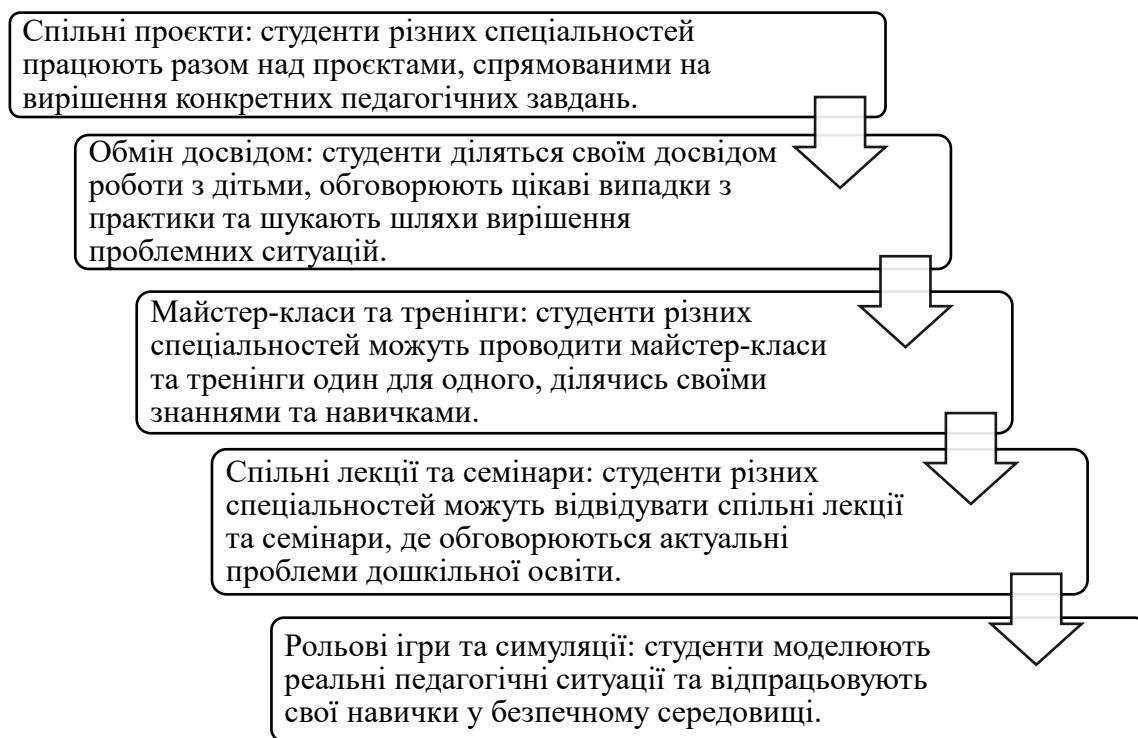


Рис. 10. Форми перехресного навчання для підготовки майбутніх вихователів

Переваги перехресного навчання для майбутніх вихователів:

- розширення професійного світогляду: студенти мають можливість ознайомитися з різними аспектами роботи з дітьми, дізнатися про особливості інших спеціальностей, що розширює їх професійний світогляд та сприяє кращому розумінню потреб дітей.

- розвиток міждисциплінарного мислення: перехресне навчання сприяє розвитку міждисциплінарного мислення, вмінню інтегрувати знання з різних областей та знаходити комплексні рішення педагогічних завдань,
- формування практичних навичок: студенти мають можливість застосовувати отримані знання на практиці, працюючи разом над проєктами, моделюючи реальні педагогічні ситуації та обмінюючись досвідом,
- розвиток комунікативних навичок: перехресне навчання передбачає активну взаємодію між студентами різних спеціальностей, що сприяє розвитку комунікативних навичок, вмінню працювати в команді та ефективно спілкуватися,
- формування емпатії та толерантності: спілкування з різними людьми сприяє розвитку емпатії, вмінню розуміти та поважати думку інших, навіть якщо вона відрізняється від власної,
- підвищення мотивації до навчання: перехресне навчання створює позитивну атмосферу в групі, сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання та їх зацікавленості у професійній діяльності.

Перевагами використання інноваційних методів навчання виступають: інноваційні методи роблять навчання більш цікавим та захоплюючим, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу; активні методи навчання дозволяють студентам застосовувати отримані знання на практиці, моделювати педагогічні ситуації та знаходити оптимальні рішення; формування ключових компетентностей (критичного мислення, творчих здібностей, комунікативних навичок, вміння працювати в команді та інших компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності); методи, орієнтовані на студента, дозволяють враховувати індивідуальні потреби та інтереси кожного, створювати сприятливі умови для його розвитку; використання ІКТ, дистанційне навчання, методи самоосвіти допомагають майбутнім вихователям адаптуватися до сучасних вимог та бути готовими до роботи в умовах швидких змін.

3. Використання інноваційних технологій у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку

У наш час технології є невід'ємною частиною нашого життя. Як і в повсякденному житті, сучасні технологічні рішення також відіграють важливу роль в освіті. Однак їх використання в ЗДО все ще викликає певні побоювання. Чи можна запровадити технології, щоб вони були безпечними для розвитку дітей раннього та дошкільного віку?

Впровадження технологій у дошкільну освіту цілком можливо, але вимагає правильного підходу. Перш за все, необхідно враховувати особливості розвитку дітей у цьому віці. Технологія має служити допоміжним інструментом, а її ефективне використання залежить від здібностей окремого вихователя.

Робота з дітьми раннього віку вимагає великої уваги та постійного вдосконалення методики навчання. У нашій країні освітні компанії розробляють інноваційні інструменти, які можна використовувати в дошкільній освіті, приносячи користь як дітям, так і їх педагогам. Вигляд молодих людей, які дивляться на екрани, часто викликає у дорослих занепокоєння, але замість того, щоб уникати технологій, варто показати дітям, як ними творчо користуватися. Вихователі можуть виступати в ролі гідів, допомагаючи дітям дізнатися: корисний навчальний контент, захоплюючі вправи, програми, що підтримують їх оптимальний розвиток.

Педагогічна інновація «Світ інтерактивної гри та навчання – мультимедіа в дитячому садку». Сучасні діти живуть в інформаційному світі, де мультимедійні технології є невід'ємною частиною їхнього життя. Тому використання мультимедіа в дитячому садку є не тільки актуальним, але й необхідним для успішного розвитку дітей.

Заклад дошкільної освіти – це не лише місце навчання, а й середовище, де діти встановлюють свої перші стосунки та навчаються через гру. Тому важливо, щоб технології використовувалися економно та розумно. Встановлення процедур і правил використання технологій має допомогти

вихователям навчитися контролювати свою діяльність в Інтернеті. Важливо спостерігати за реакцією дітей і пристосовувати час перед екраном до їхніх потреб і віку. Якщо вихователі сумніваються щодо впровадження технологій у ЗДО, їм слід звернутися за допомогою до експертів. На ринку є освітні програми, створені професіоналами, ефективні в роботі з дітьми. Використання таких ресурсів має сприяти інтеграції технологій у повсякденну роботу з маленькими дітьми.

Для дітей дошкільного віку нові технології так само природні, як радіо чи друк для нас, дорослих. Більшість людей сприймають їх як належне, тому що стикаються з ними щодня і майже всюди. Сьогодні не варто думати, чи вводити дошкільнятам нові технології, а як це зробити безпечно та розумно. Нові технології вже присутні в житті дітей. Дошкільнята не тільки грають в ігри, встановлені на комп'ютері, ігровій приставці чи мобільному телефоні, але й користуються Інтернетом, також будуть весело проводити час і вчитися, користуючись іншими пристроями, що працюють з комп'ютером: цифровим фотоапаратом, диктофоном та ін..

Мультимедіа слід вводити поступово, використовувати вміло і помірно. Найкраще ставитися до них як до засобів, які допоможуть нам підтримувати розвиток дошкільнят. Варто використовувати їх при кожній нагоді, коли це має сенс, інтегруючи їх з різними сферами освіти. Їх ні в якому разі не можна вводити силоміць, бо це було б сучасніше. Якщо ми можемо піти з дітьми в парк, щоб зібрати осінні листя, не заміняймо цю прогулянку розгляданням зображень листя на екрані комп'ютера. Але ми можемо взяти з собою цифровий фотоапарат, щоб увічнити подорож, або разом з дітьми, повернувшись, погортати мультимедійну енциклопедію, щоб діти разом визначали, з яких дерев походять наші знахідки.

Зокрема, мультимедійні засоби дозволяють дітям пізнавати те, чого вони не бачать у реальності, з їх допомогою розгадують загадки, ребуси, складають пазли, виконують графомоторні вправи, розвивають сприйнятливність, тренують пам'ять, музичний і фонематичний слух. Завдяки

роботі з мультимедійною дошкою та Інтернетом діти також матимуть можливість брати участь у дослідницькій діяльності та дослідах. Малюк може писати, малювати, розфарбовувати, позначати, підкреслювати кожне зображення, що відображається на екрані, поєднуючи мислення з рухом. Тому що він вміє розважатися, вбирає знання, не переконуючись, що заняття одноманітні та нецікаві.

Мультимедіа можна використовувати на заняттях, при введенні нової теми, як перерва, як закріплення матеріалу, підбиття підсумків заняття, оцінювання знань, як додаткова діяльність для охочих, групова, індивідуальна та колективна робота. Спостереження за розвитком інтересів дітей до нових технологій є стимулом до інновацій. Інновації, які підтримують роботу вихователя, а й спрямовують дитину на цілеспрямоване й ефективне використання досягнень сучасних технологій.

Педагогічна інновація «Економіка дошкільника» спрямована на формування у дітей дошкільного віку перших уявлень про економіку, фінансову грамотність та підприємницькі навички. Цей підхід допомагає дітям зрозуміти цінність грошей, навчитися правильно розпоряджатися ними, а також розвиває їх логічне мислення та вміння приймати рішення. Основним припущенням нововведення є розширення в галузі основ економіки та підвищення якості освіти шляхом пропозиції інноваційних методичних рішень з метою підвищення фінансової обізнаності дітей. Інновація виникла з потреби надати дітям елементарних знань про економічні явища та ознайомити дошкільників із принципами функціонування у світі споживання. Виконувані завдання спрямовані на широке розуміння освіти в галузі підприємництва та економіки, а також на сприяння підприємницьким настроям. Заходи, що проводяться в рамках інновації, покликані заохочувати дітей дошкільного віку до відкриття основ економіки, таємниць грошей, секретів вдалого та економного шопінгу, з метою формування в майбутньому правильного споживчого ставлення. Інноваційний план дій призначений для дітей 6 років. Така інновація успішно реалізовується в ЗДО під час занять;

зустрічей з представниками різних професій, поїздки (залежно від обмежень), вікторини тощо.

Педагогічна інновація «Казки-малюнки» є креативним та ефективним методом роботи з дітьми дошкільного віку, який допомагає їм долати емоційні та соціальні труднощі. Цей метод поєднує в собі елементи казкотерапії та арт-терапії, що дозволяє дитині не лише пережити емоційно значущі ситуації, але й виразити свої почуття та переживання через малюнок.

Метод «Казки-малюнки» полягає в тому, що дитині пропонується прослухати або прочитати казку, яка відображає її емоційні або соціальні труднощі. Після цього дитині пропонується намалювати малюнок, який ілюструє її враження від казки. Малюнок стає своєрідним «містком» між внутрішнім світом дитини та зовнішнім світом, дозволяючи їй виразити свої почуття та переживання, які вона не завжди може висловити словами.

Як працює метод «Казки-малюнки»?

Вибір казки: педагог або психолог обирає казку, яка відповідає емоційним або соціальним труднощам дитини. Казка може бути як відомою, так і спеціально створеною для конкретної дитини.

Читання або прослуховування казки: дитина слухає або читає казку, переживаючи разом з героями їхні емоції та пригоди.

Малювання: дитині пропонується намалювати малюнок, який ілюструє її враження від казки. Малюнок може бути виконаний будь-якими матеріалами (фарби, олівці, фломастери тощо).

Обговорення малюнку: педагог або психолог обговорює з дитиною її малюнок, допомагаючи їй зрозуміти свої почуття та переживання. Важливо не інтерпретувати малюнок, а лише ставити питання, які допоможуть дитині самостійно розібратися у своїх емоціях.

Педагогічна інновація «Маленький дошкільник – великий патріот» спрямована на формування у дітей дошкільного віку почуття патріотизму, любові до Батьківщини, поваги до її історії, культури та традицій. Цей підхід

допомагає дітям усвідомити свою приналежність до українського народу, відчувати гордість за свою країну та її досягнення.

Патріотичне виховання є важливим складником всебічного розвитку дитини. Воно сприяє формуванню у дітей:

національної самосвідомості: діти вчаться ідентифікувати себе з українським народом, розуміти свою культуру та історію; любові до Батьківщини: діти відчують емоційний зв'язок зі своєю країною, її природою, людьми та традиціями; поваги до державних символів: діти вчаться шанувати державний прапор, герб та гімн України; громадянської відповідальності: діти усвідомлюють свою роль у суспільстві та свою відповідальність за майбутнє країни; готовності захищати Батьківщину: діти виховуються в дусі патріотизму та готовності захищати свою країну від ворогів.

Існує безліч способів реалізації педагогічної інновації «Маленький дошкільник – великий патріот». Ось деякі з них:

- Ознайомлення з історією та культурою України: розповідайте дітям про історію України, її видатних людей, її культуру та традиції. Використовуйте для цього книги, ілюстрації, відеоматеріали та інші наочні засоби.

- Вивчення української мови: заохочуйте дітей до вивчення української мови, адже це є важливою складовою національної ідентичності.

- Виховання поваги до державних символів: навчіть дітей шанувати державний прапор, герб та гімн України. Поясніть їм значення цих символів та їхню історію.

- Ознайомлення з народними традиціями: розповідайте дітям про українські народні традиції, звичаї та обряди. Залучайте їх до участі у народних святах та заходах.

- Виховання любові до природи: виховуйте у дітей любов до природи України, її мальовничих краєвидів та багатств. Заохочуйте їх до дослідження природи та бережного ставлення до неї.

– Формування громадянської відповідальності: розповідайте дітям про їхні права та обов’язки як громадян України. Заохочуйте їх до участі у громадському житті та волонтерській діяльності.

Технології все більше впливають на спосіб навчання в ЗДО, завдяки їм діти мають доступ до різноманітних інструментів і навчальних матеріалів, які можуть підтримувати їхній розвиток на багатьох рівнях. Ось деякі способи, як технології змінюють спосіб навчання в ЗДО:

– Інтерактивні планшети та комп’ютери: діти можуть використовувати навчальні програми, ігри та програми, які допомагають їм розвивати математичні, мовні та когнітивні навички.

– Електронні та аудіокниги: завдяки їм діти можуть слухати казки чи книги в інтерактивній формі, що може сприяти розвитку читання та аудіювання.

Інтеграція технологій у дошкільну освіту може принести багато позитивних результатів для розвитку дітей. Використовуючи сучасні освітні засоби, дошкільнята можуть розвивати свої навички в творчій та інтерактивній формі. Використання планшетів, комп’ютерів та інтерактивних навчальних дошок робить навчання більш привабливим і захоплюючим для дітей.

Технології також дозволяють персоналізувати освітній процес, адаптуючи матеріали до індивідуальних потреб і темпів розвитку кожної дитини. Крім того, використання навчальних програм дозволяє розвивати мовне, математичне та логічне мислення відповідно до віку та рівня освіти дитини.

Технології відіграють все більшу роль у дошкільній освіті, але в той же час важливо підтримувати баланс між їх використанням і традиційними методами навчання.

Розгляньте наступні кроки, щоб допомогти зберегти баланс між технологіями та традиційними методами навчання: визначення освітніх цілей: перш ніж запроваджувати нові технології в ЗДО, варто визначити, яких цілей

ми хочемо досягти за допомогою них і як вони можуть підтримувати повсякденну педагогічну роботу; регулярно контролюйте час, витрачений на технології. Важливо встановити обмеження на те, скільки часу ваші діти витрачають на використання технологій, і регулярно контролювати це, щоб забезпечити здоровий баланс між використанням сучасних інструментів і традиційними методами навчання; вплив технологій на дошкільну освіту стає все більш відчутним і постійно розвивається. Впроваджуючи інновації в ЗДО, ми можемо адаптувати освітній процес до сучасних стандартів і викликів майбутнього. Однак важливо пам'ятати про дотримання балансу між використанням технологій і традиційними методами навчання, щоб забезпечити всебічний розвиток дітей і найкращу підготовку до майбутнього. Зрештою, технології – це лише інструмент, а справжній ключ до успішної дошкільної освіти полягає у відданості та креативності вихователів і підтримці батьків.

Дошкільний вік – ідеальний час для першого контакту дітей з технологіями. Враховуючи свої знання та вік, вихователі повинні знайомити дітей зі світом інноваційних інструментів у безпечний та відповідальний спосіб; та можуть бути дуже ефективними в інтеграції технологій, що сприяє всебічному розвитку дітей і готує їх до наступних викликів майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атрощенко Т., Попович О. Характеристика фахової компетентності як індикатора професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : зб. тез доповідей V всеукр. наук.- практ. Інтернет-конф. (Мукачево, 4 лист. 2022 р.). Мукачево : МДУ, 2022. С. 97-101.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН від 12.01.2021 р. № 33 URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>

3. Важинська Ю. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності : кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр : спец. 012 Дошк. освіта / Ю. Г. Важинська ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. теорії, технологій і методик дошк. освіти. Харків, 2022.
4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт.кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Дичківська І. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: моногр. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
6. Дичківська І. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: моногр. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
7. Замелюк М., Оксенчук Т. Оптимізація освітнього процесу для студентів заочної форми організації навчання. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 2019. № 18. Т.1. С.182-186.
8. Замелюк М., Оксенчук Т. Мультимедійна презентація як елемент самостійної роботи студентів. Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледж. Випуск 13. Луцьк: Луцький педагогічний коледж. 2020. С.20-21.
9. Замелюк М. Формування творчого потенціалу майбутнього вихователя: інноваційні підходи. *Інженерні та освітні технології: щоквартальний науково-практичний журнал*: матеріали II Міжнародної конференції «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи» (12-13 жовтня 2017 р.). Кременчук, 2017. С. 72-79.
10. Інноваційні технології навчання : навчальний посібник / Х. Бахтіярова та ін. ; відп. ред. Х. Бахтіярова. Київ : НТУ, 2016. 171 с.

11. Інноваційні технології: теорія, методологія та практика в сучасній науці : колективна монографія / І. Бахов та ін. Київ : Компрінт, 2017. 322 с.
12. Козак Л. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти до організації проектної діяльності. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2018. № 8.1. (60.1) серпень. С. 71-75.
13. Козак Л., Гаращенко Л., Кочмар Д. Творчість як основа інноваційної діяльності майбутнього педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 169-173.
14. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakoncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
15. Проєкт Концепції розвитку дошкільної освіти. 2020 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yakisnata-dostupna-doshkilna-osvita-zaversheno-gromadske-obgovorennnya-proyektu-koncepciyi-rozvitkudoshkilnoyi-osviti>
16. Машовець М. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4(48). С. 339-347.
17. Поліщук О. Ресурси саморозвитку особистості. Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць. Чернівці – Київ, 2016. 284 с.
18. Попович О. Теоретико-методологічні засади формування соціальної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2024. № 3(223). С. 41-45.



Пуш Олена Анатоліївна,
*кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри загальної педагогіки,
психологія та методики початкової освіти,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Актуальність дослідження проблеми наступності обумовлена тим, що і шкільна, і дошкільна освіта перебувають у процесі трансформації, в умовах оновлення змісту та форматів. Визначено зміст спадкоємності між ступенями освіти, які відповідають сучасним уявленням про можливості дошкільного та молодшого шкільного віку, а також на розробку тих кроків, які зроблять перехід «дошкільна – початкова» освітами оптимальним для дитячого розвитку.

Ключові слова: *наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, принцип навчання й виховання, концептуальний підхід, освітня діяльність, розвиток особистості.*

1. Постановка проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою у сучасних умовах

2. Принцип наступності для дошкільної та початкової освіти

3. Середовище розвитку дитини в дошкільній та початковій освіті

3. *Постановка проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою у сучасних умовах*

Проблема проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою має давню історію і сама змінюється із зміною соціальних та освітніх контекстів.

Сьогодні у суспільному просторі найчастіше звучать протилежні точки зору: про необхідність «готувати дітей до школи» і про те, що готувати до школи не потрібно, а потрібно «повернути дітям дитинство, дати можливість

награтися» та ін. Такий своєрідний «егоцентризм освітніх ступенів», коли кожен ступінь або намагається підкорити своїм вимогам іншу, чи взагалі відмовитися від співпраці, заважає побачити важливу проблему: йдеться не просто про спадкоємність, а про спадкоємність «в епоху змін».

Педагогічна перспектива наступності через нові теоретичні бачення з потребами школи є частиною сучасних дискусій про функціональний характер освіти. Підготовка дітей до навчання в школі особливо актуальна сьогодні, коли у світі спостерігаються спільні тенденції досягнення наступності між дошкільною та початковою освітою. Дошкільний заклад, як відкрита система, відіграє важливу роль у вихованні дитини, щоб вона плавно та ефективно пристосувалася до навчання в школі. Хоча психічні особливості, що визначають профіль учня, не можуть бути сформовані в дошкільному віці, проте конституювання передумов цих особливостей можливо з дитячого садка, оскільки вони є обов'язковою умовою наступності між цими двома етапами навчання та активного початку систематичного навчання. Занепокоєння західних дослідників щодо спадкоємності між дошкільною та ранньою початковою освітою зосереджується на характеристиках вікових груп і систематиці цілей.

Деякі дослідники радять говорити про наступність у контексті підготовки дитини до шкільної освіти: розкрито методологічні засади (Е. Баллер, Л. Депенчук, З. Мукашев, І. Огородник, О. Савченко), педагогічні основи та способи забезпечення (Л. Артемова, З. Борисова, О. Вашуленко, Т. Дябло, Л. Калмикова, О. Проскура), методичний і педагогічний аспекти (А. Богуш, Н. Кічук, В. Кузь, М. Кухта). Наступність між рівнями освіти розглядалася в аспекті вивчення природничого матеріалу (Н. Лисенко, Г. Ковальчук, Д. Струннікова), формування математичних уявлень (А. Попова, Р. Руга, П. Сагимбекова, Т. Фадєєва), реалізації зображувальної діяльності (Р. Афанасьєва, О. Лагутіна), трудового (М. Машовець), естетичного (А. Ароніна) та екологічного (Л. Іщенко, Г. Тарасенко) навчання тощо.

Діти, на думку досліджень (Ш. Амонашвілі, Т. Лубенця, П. Каптерєва, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших), відрізняються один від одного в певному віці дорослішанням характеру та різним соціальним досвідом. Інші дослідники вважають, що дорослішання обумовлено індивідуальними особливостями спонтанного прояву вроджених схильностей до дитини і не залежить, як мінімум, від соціальних і освітніх умов. Автори виступають за розробку діагностичних тестів шкільної зрілості та рівня розвитку відмінностей між дітьми. Складається враження, що дослідники заперечують спрямовану організацію розвитку дорослішання дитини та її підготовки до шкільного навчання, з чим ми не згодні.

Ще одна концепція підготовки дітей до школи в контексті наступності, яка до сьогодні виявилася життєздатною, розроблена Е. Бернартом. Підготовка до школи передбачає, на думку автора, формування та розвиток системи біопсихосоціальних рис. Єдиний спосіб уявити шкільну зрілість, зауважує Е. Бернарт (цит. у Botiș & Mihalca, 2009), – це мультидисциплінарність, залучення всієї особистості.

Проте школа, на нашу думку, повинна адаптувати свою структуру та організацію школи до потреб дитини. Іншими словами, школа має бути адаптована до психофізіологічних особливостей дитини та до її дебютних шкільних покупок. Для того, щоб процес отримання знань і навчання умінь і навичок розпочався в ЗДО у віці 3 років, існує потреба в дуже тісному зв'язку між ЗДО та НУШ. Оскільки ці вміння формуються не випадково, а поступово, систематично, то перед вихователем стоїть завдання підготувати дітей до набуття умінь і навичок, необхідних для шкільної діяльності.

Заклад дошкільної освіти має бути основоположним етапом у розвитку дитини не лише через науковий зміст освітнього процесу, а й через свободу дій, яку пропонує ЗДО, що стимулює її інтереси до пізнання та сприяє розширенню поля соціальних відносин.

У зв'язному підході зосередження освітніх підходів на дитині нова навчальна програма висвітлює взаємозв'язок змісту та методу та робить

особливий акцент на ролі вихователя в процесі активізації конструктивних і творчих психічних функцій дітей, реалізації педагогічної діалектики – в якому діти і вихователі знаходяться у взаємній, тонкій і безперервній взаємодії та пристосуванні.

У перспективі доброї співпраці між дошкільною та початковою освітою необхідно створити в ЗДО сприятливі умови для нових надбань і прогресу в когнітивній, афективній і психомоторній діяльності дошкільників, тому що дошкільний вік вважається фахівцями одним з найважливіших психогенетичних періодів, завдяки видатним прогресам у всіх його планах і особливо в сфері почуттів дитини.

Отже, феномен наступності є складним та багатогранним поняттям, яке важко однозначно визначити. Існує безліч підходів до його трактування, що зумовлено різноманітністю сфер, де він проявляється: освіта, культура, наука, технології тощо.

Наступність як категорія філософії найчастіше трактується як один з аспектів закону заперечення діалектичного та історичного матеріалізму [3].

У Філософському словнику ця категорія – «об’єктивно необхідний зв’язок між новим і старим у процесі розвитку, що включає не тільки усунення старого, але й збереження і подальший розвиток прогресивного і раціонального, досягнутого на попередньому етапі, без чого неможливий прогрес в бутті і в пізнанні» [4]. Вважається, що «без цього неможливо рухатися вперед в бутті і в пізнанні» [2, с. 27]. Філософи висунули ідею про те, що система наступності передбачає сукупність цілей, змісту та методологічних зв’язків, об’єднаних спільною ціннісною основою.

В основі концепції наступності лежить «функціональний механізм культури» (М. Кеган), який побудований на інтеграції пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та творчо-перетворювальної діяльності в процесі залучення дітей до соціальних цінностей [7]. Згідно з цією теорією, освітня діяльність дітей має ґрунтуватися на культурному досвіді та традиціях, які дають їм

змогу засвоювати, відтворювати і творчо перетворювати духовні цінності людства (напр., М. Кеган, О. Леонтьєв, Л. Виготський).

Аналогічно поняття «наступність» трактується в Енциклопедії [12] як зв'язок між явищами в процесі природного, соціального та пізнавального розвитку. У суспільстві це означає передачу та засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління та від формації до формації. З точки зору теорії пізнання, спадкоємність ґрунтується на тому, що кожна відносна істина містить елемент абсолютної істини.

Таким чином, у філософському та загальнонауковому розумінні спадкоємність – це зв'язок між різними етапами розвитку, що характеризується системністю, спрямованістю і незворотністю; у більш загальному сенсі спадкоємність як філософська категорія трактується як об'єктивна закономірність розвитку природи, це діалектика стійкості і мінливості, збереження і відтворення, творення і руйнування, забезпечення, творення і руйнування, що забезпечує діалектичну єдність, в основі якої лежить діалектичний закон заперечення і переходу кількісних змін у якісні [2].

Науковці по-різному підходили до визначення сутності наступності як дидактичного принципу: від розуміння зв'язку наступного з попереднім, до зв'язку знань учнів у процесі їхнього поступального розвитку, закономірних змін у різних аспектах освітнього процесу, безперервного спілкування тощо.

Зокрема, у праці О. Савченко наступність в освіті визначається як «освітній принцип, що надає актуальності та узгодженості цілям, змісту, організаційно-методичному забезпеченню межуючих між собою освітніх ланок (дошкільна – початкова – середня)» [3, с. 40];

Т. Поніманська визначає наступність як «зв'язок між дошкільною освітою і шкільною дошкільною освітою та шкільною освітою», а також визначає її як «простір реалізації єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання дітей старшого і молодшого дошкільного віку в

процесі», що «передбачає врахування рівня розвитку дитини дошкільного віку» [4, с. 28].

У психолого-педагогічній літературі розкриття сутності наступності традиційно пов'язується з такими категоріями, як «спадкоємність», «перспективність», «повторюваність» (наприклад, А. Брушлинський, В. Давидов, В. Тамарін). Важливим для дослідників є те, що наступність визначає стійкість цілого, його системні властивості та динаміку, пов'язуючи один компонент з іншим. Так, сутність наступності полягає в тому, що процес засвоєння нового передбачає актуалізацію наявного досвіду, встановлення асоціативних зв'язків між новими і старими утвореннями, перенесення власне старих на новий рівень і включення їх у нову реляційну систему [1].

З позицій неперервної освіти поняття «неперервність освіти» трактується як динамічна, багатовимірна та інтегрована характеристика педагогічної взаємодії, що створює умови для навчання впродовж життя та стимулює адаптаційні можливості дітей дошкільного та шкільного віку. Наступність у системі неперервної педагогічної освіти має внутрішній змістовий (зміст знань, умінь і навичок, що передаються і формуються) і зовнішній процесуально-організаційний вимір (забезпечується організацією передачі знань, формування умінь і навичок) і включає цілі, зміст, методи, форми організації, вимоги до результатів навчання, відповідні передбачає наявність взаємопов'язаності рівнів підготовки дитини на освітньому етапі [5].

При цьому дошкільна освіта забезпечує базовий розвиток компетентностей дитини, а початкова школа сприяє їх подальшому розвитку, спираючись на досвід дитячого садка. Наступність нерозривно пов'язана зі світоглядом, який є зворотним боком безперервності. Це встановлення зв'язку між фактично засвоєною інформацією та матеріалом, запланованим для подальшого вивчення, а також співвідношення між змістом і організацією навчальної діяльності на кожному рівні та кінцевими цілями і завданнями [1].

Взаємозв'язок наступності та перспективності гарантує всебічний і гармонійний розвиток самодостатньої, активної та компетентної особистості на відповідних рівнях системи неперервної освіти. Реалізація цих принципів у дошкільній та початковій освіті полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості цілей, змісту, методів і форм організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної та початкової освіти [5].

Таким чином, наступність між дошкільною та початковою освітою передбачає змістовний двосторонній зв'язок, що означає, з одного боку, узгодження освітньої діяльності дошкільної освіти з вимогами початкової освіти, а з іншого – врахування педагогами рівня розвитку, досягнутого старшими дошкільниками в ЗДО, набутих знань, умінь і досвіду дітей [4].

У широкому сенсі, наступність можна розуміти як процес збереження та розвитку певних характеристик, властивостей або явищ у часі, що передбачає зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім, де кожний наступний етап базується на попередньому, але водночас містить і нові елементи.

У контексті освіти, наступність розглядається як принцип організації освітнього процесу, що забезпечує послідовний та систематичний перехід від одного рівня освіти до іншого. Вона передбачає узгодженість змісту, методів та форм навчання, врахування вікових особливостей учнів та їх попереднього досвіду.

Проблема наступності полягає в тому, що її часто розуміють надто вузько, зводячи лише до формального переходу від одного класу до іншого. Насправді, наступність охоплює більш глибокі аспекти розвитку особистості, формування її світогляду, цінностей, компетенцій.

Ось деякі з проблем, що виникають у зв'язку з недостатнім розумінням та реалізацією принципу наступності:

- розрив між різними рівнями освіти: учні можуть відчувати труднощі при переході з початкової школи до середньої, або з середньої до

вищої, через різницю у вимогах, методах навчання та організації освітнього процесу;

- формальний підхід до навчання: зосередження уваги на засвоєнні знань без урахування їх практичного застосування та зв'язку з реальним життям;

- недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів: ігнорування їх потреб, інтересів та темпу навчання;

- відсутність координації між різними педагогами: кожен вчитель працює окремо, не враховуючи досягнення учнів на попередніх етапах навчання.

Для подолання цих проблем необхідно:

- розширити розуміння наступності: бачити в ній не лише формальний перехід, але й процес розвитку особистості;

- забезпечити узгодженість між різними рівнями освіти: розробити спільні освітні програми, методи та форми навчання;

- враховувати індивідуальні особливості учнів: створювати умови для їх повноцінного розвитку;

- забезпечити координацію між педагогами: організувати їх спільну роботу та обмін досвідом.

Отже, феномен наступності є складним та багатогранним, а його реалізація потребує комплексного підходу та усвідомлення важливості для забезпечення якісної освіти та гармонійного розвитку особистості.

2. Принцип наступності для дошкільної та початкової освіти

Розвиток дітей у всіх сферах є швидким і кумулятивним. Розвиток і раннє навчання є основою, на якій будується подальше навчання. Безперервність необхідна для забезпечення того, щоб досвід дітей у закладах догляду та освіти постійно сприяв цим досягненням у розвитку та щоб ранні проблеми були швидко виявлені та вирішені. Коли вертикальна безперервність у часі призводить до постійного високоякісного досвіду

навчання, це допомагає гарантувати, що ранні навчальні досягнення готують дітей до наступних досягнень, так що ранні компетенції дітей з часом розвиваються одна на одній або відстають.

Ця вертикальна безперервність вимагає спілкування, планування та координації між спеціалістами з догляду та освіти в різних середовищах, які впливають на дітей від народження до 8 років, включаючи відвідування вдома, ранній догляд та освіту, дошкільні програми та початкові школи. У разі успіху ця безперервність означає, що практики, які працюють з дітьми будь-якого віку, знають про досвід навчання, який передував, і той, який буде наступним. Ця безперервність також вимагає особливої уваги, включаючи спілкування з родинами, до переходів маленьких дітей між програмами, коли зміна персоналу, очікувань і налаштувань може бути руйнівною.

Горизонтальна безперервність на кожному етапі розвитку допомагає гарантувати, що різноманітні програми та установи, які впливають на дітей, надають скоординовані послуги. Ця спадкоємність вимагає координації та спілкування між практиками в різних галузях і системах. Потреба в цьому може виникнути серед різних типів практиків і програм у секторі догляду та освіти, наприклад, якщо малюк зарахований до центру ранньої освіти, а також отримує послуги раннього втручання вдома.

Потреба в горизонтальній безперервності також виникає між доглядом, освітою та іншими секторами, найчастіше охороною здоров'я, психічним здоров'ям і соціальними службами. Мета полягає не лише в координації послуг для окремих дітей та їхніх родин, а й у створенні спільного розуміння взаємопов'язаної якості процесів розвитку, яку кожен практикуючий може бачити лише частково. Одним із результатів такої безперервності є більше можливостей для успішних і ефективних консультацій і направлень у різних професійних секторах.

Кінцева мета міцнішого, більш безперервного догляду та безперервної освіти полягає в тому, щоб започаткувати та підтримувати міцну основу для майбутнього успіху, надаючи ефективні можливості для навчання впродовж

раннього та дошкільного віку, початкових класів у всіх умовах, включаючи сім'ю, дитячі будинки, ЗДО та початкові школи.

Підтримуючи перехід дітей до школи визнають різноманітність дітей і звертаються до неї різними способами. Сфера дій поваги до різноманітності має два ключові напрямки, які підтримують рефлексію в школі – знання спільноти та знання та реагування на дітей.

Для кожної фокусної сфери є опис діапазону поведінки на трьох рівнях прийняття рішень (у центрі школи, консультації та співпраці), щоб допомогти у плануванні роботи щодо співпраці із ЗДО.

Останнім часом визначення різноманітності було розширено, щоб охопити безліч індивідуальних відмінностей. Різноманітність може характеризувати не лише культуру, але й різні мовні, місцеві, соціальні, економічні характеристики, особливості навчання, здібності, стать чи інші відмінні характеристики.

Це визначення різноманітності заохочує нас розглядати відмінності як силу і визнавати, що різноманітність певним чином присутня у всіх дітей.

Інструментами раннього розвитку зосереджено в зовнішніх посиленнях які тісно пов'язані зі здоров'ям, освітою та соціальним розвитком дитини. Діяльність у сфері сприйнятливого середовища зосереджена на процесах, процедурах і фізичних, часових і соціальних контекстах у середовищі початкової освіти.

Діти раннього та дошкільного віку вчаться найкраще, коли вони активно залучені в конструктивне та інтерактивне середовище з широким вибором матеріалів.

Під час переходу до школи таке середовище також заохочує дітей розвивати відчуття контролю над своїм навчанням і вибором, який вони можуть зробити, що з часом сильно впливає на їхні результати навчання. Інструмент прийняття рішень у школі для підтримки успішного переходу визнає важливість знання та встановлення партнерства з дітьми для підтримки активної участі в їхньому власному навчанні.

Кожна сфера дій має серію запитань для роздуму. Для підтримки прийняття рішень надаються дескриптори, що пояснюють мету та обсяг сфер дій.

Немає порядку пріоритетності сфер дії. Школа може вибрати зосередження на одній сфері діяльності, щоб удосконалити свою практику у відповідь на визначену потребу; можуть вирішити використовувати набір стратегій, які стосуються кількох сфер діяльності; віддає пріоритет тим діям, які забезпечать найефективніші результати переходу та найкращу віддачу від інвестицій для їхньої громади.

Принцип наступності є одним із ключових принципів організації освітнього процесу, який забезпечує неперервність та послідовність навчання на різних рівнях освіти. У контексті дошкільної та початкової освіти, наступність передбачає узгодженість цілей, змісту, методів та форм навчання, що забезпечує плавний перехід дитини від дошкільного закладу до школи.

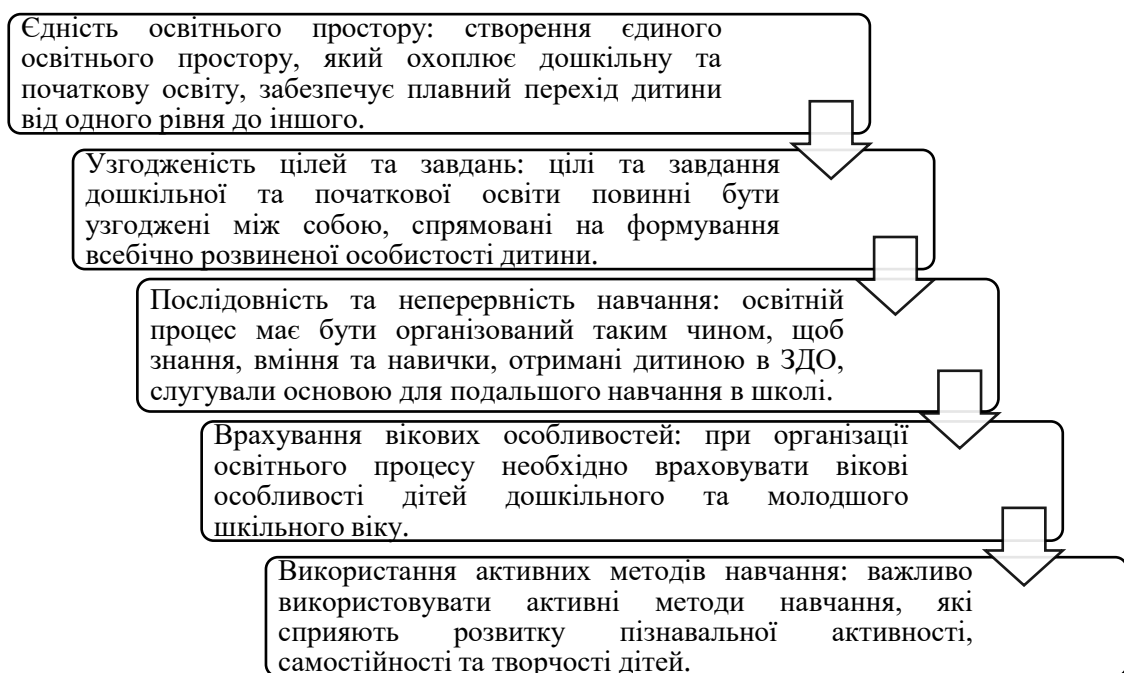


Рис. 1. Основні аспекти принципу наступності

Шляхи реалізації принципу наступності полягають у наступному: вихователі та вчителі повинні бути ознайомлені з програмами навчання, які використовуються на кожному рівні освіти; проведення спільних заходів для

дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, таких як екскурсії, свята, спортивні змагання тощо; організація зустрічей та семінарів для вихователів та вчителів початкових класів з метою обміну досвідом та обговорення актуальних питань; забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, враховуючи її особливості розвитку та потреби.

Реалізація принципу наступності в дошкільній та початковій освіті має велике значення для успішного навчання та розвитку дитини.

Виходячи з цього, принцип наступності першого ступеня дошкільної та загальної середньої освіти визначається як такий освітній процес дошкільної та початкової освіти, який гарантує плавний і природний перехід дитини з позиції дитини дошкільного віку до позиції молодшого школяра [4], поступове та обґрунтоване досягнення, досягнуте в розвитку особистості на попередньому етапі, наступним етапом освіти гарантує подальший розвиток на наступному етапі освіти, забезпечує цілісність і результативність освітнього процесу та є показником його цілісності й ефективності.

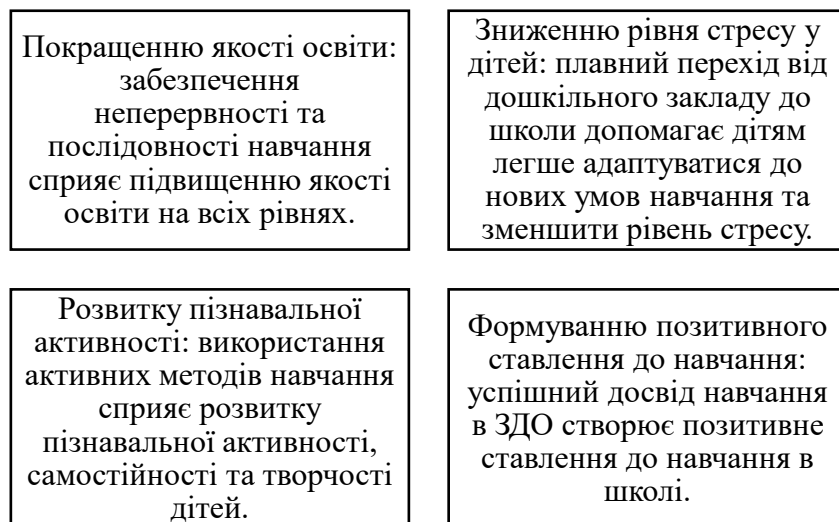


Рис. 2. Значення принципу наступності

Початкова освіта має забезпечити подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний і соціальний розвиток у наступності з дошкільними роками, формування ціннісного ставлення до народу, Батьківщини, української культури, здоров'я, здатності до творчого

самовираження, критичного мислення тощо. Поява нових провідних видів діяльності (навчальної діяльності) на кожному етапі розвитку дитини не означає, що зникають провідні види діяльності попереднього етапу [5].

Початкова освіта має враховувати дошкільні досягнення, підхоплювати, зміцнювати і розвивати те, що було набуто в дошкільний період, і формувати на цій основі новоутворення для дітей молодшого шкільного віку. Основні види діяльності дітей старшого дошкільного віку (спілкування, гра, рух, пізнання, господарсько-побутова праця, художньо-естетична діяльність (ліплення, малювання, аплікація, рукоділля, слухання музики, співи, хореографія, драматизація) мають бути збережені і збагачені в дошкільні роки. Це дозволило б поступово перейти до навчання як нової провідної діяльності в перші роки початкової освіти (адаптація та гра).

Метою цієї діяльності є також розвиток різних видів дитячої активності, творчої самореалізації та формування нових компетентностей [5].

Таким чином, наступність як педагогічний феномен має складну структуру. Її можна поділити на два основні напрями: наступність у навчанні та вихованні та їх складові – наступність у змісті, методах, формах і засобах, а також наступність у педагогічних вимогах та умовах [4].

Зміст є основним елементом освіти дітей, який залежить головним чином від рівня науково-технічного, виробничого і культурного розвитку, і водночас виконує низку функцій, таких як навчальна, виховна, соціальна, стимулююча, розвиваюча і мотивуюча. Для дотримання принципу наступності зміст повинен розроблятися з урахуванням таких вимог. Кожен рівень має бути підготовлений попереднім рівнем і слугувати основою для наступного рівня.

3. Середовище розвитку дитини в дошкільній та початковій освіті

Розвиток дитини є складним та багатогранним процесом, який залежить від багатьох факторів, зокрема від середовища, в якому вона перебуває. Особливо важливим є середовище розвитку в закладах дошкільної освіти (ЗДО) та Новій українській школі (НУШ), адже саме в цьому віці закладаються основи особистості дитини.

Особливості розвивального середовища	
<i>Заклад дошкільної освіти:</i> <i>Безпека та комфорт:</i> середовище має бути безпечним, затишним та комфортним для дитини. Важливо, щоб дитина почувалася захищеною та могла вільно досліджувати світ. <i>Стимулювання пізнавальної діяльності:</i> середовище має бути наповнене різноманітними матеріалами та обладнанням, які стимулюють пізнавальну діяльність дитини, її цікавість та творчість. <i>Створення умов для розвитку соціальних навичок:</i> середовище має сприяти розвитку соціальних навичок дитини, її вмінню спілкуватися, співпрацювати та вирішувати конфлікти. <i>Індивідуальний підхід:</i> середовище має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її потреби та інтереси.	<i>НУШ:</i> <i>Сучасність та інноваційність:</i> середовище має бути сучасним та інноваційним, відповідати вимогам часу та сприяти розвитку компетентностей, необхідних для успіху в ХХІ столітті. <i>Інтерактивність та діяльність:</i> середовище має бути інтерактивним та спонукати дитину до активної діяльності, дослідження та відкриттів. <i>Розвиток критичного мислення та креативності:</i> середовище має сприяти розвитку критичного мислення, креативності та вміння вирішувати проблеми. <i>Партнерство та співпраця:</i> середовище має сприяти розвитку партнерства та співпраці між учнями, вчителями та батьками.

Рис. 3. Особливості розвивального середовища в дошкільній та початковій освіті

Спільні риси розвивального середовища в дошкільній та початковій освіті:

- *орієнтація на дитину:* в центрі уваги має бути дитина, її потреби та інтереси;
- *розвивальний характер:* середовище має сприяти всебічному розвитку дитини, її фізичному, інтелектуальному, емоційному та соціальному розвитку;

– *варіативність та гнучкість*: середовище має бути варіативним та гнучким, щоб відповідати потребам дітей різного віку та індивідуальним особливостям;

– *безпека та доступність*: середовище має бути безпечним та доступним для кожної дитини, незалежно від її фізичних можливостей.

Безпечне, чуйне та сприятливе середовище є важливою частиною підтримки навчання та розвитку немовлят, малюків і дошкільнят. Таке середовище також допомагає запобігти складній поведінці та служить основним компонентом заходів для дітей раннього віку та дітей з ООП.

Було виявлено, що зміни в обстановці групи, такі як перестановка меблів, впровадження розкладів діяльності та зміна способів надання інструкцій щодо розпорядку дня, збільшують вірогідність належної поведінки та ефективно зменшують ймовірність складної поведінки.

У наведеній нижче таблиці описуються три взаємозалежні компоненти середовища дитини раннього та дошкільного віку.

Таблиця 1.

Компоненти середовища дитини раннього та дошкільного віку

Компоненти середовища	Визначення
Фізичне середовище	Загальний дизайн і план кімнати, включаючи навчальні центри, матеріали та меблі
Соціальне середовище	Взаємодія, яка відбувається в групі між однолітками, вихователями та членами сім'ї
Тимчасове середовище	Час, послідовність і тривалість розпорядку дня та діяльності, які відбуваються протягом дня

Щоб створити середовище, сприятливе для навчання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку, ці три компоненти мають бути ретельно розроблені та впроваджені. Дійсно, кожен аспект дизайну групової кімнати має відображати пріоритети та філософію програми. Наприклад, програма, яка зосереджена на вдосконаленні математичних навичок дітей, імовірно, наголошуватиме на доступності матеріалів, пов'язаних з рахунком, а також на вивчення форм і моделей. Крім того, якби філософія цієї програми була натхненна Монтесорі, тобто вона допомагала учням вивчати поняття через практичну роботу з матеріалами, а не за допомогою традиційних прямих

інструкцій, ви могли б очікувати побачити ланцюжки з бісеру для підтримки викладання математичних понять.

Термін «фізичне середовище» стосується загального дизайну та планування даної групової кімнати та її навчальних осередків. Вихователі повинні проектувати середовище, організовуючи його простори, меблі та матеріали, щоб максимізувати можливості для навчання та залучення кожної дитини. Щоб ефективно це зробити, вчителі можуть застосувати концепцію, відому як універсальний дизайн для навчання, яка наголошує на тому, що середовище та матеріали в ньому мають бути доступними для кожного. Створення такої доступності може включати надання книг з різними рівнями читання, розміщення матеріалів у межах легкої досяжності на полиці або створення достатнього простору, щоб дитина, яка користується інвалідним візком, могла маневрувати в класі.

Таблиця 2.

Приклади високоякісного та менш сприятливого середовища

Високоякісний	Менш сприятливий
• Книжкові полиці, мольберти та інші меблі використовуються для розбиття кімнати на невеликі центри. • Різноманітні матеріали доступні та доступні дітям. • Візуальні матеріали розміщені на рівні очей, щоб допомогти дітям зрозуміти розклад дня та розпорядок дня. • Віконні жалюзі повністю відкриті, щоб отримати природне освітлення. Лампа та рядок світильників допомагають ще більше компенсувати люмінесцентне світло в кімнаті.	• Широкий відкритий простір і однорідний колір килима не допомагають дітям знати, що робити. • Області не розділені. • Візуальні елементи розташовані значно вище рівня очей дітей.

Коли вихователі збираються створити ефективне фізичне середовище, вони повинні враховувати всі різноманітні аспекти цього середовища.

Вихователі можуть співпрацювати з родинами, щоб створити фізичне середовище, яке відображає важливість цих сімей і сприяє почуттю причетності, зокрема, це:

- створення комунікаційної дошки для батьків і вітальної зони в кімнаті для обміну інформацією,
- вимагання розвішувати сімейні фотографії в класі та центрі дошкільного виховання,
- прохання до сімей надати ресурси, які репрезентують матеріали та предмети, які їхні діти використовують удома,
- забезпечення неоднорідності сімей у рамках програми, а також інших сімей у всьому світі за допомогою таких речей, як артефакти, твори мистецтва, плакати, іграшки, головоломки та набори іграшкових людей.

Вихователі повинні переконатися, що діти з ООП мають повний доступ до навчання та участь у ньому. Вони можуть удосконалити фізичне середовище:

- зміна або модифікація стільців відповідно до потреб дітей (наприклад, переконатися, що ноги дітей торкаються підлоги, використовувати сенсорну подушку – подушка, яка стимулює дітей, які жадають сенсорного або тактильного введення під час сидіння, наявність стільців-мішків),
- розкладіть на підлозі квадрати або малюнки, щоб вказати, де діти мають вишикуватися чи сісти,
- зміна матеріалів, таких як фломастери, щоб полегшити їх утримання дітьми з порушеннями моторики (наприклад, використання ручок для олівців),
- забезпечення спеціальним обладнанням (наприклад, ложками з ручками, адаптивними ножицями) за рекомендацією ерготерапевта або фізіотерапевта, щоб допомогти дітям бути більш незалежними,
- звільнення місця для спеціалізованого обладнання (наприклад, ходунків) або допоміжних технологій (наприклад, комунікаційної дошки),
- створення індивідуальних наочних матеріалів, які допоможуть дітям брати участь у повсякденних справах (наприклад, книжка-гортач).

Термін «соціальне середовище» означає те, як середовище в класі впливає або підтримує взаємодію, яка відбувається між маленькими дітьми, вчителями та членами сім'ї. Добре спроектоване соціальне середовище допомагає розвивати позитивні стосунки з однолітками, створює позитивну взаємодію між дорослими та дітьми та надає дорослим можливості підтримувати дітей у досягненні їхніх соціальних цілей.

Ще один важливий аспект створення соціального середовища полягає в тому, щоб налагодити стосунки через часте, відкрите та чесне спілкування з сім'ями та через те, щоб сім'ї та важливі для них люди відчували себе бажаними. Члени сім'ї можуть включати найближчу родину дитини, дальню родину та інших членів громади чи сусідства, які важливі в житті сім'ї. Члени родини можуть ділитися інформацією про стратегії, які вони використовують у своїх домівках і культурах для сприяння соціальній взаємодії. Вихователі повинні прислухатися до переконань батьків і включати їх, якщо це доречно, у свою навчальну практику, включаючи пропозиції щодо того, як заохочувати та направляти дітей.

Якщо говорити точніше, коли вихователі співпрацюють із сім'ями для створення соціального середовища, вони повинні:

- запропонувати можливість членам сім'ї (включаючи найближчу родину, дальню родину та членів громади) стати волонтером,
- надають сім'ям можливість зустрітися та спілкуватися один з одним,
- запропонувати сім'ям принести матеріали та поділитися заходами зі свого дому та культури,
- співпрацювати з родинами, щоб підтримати розвиток соціальних навичок їхньої дитини вдома,
- залучати сім'ї до мозкового штурму та планування заходів для задоволення індивідуальних потреб дитини.

Вихователі також повинні забезпечити дітям з ООП можливість протягом дня спілкуватися як з однолітками, так і з дорослими. Деяким дітям

з ООП може знадобитися додаткова підтримка, щоб брати участь у соціальному середовищі.

Для цих дітей вихователю може знадобитися:

- навчати навичкам дружби, зокрема тому, як попросити другу дитину погратися, поділитися матеріалами та зробити компліменти. Вихователі повинні ретельно викладати такі концепції дружби, як взаємність і управління взаємодією. Щоб допомогти дітям розвинути дружбу, вихователям може знадобитися запропонувати їм інструкції щодо того, як спілкуватися з однолітками, а також дати їм час і підтримку в ігрових заходах для встановлення цих важливих стосунків;

- навчати розпізнавати емоції та виражати їх соціально прийнятними способами. Дітям, які не вчаться використовувати емоційну мову, важко позначати та розуміти власні почуття, а також точно визначати, що відчувають інші. Пісні, ігри, ляльки та види діяльності, як-от відчуття обличчя, можна використовувати, щоб допомогти дітям дізнатися про емоції;

- створювати можливості для взаємодії з однолітками протягом дня. Вихователі можуть надавати іграшки та матеріали для спільного використання, щоб збільшити можливості для соціальної взаємодії. Іграшки для спільного використання – це ті, якими природно можуть грати двоє або більше дітей. Деякі приклади іграшок для спільного використання включають м'ячі, візки, пару телефонів і настільні ігри;

- використовувати вподобання дитини в середовищі, щоб сприяти соціальній взаємодії. Наприклад, якщо дитина із затримкою комунікації відчуває труднощі з розумінням, але їй подобається драматична ігрова зона, вона чи він, швидше за все, спілкуватимуться з однолітком під час цієї діяльності. Вихователь може підтримувати соціальну взаємодію цієї дитини, сприяючи їй або його зусиллям по спілкуванню з однолітками під час цієї бажаної діяльності;

- сприяти соціальній взаємодії, поєднуючи дитину з однолітками, які мають спільні інтереси чи інші подібності.

Термін «часове середовище» стосується часу, послідовності та тривалості розпорядку дня та діяльності, які відбуваються протягом перебування дитини в ЗДО. Він включає в себе розклад заходів, таких як прибуття, час гри, час їжі, час відпочинку, заняття як малими, так і великими групами, а також численні переходи, які тримають їх разом. Передбачувані розклади та розпорядок дня створюють відчуття безпеки, допомагають маленьким дітям пізнавати свій світ, допомагають їм адаптуватися до нових ситуацій і запобігають складній поведінці. Розпорядок дня також допомагає маленьким дітям попрощатися з батьками та відчувати себе в безпеці серед дорослих, які піклуються про них. Наприклад, встановлення розпорядку щоденного спільного читання книги в одному затишному куточку кімнати може допомогти дитині підготуватися до важкої розлуки з батьками.

Створюючи стимулююче середовище ми допомагаємо дітям рухатися, грати та експериментувати з руховими навичками, можуть досліджувати, відкривати та спілкуватися з природою по-своєму, що допомагає їм розвивати незалежне розуміння навколишнього світу. Оскільки природа містить такі природні елементи, як зелені зони, вона пропонує безмежні ігрові ресурси, які сприяють навчанню та розвитку дитини.

Шкільне середовище – це не просто фізичний контекст для навчання; це динамічне середовище, яке безпосередньо впливає на розвиток дитини. Це варіюється від планування класної кімнати до стосунків з учителями та однолітками, і всі вони впливають на визначення ставлення дітей до навчання, розвитку емоційних здібностей і набуття соціальних навичок. Розуміння впливу шкільного середовища є життєво важливим для батьків, вчителів і дітей, які хочуть створити сприятливий і ефективний навчальний клімат.

Ідеальне освітнє середовище передбачає безпечне та чисте місце навчання. Інститут повинен мати охорону на вході та дбати про обладнання в своїх приміщеннях. Учні зосередяться на навчанні, не турбуючись про свою

безпеку під час навчання. Чистота гарантує відсутність поширення хвороб, отже, збільшення кількості відвідувань учнями школи.

Відвідування уроків забезпечить активну участь учнів у навчанні. Крім того, це свідчить про те, що школа дбає про добробут учнів; отже, це покращує моральний стан і піднімає дух до школи.

Якісні ресурси, такі як бібліотеки, технологічні лабораторії та спортивні споруди, як правило, знаходяться в якісних закладах, що веде до зростання не лише в академічних, але й в інших особистих сферах життя.

Якісні навчальні заклади дають дітям шанс розвинути нові здібності, слідувати своїм інтересам і стати успішними в навчанні.

Наприклад, бібліотека з достатньою кількістю книг підвищить культуру читання і, зрештою, призведе до високого рівня грамотності та загальної успішності в навчанні. Комп'ютерні лабораторії дають учням доступ до важливих цифрових навичок, необхідних у сучасному професійному світі.

Центральну частину освітнього процесу займає вчитель. У більшості випадків інтерактивні методи, які залучають учнів, є більш захоплюючими та ефективнішими в навчанні учнів. Учні не відчують ентузіазму і не запам'ятовують багато, коли використовувані режими не дуже інтерактивні.

Щоб гарантувати, що всі учні отримають однакову можливість досягти успіху, вчитель повинен проявляти певну гнучкість у викладанні та адаптувати методи, щоб мати можливість керувати різними стилями навчання, які демонструють учні.

Якісне освітнє середовище має великий вплив на те, як навчаються учні будь-якого віку. Незважаючи на те, що кожен учень навчається абсолютно самостійно, спочатку встановлюючи межі та стандарти, створюючи безпечне та інклюзивне середовище та дотримуючись послідовності в навчанні, оцінюванні та рефлексії, вчитель може забезпечити оптимальне навчальне середовище.

Почуття безпеки, включеності, розуміння та успіху є вкрай важливим для навчання молодого розуму. Якщо учень знає, що його підтримують,

поважають і цінують, він, швидше за все, буде відкритим для викликів. Безпечного середовища, яке сприяє добробуту, можна досягти шляхом встановлення меж, окреслення стандартів і очікувань, спілкування з учнями та їхніми родинами, створення незалежних планів навчання для учнів з особливими потребами, слухання та турботи.

Учні формують впевненість, коли вони вирішують проблеми та долають їх. Заохочення творчості в класі, створення простору для зростання та ризику студентів, а також винагорода за досягнення можуть створити навчальне середовище, де учні прагнуть засвоїти більше та досягти більшого. Звичайно, там, де психічне здоров'я є чинником, виклики повинні бути в межах параметрів комфорту та бажання дитини, але щоразу, коли учень виходить за межі цих зон комфорту та досягає результатів, це час для святкування та привітань.

Оцінювання є чудовим показником того, як працює вчитель, а також як досягають успіхів учні. У класі має відбуватися регулярне оцінювання, щоб переконатися, що всі знаходяться на одному етапі, а учні поінформовані та залучені. Але оцінювання не обов'язково має бути у складній формі тесту, завдання, проекту чи рубрики. Листи зворотного зв'язку працюють добре, онлайн-вікторини та опитування – це весело, а групові завдання й усні можуть зняти тиск галочок і хрестиків. Поєднання завдань із набором варіантів творчого, усного, письмового та мультимодального оцінювання може оптимізувати навчальне середовище для різних стилів навчання.

Усі учні навчаються по-різному та різноманітними способами. Щоб отримати найкраще від їхнього досвіду навчання та забезпечити успіх для всіх, диференціація навчальної програми є життєво важливою. Зміна режиму оцінювання в будь-якому конкретному завданні може мати велике значення для студента з особливими навчальними потребами. Можливість виставляти оцінювання в усній формі, а не в письмовій формі або навпаки, може мати велике значення для відчуття успіху студента. Змінювати завдання – гарна ідея, коли існують різні стилі та рівні навчання, однак важливо не

виокремлювати одного учня, тому надання учням різноманітних варіантів вибору може зменшити стрес.

Лідерство та відповідальність дають учням відчуття успіху та досягнення. Це також дозволяє дітям побачити низку стилів лідерства. Призначення лідерських ролей у початкових класах і вручення нагород за заслуги в середніх класах значною мірою сприятиме заохоченню учнів до прагнення. Переконайтеся, що кожен учень має можливість стати лідером. Вони можуть прийняти виклик, а можуть і не прийняти, але можливість працювати над лідерством є цінною життєвою навичкою.

Залученість виникає не лише завдяки тому, що в класі робиться весело. Є багато способів залучення студентів, які створюють оптимальне середовище для навчання. Спираючись на попередні знання та досвід та інтереси учнів, ми створимо зацікавлену групу учнів, готових слухати та вчитися. Можливості спільного навчання використовують соціальне залучення, щоб дозволити учням розвиватися. Використання гумору, гри та проблемного навчання спонукає дітей думати, дивуватися, сміятися та бажати вчитися.

Оптимальне освітнє середовище – це середовище, в якому учні розвивають навички, необхідні для життя. Сприяння навчанню впродовж життя – це спосіб залучити та надихнути учнів, розвивати соціально свідомих дітей і дати їм можливість стати успішними дорослими. Відкриті завдання з різноманітними режимами оцінювання дають учням можливість вибирати та експериментувати зі своїми навичками. Проблемне навчання та дослідницькі проекти, де учні повинні висувати гіпотези, досліджувати та відкривати, покращать критичне мислення та навички вирішення проблем.

Ефективність забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою залежить від розвитку внутрішньої позиції учня (позитивного ставлення до майбутнього шкільного навчання, сформованих уявлень про специфіку організації шкільної та навчальної діяльності, закріплених уявлень про статусні ролі у взаємодії з педагогами, уваги до форм колективних

взаємин тощо), що значною мірою залежить сприяння майбутній соціально-психологічній адаптації до шкільної взаємодії крізь призму цих уявлень.

Таблиця 3.

Суголосні ціннісні орієнтири дошкільної та початкової освіти

Дошкільна освіта	Початкова освіта
визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі в розвитку особистості;	цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру;
повага до дитини, особливостей її розвитку та індивідуального досвіду; щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумова її повноцінного розвитку та подальшої самореалізації у житті;	визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборонаю будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору;
зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини;	забезпечення міцного здоров'я та добробуту, яких можливо досягти шляхом формування здорового способу життя і створення умов для гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку;
цінувати життя і благополуччя як уміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі в природному, предметному та соціальному оточенні;	забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку;
розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей;	розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі;
збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями	плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу.

Цінність дошкільної та початкової освіти тісно пов'язана зі змістом і процесами, які формують досвід дитини в різних видах діяльності, що гарантують набуття дитиною компетентностей, які є результатами освіти. Безумовно, основні компетентності, які національні стандарти дошкільної освіти вимагають формувати в дошкільні роки, зумовлені віковими особливостями та потребами, які певною мірою відрізняються від тих, що є у

школярів. Однак можна сказати, що їх формування є не лише основою для навчання в початковій школі, а й для розвитку впродовж життя.

Таблиця 4.

Суголосні ключові компетентності дитини у дошкільній та початковій освіті

Дошкільна освіта	Початкова освіта
рухова і здоров'язбережувальна; особистісна; соціально-громадянська;	громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя;
мовленнєва, художньо- мовленнєва;	вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами
природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток; предметно-практична та технологічна;	компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; екологічна компетентність;
логіко-математична та дослідницька;	математична компетентність; інноваційність;
мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована).	культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості.

Державні стандарти дошкільної освіти визначають набуття дітьми компетентностей, які є наскрізними, наприклад, уміння шукати нову інформацію, використовувати знання і досвід у різних видах практичної діяльності, спілкуватися з однолітками і дорослими та працювати в групах. Початкова освіта розвиває та поглиблює ці компетентності. Варто зазначити, що державні стандарти дошкільної освіти (МОН України, 2021) орієнтують педагогів на формування взаємопов'язаних елементів фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку дитини. Це проявляється в емоційно-ціннісному ставленні, сформованості знань та здатності активно і творчо реалізовувати набутий досвід, тобто навичок координації досягнень, дій і діяльності (Косенчук та ін.) Щодо початкової освіти, то зміст «стандартів» щодо формування емоційно-ціннісного ставлення учнів не є чітким і дещо розпливчастим. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою на нормативному рівні чітко виражено у змісті Стандартів. Однак на рівні практики наступність залежить від обізнаності, активності та плідної

взаємодії педагогів обох рівнів освіти. І як показує практика, ця співпраця не завжди реалізується повною мірою.

Наступність між дошкільною та початковою школою – це не лише спадкоємність загальних підходів, цінностей та принципів. Вона має простежуватися у змісті, методах, формах та основних аспектах розвитку особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Тому важливо зберегти основні види діяльності дітей дошкільного віку, такі як гра, спілкування, рухова активність, пізнання і творчість, у початковій школі, особливо в першому класі. Педагоги дошкільних закладів мають бути обізнані зі змістом, формами і методами діяльності в початковій школі та впроваджувати у свої заняття освітні елементи, які підготують дітей до навчання в 1 класі. Серед форм і методів, які найбільше підходять для дітей дошкільного віку, педагоги виділили ранкові гуртки, заняття з Lego, друківані конспекти, мультимедійні технології, ігрові технології, STREAM-освіту та інтегровані уроки. Водночас вчителям початкової школи необхідно знати зміст освітніх програм для дітей дошкільного віку та специфіку методів і прийомів роботи з ними. Звичайно, професійна підготовка вчителя у закладах вищої освіти (на всіх дисциплінах) включає вивчення вікової психології, завдяки чому майбутні педагоги отримують знання про особливості психічного розвитку дітей різного віку та опановують загальну педагогіку, методику викладання та теорію виховання.

Однак лише студенти спеціальності «Дошкільна освіта» вивчають дошкільну педагогіку, спеціальні методики та зміст освітніх програм для дітей дошкільного віку, а також дізнаються більше про специфіку психічного розвитку дітей цього віку. Освітні програми для вчителів початкових класів не передбачають вивчення дошкільної педагогіки та роботи з дітьми дошкільного віку. Тому, як показує практика, питанням наступності між першими освітніми ланками більше переймаються фахівці дошкільної освіти, які розуміють суттєві відмінності між змістом, формами і методами роботи в дошкільній та початковій школі. Ця проблема частково вирішується в деяких

вищих навчальних закладах шляхом введення вибірових спеціалізацій до освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Практика залучення психологів для забезпечення наступності та проведення різних видів занять з дітьми, батьками та вихователями є невітшною. Попри наявність позитивного досвіду, загальними формами взаємодії соціально-психологічних служб дошкільної та початкової освіти є: єдиний психолого-педагогічний моніторинг розвитку дитини та спільне психолого-педагогічне обговорення результатів; аналіз умов, створених у дошкільних закладах для підготовки дитини до навчання в школі; аналіз умов, створених у першому класі для успішної адаптації дитини до навчання в школі та аналіз умов, створених у школах для успішної адаптації дітей до навчання в першому класі, застосування корекційно-розвивальних методик у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку в закладах дошкільної та початкової освіти.

Для забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою педагогам і батькам необхідно знати вікові особливості та здібності дітей на певних етапах їхнього життя. Відповідно до національних стандартів дошкільної освіти, батьки або особи, які їх замінюють, відіграють важливу роль у розвитку компетентностей дітей дошкільного віку. Участь батьків у розвитку дитини визначена в кожному з освітніх напрямів цього документа. Залучення батьків до освітнього процесу закладу дошкільної освіти підтверджує позицію, що кожен з батьків несе відповідальність не лише за навчання, виховання та розвиток дитини, а й за формування у дитини сенсу життя, здоров'я і людської гідності та підтримання свідомого ставлення до здорового способу життя. І в контексті питань, що розглядаються сьогодні, вкрай важливим є збереження та посилення участі батьків у розвитку їхніх дітей у роки навчання в початковій школі.

Дослідження показує, що в практиці ЗДО найчастіше використовуються такі поточні заходи для просвіти батьків анкетування щодо індивідуального розвитку дитини, інформування про психологічні закономірності розвитку

дитини, дні відкритих дверей, педагогічні вітальні, батьківські клуби, онлайн-консультації, вебінари та форуми тощо.

У концепції НУШ партнерство з батьками є невід'ємним елементом освітнього процесу і розглядається як невід'ємний елемент освітнього процесу. Однак, на жаль, на практиці, хоча ця сфера часто формалізована, без активної участі батьків дуже важко досягти високих результатів у розвитку навичок дітей молодшого шкільного віку, особливо першокласників.

На підтвердження цього наведемо вимоги до розвитку соціальної та громадянської компетентності відповідно до стандартів дошкільної та початкової освіти. Спільними ознаками сформованості тут є: ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших; дотримання правил поведінки щодо інших; знання і дотримання правил і способів міжособистісних стосунків із сім'єю, родичами та іншими людьми; поведінкова компетентність у найближчому і соціальному оточенні (сім'я, однолітки, громада); ціннісне ставлення до себе, своїх прав і прав інших людей усвідомлення своєї ролі в громаді); ціннісне ставлення та повага до культурної спадщини українців, представників різних національностей і культур; причетність до родинних і національних традицій.

Ефективна робота в цьому напрямі можлива лише за умови послідовної підтримки дітей з боку педагогів дошкільної освіти та батьків, а також спільних зусиль педагогів і батьків у період навчання в початковій школі. Адже важливу частину свого соціального досвіду діти можуть отримати лише за участі родини. Тому одним із ключових напрямів досягнення наступності між дошкільною та початковою освітою є зосередження уваги на участі батьків в освітньому процесі початкової школи, що закріплено в Державному стандарті дошкільної освіти.

Принципово нові способи взаємодії та зв'язку змісту освіти, програм, методів і форм організації на початковому рівні дошкільної та НУШ; організація освітньої діяльності на основі інтеграції різних видів дитячої діяльності (ігрової, комунікативної, трудової, пізнавальної, дослідницької

тощо); розв'язання педагогами освітніх проблем. збільшення ігрової діяльності як провідного виду діяльності для вирішення педагогічних завдань, наприклад 3 метою обміну досвідом педагогів дошкільної та початкової школи щодо використання ігрових методів і прийомів, форм організації дитячої діяльності, розвитку мовлення, формування пізнавальних процесів, соціалізації дітей тощо бажано передбачити індивідуальні та інтерактивні (колективні, колективно-групові, групові) форми методичної роботи [5].

Побудова спільної діяльності дорослих і дітей на основі принципу партнерства (співпраця між дорослими і дітьми як вільне пересування і спілкування), організація освітньої діяльності. У процесі навчально-пізнавальної діяльності важливо систематично впроваджувати різноманітні класичні та інноваційні освітні технології, застосовувати методи і технології, апробовані в сучасній педагогіці, раціонально поєднувати мовні, наочні та практичні методи [5].

Особливу увагу слід звернути на підготовку педагогів дошкільної та початкової освіти до практики реалізації наступності в освіті дітей. Для цього важливо, щоб педагоги дошкільної та початкової освіти знали про якісний психологічний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та державні вимоги до розвитку, викладання і результатів навчання учнів певної вікової групи з різних позицій; щоб вони практикували консультування з батьками майбутніх учнів початкової школи, тобто. Необхідно пояснювати необхідність засвоєння дітьми вимог базових елементів освіти. Безсумнівно, що в процесі переходу від дошкільної до початкової освіти важливим є розвивальний тип взаємодії між дорослими і дітьми, який забезпечить ефективну самореалізацію дитини. Розвивальний тип враховує вікову індивідуальність особистості, що розвивається, спонукає до творчого самовираження, зберігає унікальність і неповторність дошкільного дитинства та дає змогу дітям дошкільного віку без криз перейти до початкової школи.

Реалізація наступності значною мірою залежить від упровадження в освітній процес початкової ланки дошкільної та загальної середньої освіти

принципово нових методів взаємодії та трансляції змісту освіти, програм, методів і форм організації на початковому рівні дошкільної та загальної середньої освіти.

Таким чином, досягнуто значного прогресу у забезпеченні наступності між дошкільною та початковою освітою у змісті нормативних документів, зокрема у Державних стандартах дошкільної та початкової освіти. Йдеться про: узгодження форм, методів і засобів освітньої діяльності в дошкільній та початковій освіті; уніфікацію методичного забезпечення різних видів діяльності дітей у старших групах та першому класі початкової школи; створення єдиного освітнього розвивального середовища для дітей; єдину цільову спрямованість співпраці між дошкільною освітою, початковою освітою, сім'єю та громадськістю; розвиток професійно-педагогічних кадрів та підвищення професійно-освітнього рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альманах «ДО-НУШ»: алгоритми наступності: науково-методичний збірник. Авторський колектив: Кузнецова О. В., Сараєва І. В., Паламарчук І. В., Кравець Н. Ю., Байтаз А. В., Бендова С. І., Бурдейна О. В., Волканова В. М., Гафенко Н. В., Данькова Гузик З. М., Євчева В. В., Кирилова С. В., Краснокутська В. С., Лосєва Н. В., Мамалиженко Л. І., Міхова І. В., Обозовська С. Р., Ревера Л. Д., Скрильова О. В. Умань : Візаві, 2024. 138 с.
2. Волинець К. Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості. *Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2016. № 40 (4). С. 84-88.
3. Воронов В., Гавриш Н., Канішевська Л., Піроженко Т, Рейпольська О., Сисоєва С. (Укл.). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ. ФОП Ференець В.Б. 2020. URL: <https://bit.ly/2E3xuLJ>
4. Волинець К. Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості. *Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2016. № 40 (4). С. 84-88.

5. Гавриш Н., Лінник О. Дитячий садок – початкова школа: перезавантаження?! *Дошкільне виховання*. 2019. №9 С. 3-9.
6. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко, О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (М. Грищенко, заг. ред.). Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://cutt.ly/oRYU2ff>
7. Кабінет Міністрів України. (2018, 21 лютого). Про затвердження Державного стандарту початкової освіти (87). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>
8. Комар О. Наступність закладу дошкільної освіти та початкової школи: сучасний погляд. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. (214), 43-49. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-43-49>
9. Косенчук О., Новик І., Венгловська О., Куземко Л. (Упорядн.). Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження : навчально-методичний посібник. Харків: Ранок. 2021.
10. Косенчук О. Формування компетентностей дитини: наступність дошкільної та початкової освіти: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2021. 3(2), 1-6. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-7>
11. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.
12. Наступність дошкільної та початкової освіти в інклюзивному просторі: методичний комплекс навчальної дисципліни. Методичний посібник для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія» / Укл. Н.М.Горопаха. Рівне: РДГУ, 2023. 20 с.
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 34 с.

14. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
15. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
16. Паламарчук І. Аналіз освітніх потреб вихователів закладів дошкільної освіти Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С.124-127.
17. Паламарчук І. Наступність дошкільної та початкової освіти: орієнтири для підвищення кваліфікації фахівців Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 14 травня 2020 р.). Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С.126 - 129.
18. Пихтіна Н. Забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти як умова ефективності попередження негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Наукові записки: науковий журнал. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 5. 182 с. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/542/1/NZ_ps_5_2014.pdf



Замелюк Марія Іванівна,
*кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри теорії та
методики дошкільної освіти,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розкрито сутність і значення сучасного ігрового простору закладу дошкільної освіти.

Визначено зміст сутності та проблеми ігрової діяльності дітей раннього та дошкільного віку. Проведено аналіз освітнього простору, що охоплює кілька напрямків: внутрішнє середовище, наприклад кімната ЗДО, зовнішнє середовище, наприклад дитячий майданчик.

Проаналізовано роль і місце дорослого в ігровій діяльності дитини дошкільного віку.

Ключові слова: *ігрова діяльність, діти раннього та дошкільного віку, ігрове середовище, розвиток дитини дошкільного віку*

1. Роль гри для розвитку дітей дошкільного віку
2. Роль дорослого в ігровій діяльності дитини дошкільного віку
3. Створення ігрового середовища для дітей дошкільного віку
4. Дослідження щодо впливу ігрової діяльності на розвиток дитини дошкільного віку

Вступ

Кожна дитина вміє гратися. Для цього їй потрібен лише час, простір, можливості та, іноді, невелика підтримка. Піднятися, зробити будиночок або знайти схованку, зіграти роль фантастичного персонажа, побудувати замок з піску чи прогулятися на гойдалці – все це досвід, який сприяє оптимальному розвитку дітей.

Вчені (Т. Вісковатова, С. Литвиненко, Л. Мотозюк, С. Тафінцева та ін.) виявили переконливі докази того, що грайлива поведінка має дуже потужний і позитивний вплив на мозок. Настільки потужний, що кількість ігор дитини впливає на її здатність до навчання. Дослідники (Т. Харченко, О. Демченко) вважають, що дітям потрібна гра, щоб максимально використати ранній розвиток мозку.

Гра виступає важливим елементом життя дитини і цим допомагає дітям оволодіти певними навичками, і вони навчаються контролювати своє середовище в якому перебувають. Навколишнє середовище та гра є важливими елементами, які підтримують один одного. Незважаючи на те, що концепція гри здається дуже простою, насправді вивчення гри є досить складним процесом.

Існує багато різних теорій ігор висунуті Ж. Піаже, Л. Виготським, М. Монтесорі та іншими у ранньому віці та за його межами. Вони допомагають нам зрозуміти, як гра може принести користь дітям і як гра може вплинути на їх розвиток у широкому діапазоні навичок.

Таким чином, теорія гри – це набір уявлень про те, як гра пов'язана з когнітивним розвитком у дитинстві та за його межами. Про це говорять психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, Т. Піроженко та ін.), які вивчають, як розвивається мозок дітей і як це впливає на нас, дорослих. Кожен з них може трохи відрізнитися, вирішуючи віддавати перевагу різному досвіду над іншим.

Багато з цих теорій не можна вважати правильними чи неправильними, але перегляд кількох різних ідей і підходів може допомогти практикам і батькам прийняти обґрунтоване рішення про те, яке ігрове середовище вони створюють для своїх дітей. Ці теорії значно розкинулися з часом, але всі вони зосереджені на тому, щоб зробити найкраще, щоб допомогти маленьким дітям під час їхнього розвитку.

Зокрема, теорія гри Ж. Піаже припускала, що дитяча гра та інтелектуальний розвиток тісно переплітаються. Оскільки діти ростуть і

розвиваються, їхнє ігрове середовище має бути заснованим на чотирьох стадіях когнітивного розвитку.

Науковець припускає, що всі діти будуть проходити ці етапи в такому порядку, але робити це будуть у своєму власному темпі. Деяким дітям може знадобитися більше часу, щоб перейти до наступного етапу, ніж іншим, і цього слід очікувати. Також його дослідження показують, що дитячий інтелект і логічне мислення працюють інакше, ніж у дорослих. Справа не в тому, що діти менш розумні, а в тому, що вони мають інший тип інтелекту. Це також була одна з перших теорій, яка припускала, що розвиток дітей припиняється і починається поетапно, а не прогресує більш плавно.

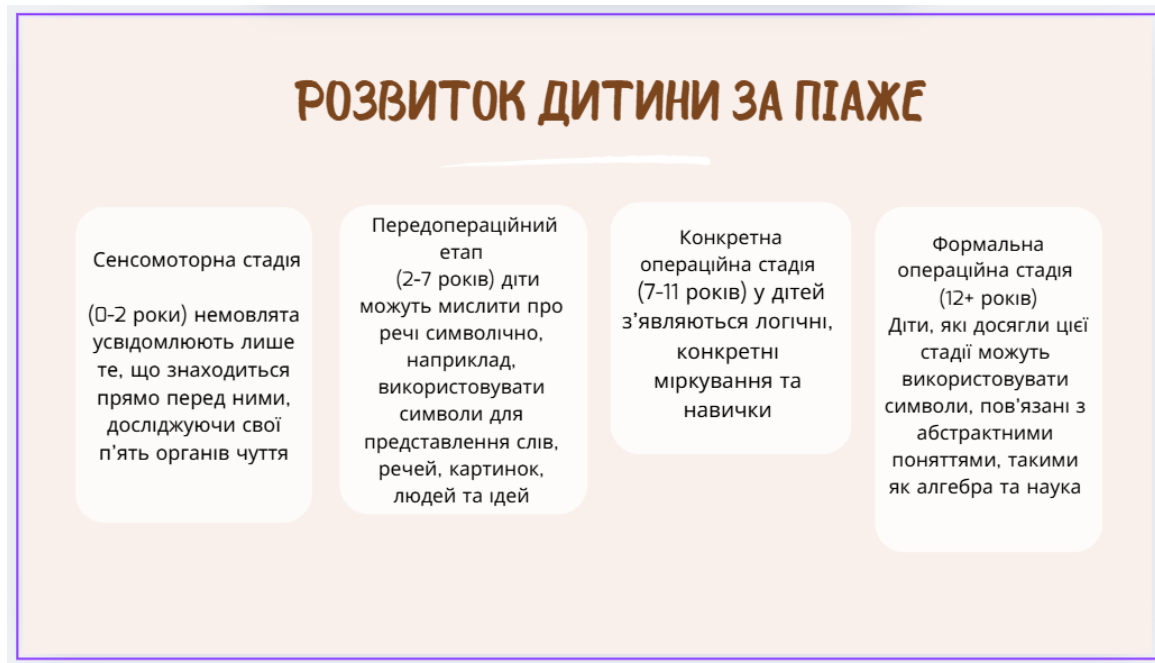


Рис. 1. Розвиток дитини за Ж. Піаже

Така теорія когнітивного розвитку Піаже припускає, що діти раннього віку найефективніше навчаються, коли досліджують навколишній світ і використовують усі свої органи чуття. Це підтримало популярність навчання відкриттів і сенсорної гри. Вони дають змогу дітям досліджувати навколишнє середовище та надають практикуючим ідеям та пропозиціям щодо діяльності, яка стимулює органи чуття, щоб допомогти дітям залучити, залучити й навчатися [2].

Розглядаючи теорію Л. Виготського, звертаємо увагу на те, що дослідник, не погоджувався з чотирма стадіями розвитку Ж. Піаже, натомість припускає, що діти навчаються безперервно і незалежно від конкретних етапів. Він вважав, що кожна людина народжується з чотирма елементарними психічними функціями: увага, сенсація, сприйняття, пам'ять. Завдяки соціальним взаємодіям і культурному збагаченню ми отримуємо вищі психічні функції, спілкуючись з іншими. Дослідник запропонував важливість «зони найближчого розвитку», тобто розвитку навичок за допомогою, яку ви можете отримати лише від дорослого чи друга, яку Виготський назвав «іншим більш обізнаним».

Даючи вузьке визначення гри, ніж деякі теорії, обмежував це удаваною, вигаданою чи уявною грою. Його теорія припускає, що ця уявна гра має життєво важливе значення для когнітивного, соціального та емоційного розвитку дітей і має бути основним напрямком допомоги дітям. Щоб ця гра була ефективною, вона повинна створити уявну ситуацію для дітей, щоб вони брали на себе та розігрували ролі, дотримуючись певних правил, які визначаються цими ролями. Уявна гра дозволяє дітям думати і працювати над ідеями та поняттями, які вони не можуть побачити перед собою. Соціальна природа має вирішальне значення для того, щоб допомогти дітям розвинути внутрішню мову та здатність мислити самостійно.

Теорія гри Ф. Фрєобеля для ранніх років зосереджується на грі під керівництвом дітей, вважаючи, що це є основою для фізичного, інтелектуального, соціального, емоційного та духовного розвитку. Його віра в те, що «гра є найвищою формою людського самовираження в дитинстві», послужила основою для цієї теорії, а також багато в чому про навчання в дитячих садках.

Теорія Ф. Фрєобеля розвитку дитини, заснована на принципі активної гри та взаємодії з навколишнім світом, досі актуальна і широко використовується в сучасній педагогіці.

Науковець також запропонував набір дарів і занять, які підкреслили важливість навчання дітей у грі з кубиками та сенсорною грою.



Рис. 2. Ключові принципи розвитку дитини Ф. Фрєбелем

М. Монтессорі розробила стиль викладання, який зосереджений на веденні дітьми ігор, підкріплених заходами та положеннями, що відповідають їхнього віку. Школа М. Монтессорі пропонує різноманітні види діяльності з простими правилами та структурою, всередині яких діти мають свободу керувати власним навчанням та грою.

Науковець вважала, що «гра – це робота дитини», а також припустила, що гра була ключем до допомоги дітям робити активний вибір, практикуватися та вдосконалювати дії чи завдання. Спостерігаючи за дітьми у своїй школі, М. Монтессорі припустила, що діти найкраще реагують на гру, засновану на реальності та в якій використовуються предмети реального життя.

Таким чином, теорія гри М. Монтессорі для ранніх років також акцентує увагу на важливості сенсорної гри для дітей. Цей вхід допомагає їм сприймати навколишнє середовище та насолоджуватися ним і застрягти в його реальності.

С. Айсак спираючись на попередні роботи Ф. Фрєбеля та М. Монтессорі припустила, що гра дозволяє дітям найкраще залучатися до

активного навчання і дозволяє їм відчувати себе комфортно з власними навичками. Відчуваючи себе спокійно зі своїми здібностями, діти можуть краще навчатися через гру.

Зокрема, у своїй теорії гри для дітей раннього віку науковець також вважала, що гра дає дітям безпечний простір для емоційного розвитку. Гра може бути дуже емоційною діяльністю, незалежно від того, чи це ввімкнення персонажа під час рольової гри чи гра в супер конкурентну гру. Ці заняття дають дітям безпечне та звичне середовище, щоб пережити деякі з цих почуттів. Практикуючи та висловлюючи їх у ранньому віці, вони можуть випробувати нові почуття та навчитися керувати ними, що посилюється соціальним характером гри. Діти зв'язуються один з одним через гру, дізнаючись, як працюють соціальні взаємодії, що допомагає їм, коли вони вчаться керувати соціальними ситуаціями, або в реальних конфліктах, або граючи у вільну гру.

Аналіз досліджень із цієї проблематики (Г. Гуменюк, Т. Гурковською, К. Крутій, С. Ладивір, І. Мельник, Т. Піроженко, Ю. Рібцун та ін.) дає можливість констатувати, що гра виступає провідною діяльністю у когнітивному, емоційному і соціальному розвитку дитини.

Підсумовуючи вищезазначене приходимо до висновку, що гра є основною діяльністю дитини раннього та дошкільного віку.

1. Роль гри для розвитку дітей дошкільного віку

Гра є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Гра подобається і дітям, і дорослим, адже гра – це природна потреба людини, що приносить радість і щастя, пропонує задоволення, і водночас час це спосіб, за допомогою якого діти дізнаються про себе, про інших і світ який оточує їх; вони набувають навичок і створюють соціальні відносини. Тому надзвичайно важливо, щоб кожна дитина мала достатньо часу для ігор.

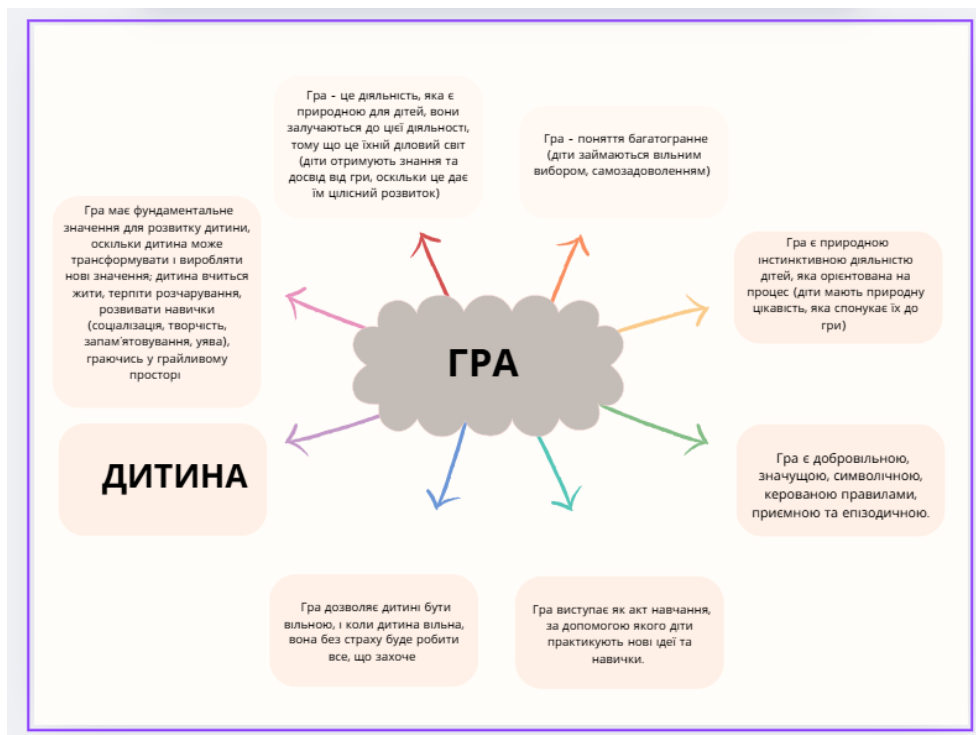


Рис. 3. Значення гри для дитини

Незалежно від того, чи гра є простою чи складною, самотійно чи з іншими, у приміщенні чи на вулиці, вона дозволяє дитині повільно, але впевнено розвивати свої знання про навколишній світ, що дозволять їй адаптуватися протягом усього життя.

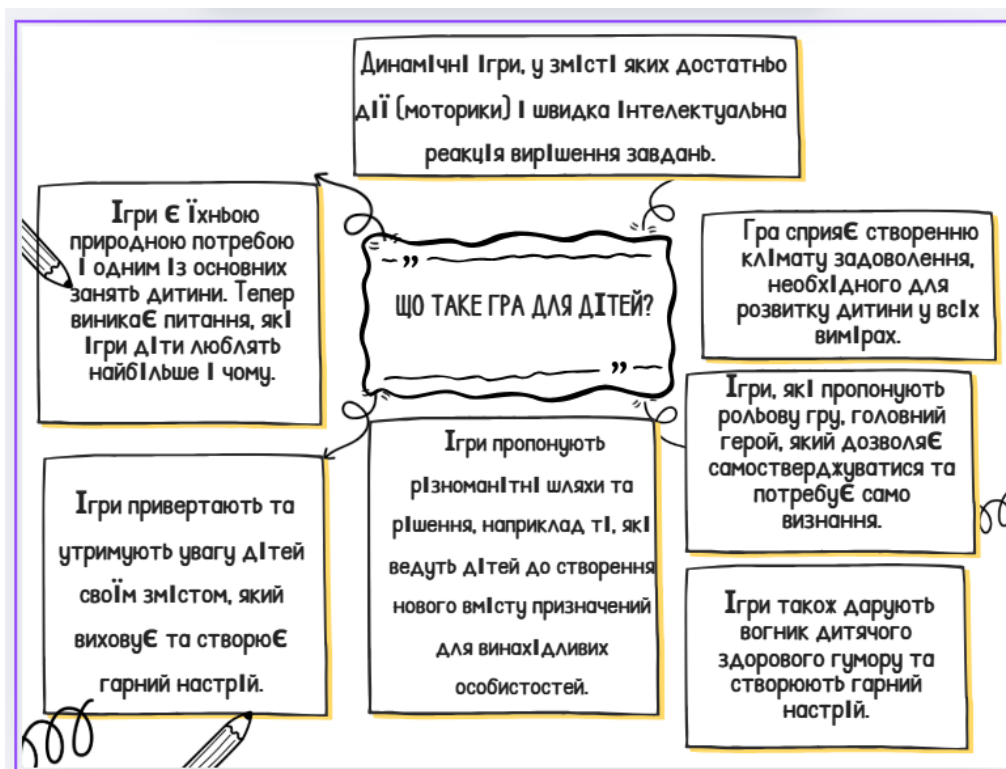


Рис. 4. Що таке гра для дитини?

Таким чином, гра – це вид діяльності, який домінує в житті дітей і має особливий характер значення в розвитку і вихованні дітей, особливо в дошкільний період. Різноманітність ігор повинна бути частиною розпорядку дня дитини, незалежно від життєвого середовища, в якому вона живе. Ігри, в яких дитина розумово або фізично активна, це ті, від яких вона отримує найбільше навчання та задоволення.

Поодиноці або з іншими, граючи, діти розвивають навички, які будуть корисні протягом усього життя:

- гра наодинці дозволяє дитині більш конкретно розвивати свою автономію, почуття ініціативи, свою творчість;
- гра з іншими сприяє, серед іншого, розвитку вміння поважати інших, допомагати один одному, вирішувати проблеми, спілкуватися;
- сам чи з іншими? Це питання балансу, щоб повною мірою скористатися перевагами цих двох типів ігор. У всіх випадках задоволення від гри є і дозволяє дитині розвивати впевненість у собі.



Рис. 5. Основні характеристики гри

Гра необхідна дітям для розвитку навичок, які ведуть до успіху на все життя. Виховання через гру означає спрямування психофізичних

можливостей дитини, але в той же час гру слід розглядати як основу творчості та безпосередності дитини.

Завдяки діяльності в дидактичні ігри діти отримують мотивацію організовано та творчо, відповідно до власних здібностей пізнати світ, який їх оточує, їхні розумові та інші здібності та характеристики.

Дидактична гра являє собою форму, за допомогою якої діти в цікавій формі поновлюють, поширюють, перевіряють і встановлюють свій досвід і його можливості, а також набуті знання, досвід і враження виражати та застосовувати в нових життєвих та навчальних ситуаціях. Дидактичні ігри сприяють загальному розвитку дитини; вони спрямовують свою увагу, коли під час порівняння йдеться про сприйняття та спостереження за об'єктом подібності та відмінності, заохочуючи фантазію та творчість. Розширюється зміст дидактичних ігор загальна картина світу, що складається у дітей, спрямовує їх допитливість, спонукає до мовленнєвої діяльності, збагачує словниковий активний запас і стимулює усне спілкування.

Застосовуючи спеціально побудовані ігри (логіко-математичні), дитина розвиває логічне мислення та створює спеціальні навчальні ситуації, де вона опановує інтелектуальні процеси: серіалізація, класифікація, чисельна конструкція, конструкція в часі та просторі тощо.

Окрім цих сучасних дидактичних ігор, існують численні показники, які визначають цінність і цінність важливість застосування старовинних традиційних дитячих ігор.

Збереження народної традиції через ігри необхідне для збереження нашої нації, молодого покоління та наших нащадків, їх виховання на перевірених, добрих і збережених традиційних цінностях. Традиційні ігри є потужним інструментом для освіти, тому що через них діти здобувають знання, культурний досвід, розвивають звички та навички.

Через ці ігри задовольняються соціальні потреби, такі як контакти з однолітками та дорослими;

- вони стають для них моделями для наслідування, гравцями, знайомими зі своєю групою чи суперниками, вони соціалізуються, само організовуються;
- обговорюють і домовляються в грі, вчаться демократично обирати свого лідера (капітана), колективно радіють;
- вписуватися в групу, активізувати всі свої органи чуття, розвивати уяву та абстрактні думки.

Всі діти люблять гратися. Однак не завжди легко зрозуміти, чому вільна гра повинна займати таке важливе місце в житті маленьких дітей.

Таким чином, гра повинна бути приємною, вільно вибраною, небуквальною, тобто не мати впливу на реальність, без правил, визначених зовнішніми людьми, і постійно розвиватися (немає очікуваного результату).

Ми бачимо, що багато ігор в ЗДО та вдома не завжди відповідають цим критеріям. Однак вони необхідні для того, щоб дитина брала участь у своїй грі без обмежень (тобто вільної гри). Відсутність того чи іншого автоматично призводить до скорочення можливостей навчання.

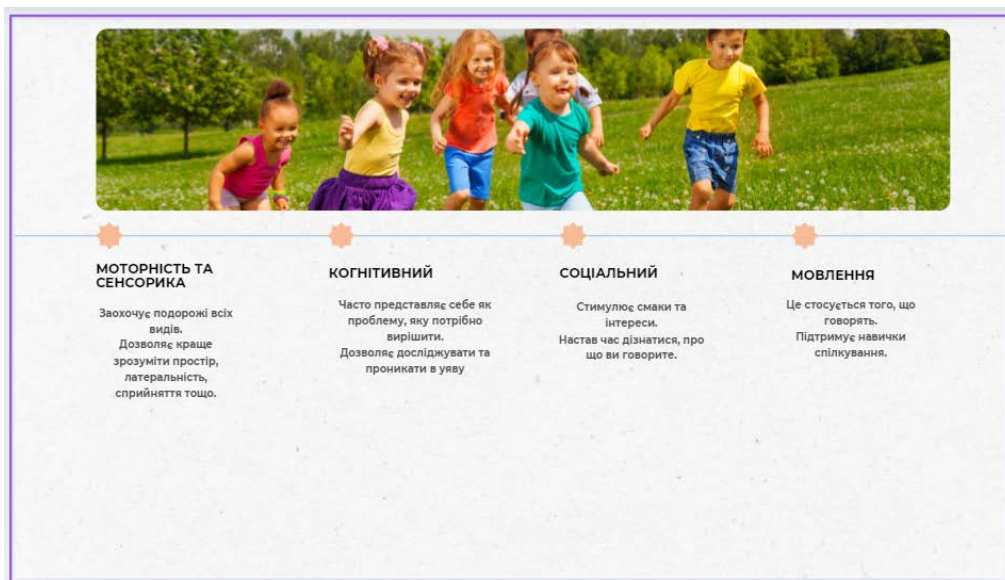


Рис. 6. Вплив гри на розвиток дитини

Гра ефективно допомагає розвивати соціально-емоційні, моторні, мовні та когнітивні аспекти дітей.

Соціально-емоційний рівень стосується соціальних навичок і емоційних здібностей людини. Завдяки соціальній взаємодії з іншими дітьми в ігровому контексті дитина вчиться самостверджуватися та захищати свої вподобання. Він працює над навичками обміну, а коли ця навичка розвивається, над своєю здатністю вирішувати конфлікти. Цей досвід змушує дитину усвідомлювати точку зору інших. Він поступово адаптує свою поведінку до очікуваної соціальною ситуацією.

Що стосується рухових навичок, нескінченні форми, які може приймати гра, спонукають дитину працювати над силою, витривалістю, рівновагою, поставою, координацією тощо. Наприклад, будівельні ігри з кубиків дозволяють дітям розвивати дрібну моторику. Насправді вони вимагають від нього регулювати дрібні рухи пальців і руки, щоб створити збалансовану вежу. Ігри на свіжому повітрі, такі як лазіння по ігрових конструкціях або дереву, вчать дітей враховувати межі своєї сили та зони комфорту на висоті.

Таким чином, гра постійно пропонує дитині можливість опанувати малі та великі рухи свого тіла.

На мовному рівні спільна гра: пропонує дітям можливість використовувати мову, щоб висловити свої ідеї; знаходити можливість поділитися своїми вподобаннями та розчаруваннями; через спілкування з іншими дітьми дитина вивчає слова та нові вирази; відкриває межі своїх знань, для чого може шукати підтримки у дорослого. Егалітарний контакт між дітьми особливо сприяє вільному самовираженню дитини. Дійсно, ієрархічні обміни з дорослими для деяких викликають більше збентеження. Навіть граючи на самоті, дитина вчиться описувати свої дії в голові або вголос, що створює міцну основу для подальшого розвитку навичок планування та організації ідей.

Зокрема, сенсорна діяльність стимулює органи чуття дитини: зір, слух, нюх, смак і дотик, звичайно, а також вестибулярну систему (рух і рівновагу) і пропріоцепцію (положення тіла в просторі), що дозволяє дітям розвивати такі важливі навички, як когнітивні функції (набуття знань), дрібну моторику

(маніпулювання дрібними предметами), велику моторику (рівновага та ходьба), мову (набуття словникового запасу), вирішення проблем (міркування), пам'ять (пригадування досвіду), соціальні навички (співпраця) та емоційна регуляція (управління та вираження емоцій).

Діяльність з раннього навчання також сприяє розвитку сенсорної інтеграції – процесу, за допомогою якого ми використовуємо сенсорну інформацію, щоб реагувати на подразники. Ось дуже простий приклад: маленька дівчинка бачить м'яч. Вона використовує рух і баланс, щоб підібрати його, через дотик і погляд розуміє, що це металевий м'яч, а потім кидає його комусь. Так діти засвоюють сенсорний досвід і вчаться на нього реагувати.

На пізнавальному рівні важливо пам'ятати, що грою має керувати дитина. Вибирається відповідно до власних уподобань. Цей контекст дозволяє йому розвивати свої навички експериментування, відкриття та вирішення проблем більше, ніж діяльність, запрограмована дорослим. Свобода, яку пропонує гра, заохочує творчість і поступово тренує концентрацію та постійну увагу на завданні.

Таким чином, гра дозволяє дітям розвивати стратегії, які вони можуть повторно використовувати, щоб полегшити своє навчання в школі та в житті.

2. Роль дорослого в ігровій діяльності дитини дошкільного віку

У той час як дитина повинна контролювати свою гру, щоб мати можливість повною мірою брати участь у ній і досягти описаного вище навчання, роль дорослого не повинна обмежуватися лише дозволом їй гратися.

Однією з найбільш очевидних ролей дорослих у дитячих іграх є забезпечення відсутності занепокоєння безпекою. Однак є й інші переваги, як-от довіра та побудова зв'язків між дитиною та батьками.

Діти можуть багато чому навчитися, спілкуючись із оточуючими їх дорослими, особливо через моделювання поведінки.

Діти експериментують, коли відчують себе в безпеці; присутність дорослого може забезпечити таку безпеку для дитини, просто перебуваючи поруч і забезпечуючи їй простір, де вона відчуває себе комфортно досліджувати та пробувати нові речі.

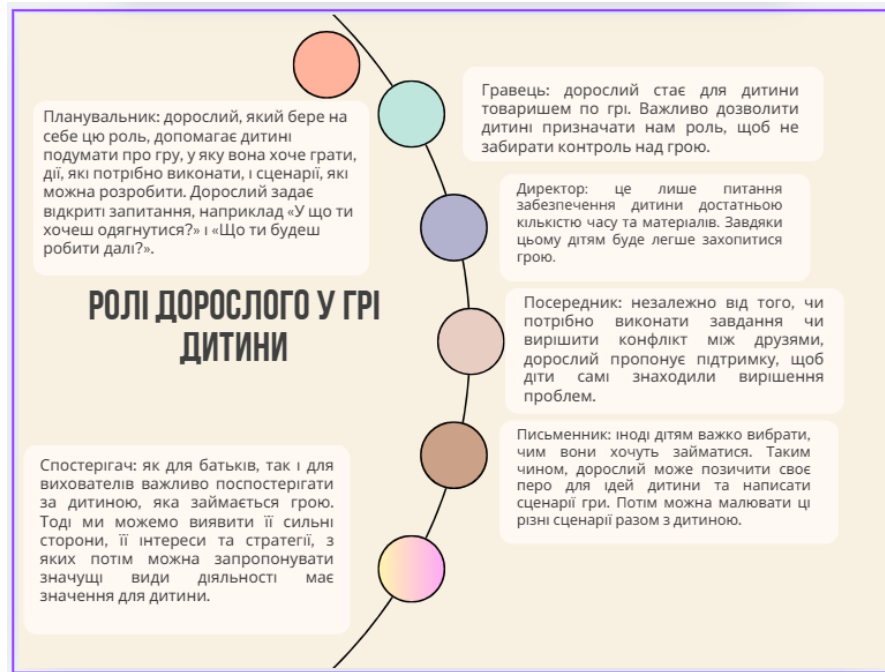


Рис. 7. Ролі дорослого, щоб підтримати та підштовхнути дитину до подальшої гри

Під час ігор одна з ролей дорослого полягає в тому, щоб створити веселе та безпечне середовище, щоб дитина могла гратися та бути собою. Незалежно від того, в приміщенні чи на вулиці, дорослий повинен створити середовище, де дитина почуватиметься захищеною та безпечною для дослідження.

Дорослий може переконатися, що дитяче ігрове середовище є відповідним, орієнтуючись на інтереси, уподобання та здібності дитини. Вони можуть сприяти розвитку своєї дитини, кидаючи виклик її досвіду та наявним знанням таким чином, щоб розширити їх. Це можна зробити, представивши нові іграшки та матеріали, які допоможуть дитині досліджувати простір навколо себе та знайомитися з ним. У той час як роль дорослого в грі полягає в плануванні та сприянні, він також повинен передбачити можливість для дитини робити власний вибір.

Вони можуть зробити це, дозволивши дітям самотійно вибирати іграшки або спосіб гри і просто слідувати. Безперервна самотійна гра допоможе дітям розвинути творчі здібності та концентрацію уваги, що додає дітям відчуття впевненості.

Деяким дітям може знадобитися трохи більше натхнення під час гри, і це теж добре. Якщо дитині потрібні певні вказівки, познайомте її з іграшками та одягом або усно дайте їй кілька початкових точок, щоб почати.

Щоб допомогти дітям навчатися через гру, дорослі повинні переконатися, що вони не домінують, а радше беруть на себе роль підтримки. Проста присутність дорослого або батьків може спонукати дітей позбутися стримувань і вільно грати.

Присутність дорослого забезпечує безпеку. Але також варто зазначити, що спроектовані думки та почуття можуть вплинути на ігровий досвід дитини. Наявність щасливих і розслаблених батьків у такому оточенні може створити для них більш позитивний досвід гри.

Батьки можуть підтримати дитячу гру, залучивши її під час гри. Розмова з дітьми під час гри дає їм зрозуміти, що дорослі підтримують їх та їхні ігрові рішення, що сигналізує дитині, що дорослий інвестує в неї.

Спостереження також може бути ще одним способом, за допомогою якого дорослі можуть підтримувати дитячу гру. Замість того, щоб кидатися на допомогу дитині в усьому, інколи краще спостерігати на відстані, даючи їй зрозуміти, що ви готові, якщо ви їй потрібні, що дозволяє дитині вчитися самій і робити власні висновки щодо нового досвіду.

Інший спосіб, за допомогою якого дорослі можуть показати, що вони підтримують дитячу гру: активна участь у ній (цінування дитячої гри). Діти можуть навчитися позитивної поведінки та навичок спілкування, тісно спілкуючись зі своїми батьками під час гри та використовувати ці навички, коли спілкуються та граються з іншими дітьми.

Дорослі підтримують дітей у грі просто присутністю, яка може бути необхідною для втручання, якщо дітям важко вирішити конфлікт; може

запропонувати дитині комфорт, надавши їй впевненості розпочати або взяти участь у грі та спробувати незнайомі завдання.

Дорослі можуть переглянути дитячу гру, просто бути разом із дітьми. Спостерігаючи за грою дитини, розмовляючи з дитиною та слухаючи її, можна отримати якісніший ігровий досвід. Дорослий може оцінити, що подобається дитині, і зрозуміти, що зробить час гри ще приємнішим. Огляд дитячих ігор також може дати дорослим краще уявлення про особистість дитини та її загальний характер. Діти втрачають страх під час гри, оскільки вони досить незахищені, тому це ідеальний час, щоб краще пізнати дитину та налагодити з нею стосунки. Це ідеальна можливість підняти та розвинути самооцінку та самооцінку дитини за допомогою позитивного підкріплення, також відмінний час, щоб перевірити мовні навички дитини та визначити покращення. Уся інформація, отримана під час спостереження, допоможе батькам не тільки створити цікаву гру, але й допоможе їм зрозуміти, що зробить цю гру більш пізнавальною.

Дорослі можуть багато чому навчитися, спілкуючись із дитиною під час гри та спостерігаючи за тим, як вона грає: знання інтересів і вподобань дітей також може вказати на її розвиток.

Таким чином, виконуючи вищезазначені ролі, дорослий може підтримувати навчання, досягнуте через гру, водночас заохочуючи залучення дитини до гри та забезпечуючи повний контроль.

Як розширити навчання дітей за допомогою гри? Розглянемо кілька підходів щодо того, як можете досягти продовження часу гри.

Формування інтересів. Якщо дитина грає і взаємодіє з іграшкою певного стилю і виявляє великий інтерес, подумайте, як її можна використовувати або як вона співвідноситься з іншим середовищем: один із найпростіших способів продовжити гру, і є ефективним.

Наприклад, якщо дитина здається особливо зацікавленою в ляльках і іграх у будиночок, ви можете продовжити гру, заохочуючи її брати ляльку з собою під час виконання деяких доручень, наприклад відвідування магазину.

Будівельний досвід. Багатьом людям легше вчитися, коли вони мають безпосередній досвід роботи з предметом, подією, місцем, темою чи предметом. Коли дитина займається грою, вона часто любить бути практичною та інтерактивною, що, у свою чергу, розширює її гру через знання та досвід.

Наприклад, скажімо, дитина грається з сільськогосподарськими тваринами і може пограти гру на тему «Моя ферма». Стратегія розширеної гри полягала б у відвідуванні справжньої ферми, розширюючи знання дитини на основі попереднього досвіду гри.

Розширення навичок. Будь-який ігровий досвід включає в себе навички, що можуть включати незалежність, соціальні навички, велику та дрібну моторику, креативність, спілкування та вирішення проблем.

Спостерігаючи за грою дітей або якщо ви граєте разом з ними, ви можете швидко помітити, які навички у них є сильними, а які потребують вдосконалення. Це шанс продовжити гру, спланувавши інші дії, зосереджені на навичці, яка потребує вдосконалення.

Наприклад, якщо ви виконували ігрову вправу під керівництвом дорослих з акуратного тримання ножиць (дрібна моторика) з прямим різанням, ви можете розширити це, використовуючи щипці, щоб перетягувати помпони (або інші предмети) з одного боку на інший. Ви також можете заохотити їх пограти з глиною, щоб підтримувати м'язи на руках і правильно тримати ножиці.

Формування само розмови та запитань. Практики розвитку дитини раннього віку часто помічають, що вони розмовляють самі з собою вголос під час гри. Вони також можуть поговорити з друзями та запитати вихователів/батьків про ігрову діяльність та навчання. Інтерактивні ляльки – ще один чудовий спосіб для дітей потренуватися в розмові.

Запис цих запитань і того, про що вони говорять, не тільки залишить у вас приємні спогади, але й стане інструментом для майбутніх ідей для гри.

Наприклад, якщо дитина гралася сенсорним контейнером на морську тематику, вона може поговорити про пригоду про іграшки-рибки, які вона тримає, або згадати улюблений фільм чи телешоу про морське життя, що може призвести до продовження гри, маючи можливість розповісти історію, програти лялькову виставу або прочитати книгу про риб і морське життя.

Спиратися на базові знання. Коли діти вивчають щось унікальне, вони люблять пов'язувати це з тим, що вони вивчили раніше, тобто базовими знаннями. Продовжуючи гру, ви пропонуєте дітям різноманітний досвід і можливості поглибити свої базові знання, що впливає на продовження навчання дітей.

Розглянемо способи розширення різних типів гри дитини: гра з водою, кубиками та удавана гра.

Гра з водою. Ви можете запропонувати дитині губки для купання або величезну губку для чищення автомобіля: буде весело вичавлювати воду в контейнери, а не розливати; додайте трохи засобу для миття тіла або посуду, щоб діти створювали бульбашки та піну; додайте улюблені дитиною ляльки, машинки та статуетки. Дайте їм також ганчірку, щоб вони витирали свої іграшки; спробуйте пограти у воді з маленькими річковими камінчиками, листям, маленькими паличками та коробочками з насінням; додайте пляшку з отворами, щоб дітям було весело спостерігати, як бризкає вода.

Будування відтворення. Ви можете додати дзеркала різних форм і розмірів, щоб покращити видимість і отримати круті 3D-ефекти, поки діти будують. Якщо ви боїтеся, що дзеркала розіб'ються, ви можете вибрати акрилові версії.

Дайте своїм дітям фотографії мостів та інших конструкцій для копіювання або як ідею для їхнього власного плану дизайну.

Додайте: вільні частини, такі як природні матеріали, коли діти грають з кубиками; невеликі платформи або столики, щоб створити сцену або будівлю, використовуючи килимки, піддони або шини.

Ви можете додати такий реквізит, як автомобілі та вантажівки, для гри на дорозі. Для повного ефекту – дорожні знаки, килими, рослини та маскувальну стрічку для створення ліній.

Удавана гра: додайте: об'єкт, покажіть дитині, як грати іграшками, які насправді не є іграшками: стосується таких речей, як ложки, кубики та інші удавані предмети; додайте більше персонажів для їхньої гри, покажіть їм, як грати довше; проблему/конфлікт. Копіюйте дії дитини, а потім включіть проблему в її гру; дайте план, покажіть дитині, як спланувати уявну гру, поговоривши про те, що потрібно зробити перед цим.

Зокрема, продовжуючи гру слід пам'ятати:

- спостерігати за дітьми під час їхньої гри важливо, якщо ви хочете продовжити гру. Коли ви спостерігаєте за ними, ви бачите, чим вони цікавляться, і в чому криються їхні найсильніші навички, що полегшує вам продовження гри. Наприклад, якщо дитина грається з м'якою глиною та різцями та виявляє інтерес до певної форми. Отже, спостереження за дітьми – це ще один ключ до продовження гри. Завжди слід перевіряти, чи дотримуетесь ви свого плану гри. Наприклад, ви повинні створити ідею гри, яку ви запланували, оскільки вам потрібно зібрати певну інформацію для оцінки;

- записування пам'яток на основі того, що ви помітили, спостерігаючи за грою дітей, хороший спосіб записати цей досвід для майбутніх цілей, розширити навчання/грати. Ваші нотатки не обов'язково повинні бути повністю сконструйованими реченнями; просто запишіть прості моменти, щоб нагадати собі, яким має бути наступний план. Наприклад, ви можете відзначити під час ігор з водою, як дітям сподобалося використовувати ресурси. Зробіть фотографії для альбому групи. Наступного разу можна додати харчовий барвник у воду для більшого захоплення та продовження експериментів з нею;

- оцінка вашого плану гри, яка дає вам можливість побачити, чи правильно ви йдете до цього, і чи є рівень якості, що потрібно для того, щоб

перевірити, чи виконуєте ви свої ігрові плани, досягаєте поставлених цілей і чи дає план вашим дітям цінний досвід.

Дорослі відіграють важливу роль, але вони не встановлюють правила гри. Натомість гра відбувається поза зовнішніми правилами, оскільки правила та структура гри походять від дітей. Діти розподілили ролі та створили структуру для успішної гри. Хоча діяльність призводить до успішного прибирання, удавані аспекти – це те, що залучає дітей і підтримує гру.

Під час гри діти зосереджуються на процесі чи виконанні діяльності, а не на меті чи результатах. Саме цей аспект частково відокремлює гру від роботи. Тут процес є діяльністю; це залучає дітей до дослідження та відкриття без визначеного початку чи кінця. Гравці встановлюють цілі які можуть змінюватися за їхнім бажанням.

Процес дозволяє грі приймати нові напрямки та трансформуватися, згортатися або розширюватися спонтанно та без порушення діяльності.

Дитяче оточення створює світ для досліджень, відкриттів і насолоди. Гра – це те, на що діти відводять більшу частину свого часу з моменту пробудження і до того, як закривають очі вночі. Розуміння важливості гри допомагає нам побачити внутрішній світ дитини та оцінити вплив гри на її розвиток і навчання. Через гру діти дізнаються про культурні норми та очікування, дізнаються про те, як працює світ, і прокладають свій шлях у своєму оточенні. Гра навчає дітей про себе, інших, правила, наслідки та те, як речі йдуть разом або розходяться.

3. Створення ігрового середовища для дітей дошкільного віку

Дорослі створюють ігрове середовище та підтримують, що значно полегшує процес гри. Ігрові майданчики на відкритому повітрі, будь то двір чи парк, є стимулюючим середовищем, необхідним для загального розвитку дітей, і вони пропонують навчання, відмінне від того, що забезпечується заняттями в приміщенні.



Рис. 8. Ігрові локації для дитини

Проаналізуємо ключові елементи, необхідні для ідеального ігрового середовища, це час, простір і свобода.

Час: щодня потрібно віддавати перевагу іграм просто неба. Для цього ви можете додати його до розкладу, як ви це робите для занять спортом чи інших позакласних заходів. Однак ЗДО також слід вжити заходів для того, щоб віддати перевагу навчанню на свіжому повітрі та перервам.

Простір: дітям потрібен легкий доступ до стимулюючих, різноманітних ігрових, де вони можуть використовувати свою уяву та досліджувати ризики, а не просторів, зайнятих строгими ігровими структурами та правилами та жорсткими. Наприклад, «вільні частини» (палиці, деревина, каміння, коробки та брезенти) можуть перетворити монотонні та стерильні ігрові простори на стимулюючі місця радості та дива. Можна створити пригодницькі ігрові майданчики: ігрові простори, орієнтовані на дітей, заповнені незакріпленими частинами, де завжди є дорослі (вони тримаються подалі, якщо немає серйозних ризиків для безпеки).

Свобода: дітям потрібна свобода, щоб мати можливість гратися, як вони хочуть. Найбільшою перешкодою для свободи дітей є ми, дорослі

навколо них, і наше бажання керувати власними страхами. Може бути важко подолати ці страхи, але це набагато легше, коли ви об'єднаєтеся з іншими батьками.

Отже, створення середовища, сприятливого для розвитку дітей, може здаватися нездоланим або недоступним. Кожна зміна відбувається завдяки маленьким легким крокам. Кожен з нас повинен вибрати, як це перекладається для нас. Діти заслуговують на те, щоб кожен день на перше місце ставили гру та свободу.

Зокрема, активна гра стосується руху тіла, дії фізичного переміщення. Навколишнє середовище є більш звільняючим для дітей, оскільки вони мають великий простір, щоб вивільнити свою енергію та задовольнити свою потребу рухатися, стрибаючи, лазячи, копаючи або бігаючи. Заохочення дітей кидати м'ячі або перелазити через перешкоди сприяє активній грі. Успішно виконуючи ці рухові завдання, вони зміцнюють свою самооцінку, одночасно навчаючись бути впевненими у своїх фізичних здібностях.



Рис. 9. Вільна гра дитини молодшого дошкільного віку

Дозволяючи дитині ініціювати власну гру відповідно до її інтересів, це сприяє її навчанню та впливає на її розвиток. Вільна гра дозволяє дітям дізнатися про задоволення від акторської діяльності, тобто від виконання рухів, які їм подобаються. Дитина більше рухається, коли вільно грає на вулиці. Крім того, саме через власну ігрову ініціативу дитина вчиться

пізнавати себе, будувати своє мислення та своє розуміння світу. Вільна гра стимулює творчі здібності та уяву дитини.

Для активної вільної гри потрібна підтримка дорослих. Для цього дорослий спочатку спостерігає за дитиною в її грі, щоб знати загальний етап її розвитку.

Потім він аналізує та інтерпретує свої спостереження з метою втручання відповідно до зони найближчого розвитку дитини. Краще знати дитину має важливе значення, щоб запропонувати виклики, які поважають її інтереси під час ігор на свіжому повітрі та дозволяють оновлювати побудову її знань, одночасно підтримуючи її майбутній розвиток.

Ризик у іграх спонукає дітей перевершувати самих себе та приймати виклики. Дитина вчиться знати свої сили та межі, довіряти собі та розвивати свої рухові навички.



Рис. 10. Вільна гра дітей

Дорослий заохочує до ризику, спостерігаючи за дитиною, підтримуючи її в її експериментах і втручаючись, якщо необхідно. Саме завдяки іграм, у яких діти стрибають, лазять, ховаються або ковзають, вони ризикують і виявляють способи самозахисту, необхідні для запобігання небезпеці.

Таким чином дитина вчиться жити в спільноті та поважати інших. Крім того, беручи участь у грі, дорослі можуть запропонувати нові ідеї, щоб відновити діяльність і сприяти більш тривалому навчанню.

Діти наслідують і потребують позитивних моделей для наслідування. Найкращий спосіб переконатися, що дитина активна під час ігор просто неба, це подавати приклад. Інтеграція зовнішніх занять у їхній спосіб життя впливає на їхнє сприйняття, тому, якщо дорослий оцінить зовнішню діяльність, їм буде легше оцінити це та передати свій ентузіазм дитині.



Рис. 11. Ризиковані ігри дітей

Природно втручаючись у гру дитини, дорослий може допомогти їй у дослідженні та здобутті знань. Дитина відчуває задоволення, граючи з однолітками, а також коли дорослий бере участь у її грі. Дорослий також може заохотити дитину вислухати різні точки зору інших дітей, щоб вирішити конфлікт.

Дитина піддається впливу кількох сенсорних стимулів, які роблять перебування просто неба незамінним і унікальним навчальним середовищем. Дійсно, різні текстури ґрунту, нерівності поверхонь, комахи, м'якість квітів, запахи чи спів птахів, зокрема, забезпечують ідеальні можливості для розвитку органів чуття дитини. У той же час вона відкриває природне середовище, в якому розвивається, і вчиться поважати всі форми життя.

Таким чином, гра просто неба дозволяє дитині мати різноманітні сенсорні відчуття, необхідні для її розвитку. Дорослий також може поділитися своїми знаннями про природу, щоб стимулювати допитливість дитини.



Рис. 12. Ігри дітей

Щоб збагатити навчання дитини, матеріал має бути урізноманітнений, відповідати її інтересам і спонукати до руху. Вільний доступ до матеріалів дозволяє дитині контролювати своє оточення та мати різноманітний досвід. Дитина досліджує навколишнє середовище менш активно, коли контактує з нерухомим обладнанням. Тому бажано поєднувати модулі з мобільним обладнанням, яке заохочує дитину рухатися, таким як м'ячі чи обручі.



Рис. 13. Ігри дітей

Дитина віддає перевагу високо інтенсивним, але короткочасним іграм, таким як біг. Рекомендується задовольняти потреби в русі, пропонуючи

кілька періодів активної гри на вулиці протягом дня, незалежно від пори року. Крім того, здатність дитини до концентрації обмежена, тому здатність до навчання може погіршитися, якщо вона або вона продовжує тривалу діяльність, де інтенсивність і стимуляція мало змінюються.

Гра дозволяє дітям робити важливі відкриття про себе, включно з тим, що їм подобається чи не подобається. Вони постійно змінюють діяльність, щоб максимізувати задоволення, відкриваючи при цьому, що легко, а що важко робити, і що робить їх щасливими або розчарованими. Вони вчаться розуміти почуття інших і розвивають емпатію. Ці навички є вирішальними для здорових стосунків з однолітками.

4. Дослідження щодо впливу ігрової діяльності на розвиток дитини дошкільного віку

Студенткою 4ДО Затіркою Юлею спеціальності Дошкільна освіта КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради було проведене дослідження в КЗ «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 5 комбінованого типу Луцької міської ради» на тему: «Ігрова діяльність як засіб розвитку дитини».

Основною метою нашого дослідження було з'ясувати як дитина вільно грається.

Зокрема розглянути:

- роль дорослого в збагаченні ігрового досвіду дітей,
- розуміння природи вільної гри,
- створення сприятливого ігрового простору,
- спостереження та підтримка дитячої гри,
- використання природних матеріалів у створенні ігрового простору,
- залучення дітей до створення ігрового простору,
- залучення батьків до організації ігрового простору.

Нами було проведене опитування вихователів *«Дорослий як прихильник вільної гри»*.

На питання *«Як дорослий впливає на гру дитини?»* вихователі відповіли: підказує, скеровує, створює сприятливі умови, проблемні ситуації, атмосферу безпеки, можливість ризикувати, дорослий спостерігає.

Дорослий створює ігрове середовище, наповнює його певними безпечними атрибутами, підтримує ініціативу дітей, спостерігає, прямо не втручається в хід гри.

Попередньо навчає дитину елементарним ігровим умінням, показує способи використання атрибутів та знаряддя. Може бути учасником гри, бере участь у підготовці (створювати середовище, виготовляти матеріали та ін.)

На питання *«Як дорослий може підтримати вільну гру?»* вихователі відповіли, що з одного боку, він уважно і тактовно спостерігає за учасниками гри, бережно ставиться до задумів дітей. З іншого, акуратно спрямовує їхній задум і дії, вдаючись здебільшого до непрямого керівництва. Підбирає предмети-замінники для ігор дітей відповідно до віку. Створює необхідні умови. Обговорює результати, допомагає з розробкою подальшої ігрової стратегії.

У питанні *«Опишіть роль дорослого під час гри (місце та дії)»* вихователі поділилися своїми міркуваннями: допомога у складних ситуаціях, спостерігач, учасник, консультант, дорослий невимушено спостерігає за грою дітей неподалік, виконуючи свою роботу, тримаючи в полі зору усіх, повноцінний учасник гри, дорослий спостерігає за грою дітей.

Цікавим для студентки був досвід щодо ролі дорослого протягом усієї гри.

Зокрема: *«Опишіть роль дорослого на початку гри»*: створюємо необхідні умови для розгортання ігрової діяльності малят; обговорення ситуації, підказка дій з предметами в процесі гри, вирішення конфліктних ситуацій; головна роль дорослого створити такий осередок для гри щоб дітям

було цікаво; організувати початок гри, спонукати дітей до неї, допомогти у виборі, вирішити конфлікти, які виникли у процесі гри.

Отже, щоб дитина заграла, вона має отримати досвід через прогулянки, бесіду, читання художньої літератури, розгляд ілюстрацій, ознайомлення з атрибутами-замінниками та способами їх використання.

Також вихователі у питанні *«Опишіть роль дорослого в кінці гри»* зазначали: спостерігач і оцінювач самої гри (робота над помилками, можливо, щось треба змінити, допомогти, підправити); аналізувати гру; в кінці гри дорослий має емоційно підтримати дітей, порадіти разом з ними, послухати враження від гри та їх побажання. Для себе-проаналізувати дію, вміння і навички кожної дитини, щоб бачити на що спрямувати свою освітню роботу.

Таким чином, роль дорослого в розгортанні вільної дитячої гри полягає в тонкому балансі між невтручанням та активною участю. Необхідно вміти спостерігати, надавати підтримку та направляти гру за потреби, зберігаючи при цьому простір для дитячої ініціативи та самовираження.

Друга анкета *«Знання вільної гри дітей»* мала на меті дізнатися, як вихователі створюють ігровий простір дитини для вільної гри.

Зокрема, вихователі зазначили:

- вільною грою керує сама дитина, тобто встановлює всі правила;
- у дітей є безліч можливостей для вільної гри (використання уяви, використання предметів, рольова гра, створення ігрових сценаріїв, взаємодія з іншими дітьми);
- можливостей може бути небагато, головне хотіння грати в вільні ігри;
- вільну гру не можна спланувати вона виникає спонтанно в залежності від ситуації;
- під час вільної гри діти можуть виражати себе так, як вони вибирають залежно від дня, часу та ситуації, у якій вони перебувають, що є важливими для них;

- діти створюють свою власну гру; вільні вирішувати, що вони хочуть робити, де і з ким вони хочуть грати;
- вона є адаптуючою, розвиваючою та сприяє спілкуванню дітей між собою;
- можливість спробувати себе в ролі дорослого та познайомитись з новими професіями;
- у вільній грі діти можуть вибирати у них є свобода вибору ігрових матеріалів сфери інтересів сюжету;
- вільна гра важлива для дошкільнят з багатьох причин: розвиток творчості, соціальний розвиток, розвиток мовлення, емоційний розвиток;
- важлива тому, що дитина більше вільного часу зможе провести з родиною, погуляти, а не сидіти в гаджетах, або гратися іграшками, які заповнили його ігровий простір;
- звернула увагу на те, що вихователі проектуючи ігровий простір використовували натуральні матеріали;
- наповнювали ігровий простір для експериментування;
- дітям було весело і захоплююче вільно гратися;
- важливого значення для розвитку дитини дошкільного віку є взаємодія з дорослим, вихователем. Діти активну участь брали участь у створенні ігрового простору;
- робили пропозиції, художньо оформлювали, та пропонували своє рішення щодо облаштування ігрових локацій;
- зокрема, вихователь планувала зробити халабуду для відпочинку. Але Максимко зайшов і каже я буду артистом. І халабуда перетворилася в сцену;
- так, коли мама допомагала в облаштуванні дослідницької локації, діти активно долучилися до її оформлення.

Дуже велику роботу провела вихователь Оксана Білик з батьками.

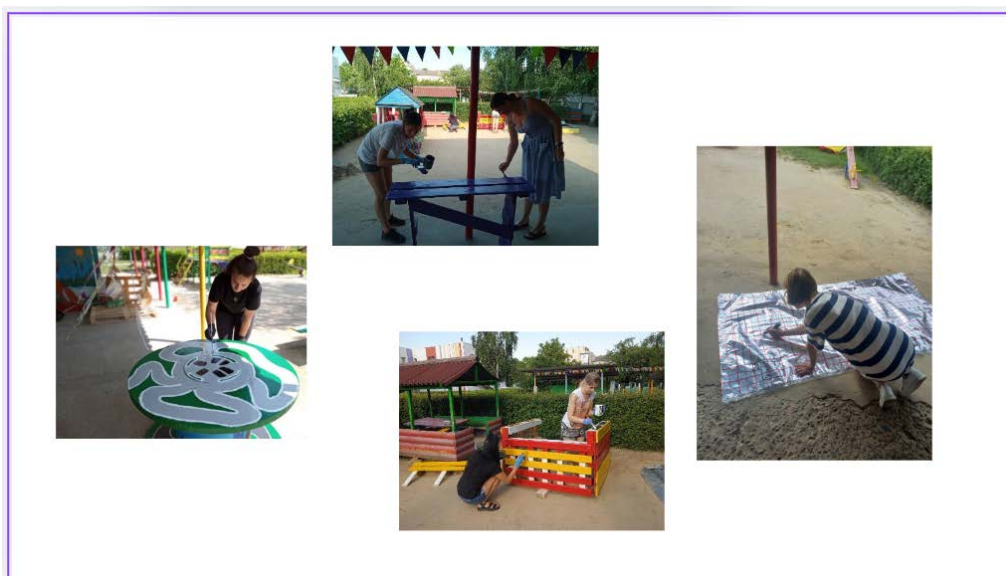


Рис. 14. Допомога батьків в облаштуванні ігрового середовища дітей у ЗДО

Зважаючи на те, що гра є таким потужним елементом розвитку дитини, розуміння нашої ролі дорослого в дитячій грі має вирішальне значення для сприяння грі та розвитку дитини.



Рис. 15. Залучення батьків до організації ігрового простору у ЗДО

Гра стимулює мозок, який має вирішальне значення для встановлення зв'язків між нервовими клітинами, що, у свою чергу, допомагає розвивати загальну моторику, дрібну моторику, когнітивні та емоційні навички дитини та підтримує її загальний розвиток.



Рис. 16. Залучення дітей до створення ігрового простору у ЗДО

Отже, процес трансформації ігрового простору в ЗДО мав такі основні етапи:

- *аналіз існуючого простору* – на початку було виявлено, що класичні ігрові елементи, як автобус, гірка чи гойдалка, були запрограмовані для використання тільки в певний спосіб, що обмежувало уяву дітей і їх бажання експериментувати з обладнанням;
- *спостереження за дітьми* – далі педагоги спостерігали за поведінкою дітей під час вільної гри, що допомогло виявити, що їх гра теж була обмеженою, що спонукало до створення нових локацій і використання підручних матеріалів для урізноманітнення ігрового простору;
- *аналіз документації* – перед внесенням змін, було проаналізовано відповідне законодавство та рекомендації щодо безпеки іграшок і ігрових осередків, що дозволяє забезпечити безпеку для дітей;
- *алгоритм дій* – для створення нового ігрового простору був розроблений чіткий план, включаючи участь педагогів і батьків. Кожній віковій групі було запропоновано створити локацію відповідно до вікових норм і освітніх програм.

– *спостереження за розвитком гри* – після впровадження змін було цікаво спостерігати, як в кожній групі поступово змінюється характер гри, при цьому педагоги створювали кілька ігрових зон, щоб уникнути скупчення дітей в одному місці та забезпечити їм різноманітні варіанти ігрової діяльності.

Ми повинні бути уважними, щоб підтримувати гру, не впливаючи на гру і не контролюючи її. Те, як ми беремо участь у грі, змінюється з часом у відповідь на задоволення потреб дитини, коли вона просувається через різні вікові етапи свого розвитку. Гра є будівельним матеріалом для розвитку навичок, які знадобляться дитині протягом усього життя.

Також, для навчання та розвитку через гру дитині необхідно:

- стимульване ігрове середовище, де вони можуть робити вибір,
- надання ігрових матеріалів; різноманітних ресурсів і достатньої кількості, щоб дітям не довелося терпіти тривале очікування,
- дозволити дітям слідувати власним ігровим бажанням,
- суміш гри наодинці, гри з іншими та гри з дорослими,
- можливості для гри,
- надати дитині простір і можливість бути шаленим, хаотичним і безладним, оскільки це є важливою частиною ігрового процесу.

Таким чином, усі ці результати свідчать про те, що потрібно ще попрацювати, щоб ігри діти віком від 0 до 5 років добре розуміли та використовували як автентичний та значущий контекст для розвитку та навчання.

Отже, здається важливим продовжувати задавати собі питання: *Як ми можемо краще сприяти іграм дітей? Як ми можемо зробити для неї більше місця щодня? Як втручатися в гру дітей, щоб підтримати їх?*

Із вищезазначеного випливає, що гра відіграє важливу роль у розвитку дитини. Незалежно від того, вільна чи спрямована, серед маленьких дітей гра більшу частину часу супроводжується. Головне питання полягає в балансі,

який необхідно знайти, щоб визначити правильну відстань: відстань, яка залишала б ініціативу маленькій дитині винаходити та розгортати свою гру, але виміряну відстань, яка підтримувала б повну доступність дорослого відповідно до потреб відчуває і більш-менш виражає маленька дитина.

Висновки

Отже, відзначаємо основні елементи, що необхідні для змістовної гри дитини дошкільного віку:

1. *Діти самостійно приймають рішення.* Коли діти вибирають, як грати самим, вони відчувають свободу у прийнятті цього вибору. Вони також починають бачити зв'язок між вибором і наслідками чи результатами цього вибору. Тип іграшок або матеріалів, які пропонують батьки, може допомогти їхнім дітям приймати більш значущі рішення. Матеріали відкритого типу можна використовувати різними способами, щоб діти могли самостійно вирішувати, як їх використовувати. Наприклад, дитина може уявити блок як пожежну машину або будь-яку кількість речей. Іграшкова пожежна машина, навпаки, зазвичай використовується як пожежна машина. Пінопластові шматочки, маленькі дерев'яні палички, обрізки стрічок та інші ресурси для багаторазового використання – все це відкриті матеріали, які надихають на творче мислення та захоплюють, коли діти використовують їх, щоб зробити щось, чого ніхто ніколи раніше не робив.

2. *Діти мають внутрішню мотивацію.* Імпульс до гри походить від природного бажання зрозуміти світ. Цей ігровий імпульс настільки ж сильний, як і бажання дитини їсти чи спати. Саме ця внутрішня мотивація дозволяє дитині регулювати власні почуття та бажання, щоб продовжувати грати. Оскільки діти в кінцевому підсумку вважають, що важливіше бути частиною гри зі своїми друзями, ніж задовольняти власні бажання та потреби в цей момент, діти вчаться самоконтролю. Було показано, що самоконтроль приводить до успіху в наступні роки, особливо в сучасну епоху інформації, коли відволікання є частиною повсякденного життя.

3. *Діти занурюються в момент буття.* У справжній грі діти настільки задіяні, що втрачають усвідомлення свого оточення, часу і простору. У цій без ризиковій атмосфері, де реальність призупинена, діти мають необхідну безпеку, щоб експериментувати, пробувати нові ідеї та досліджувати закони природи. Хоча вони занурені в гру, діти все ще можуть розпізнати реальність і фантазію, про що батьки часто дивуються.

4. *Гра спонтанна, а не за сценарієм.* Часто гра буває абсолютно незапланованою. В інших випадках гра планується, але дитина імпульсивно вносить зміни. Одна дитина передумає, або, можливо, іграшка не співпрацює. Це відчуття невідомого дає дітям можливість розвивати гнучкість у своєму мисленні та прийнятті рішень, що є життєво важливим навиком.

5. *Грати приємно.* Гра завжди має емоційну реакцію. Без цього емоційного зв'язку переживання є просто діяльністю. Насолода є прямим результатом участі в грі. Це весело.

Ці п'ять основних елементів гри пояснюють, чому гра дає дитині багатий досвід.

Для того, щоб гра дітей дошкільного віку розгорталася належним чином, дорослий повинен гарантувати їм фундаментальну емоційну безпеку, надійний зв'язок прихильності, який доповнює зв'язок, який природно встановився з батьками.

Після спокійного «прив'язування» діти відчувають достатню психологічну підтримку, щоб від'єднатися й брати участь у спонтанних іграх: передають дітям дошкільного віку певну впевненість у своїй пошуковій поведінці; визнають розпочаті ініціативи, сприяють розпочатим діям, заохочують реалізовані проекти.

Таким чином дорослий підкреслює ентузіазм, який дитина демонструє у своїх відкриттях, посилює задоволення, яке вона відчуває, і тому неявно заохочує її повторити свою гру. Також він є доступним, щоб відновити впевненість, безпеку та прихильність, коли маленька дитина висловлює потребу.

Наприклад, коли дитина впала і потребує заспокійливих обіймів або коли вона щойно розлучилася з батьками і їй потрібно на мить побути, заспокоїтися.

Своєю діяльністю дитина діє на світ, усвідомлює себе і свої вміння; це фундаментальна потреба в будівництві себе. Існує велика кількість досліджень, які говорять про важливість гри для дітей, оскільки вона є ініціатором і єдиним керівником свого розвитку. Діяльність дорослого не повинна протистояти або замінювати діяльність дитини, її основна функція – сприяти самостійній діяльності дитини. Позиція спостерігача дозволяє таку відстань і зберігає простір для гри дитини.

Планування простору має бути таким, щоб сприяти зоровому контакту між дитиною та присутніми дорослими. Граючись, дитина покладається на присутність дорослого, ця підтримка дозволяє їй будувати свої внутрішні опори. Дорослий, через якість своєї присутності, є посередником зустрічі між дитиною та її глибинного «Я», він повинен знайти правильну дистанцію, ні занадто далеко, ні занадто близько, підтримувати доброзичливою присутністю та думати, що давайте не грати з дітьми: нас запрошують до їх гри.

Таким чином, у захоплюючому світі дошкільної освіти гра – це не просто розвага; це потужний і важливий інструмент для розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet/> (дата звернення: 13.01.2025).

2. Завітренко Д., & Березенко Н. Формування ігрової діяльності у дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Наукові записки. Серія:*

Педагогічні науки. 2022 (207), 142-147. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-142-147>

3. Замелюк М. Створення ігрового простору для дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. № 66. С. 34-38.

4. Крутій К., Деснова І., Замелюк М. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія: педагогіка*. 2021. Вип. 4.ч.2. С. 84-91.

5. Крутій К., Деснова І., Замелюк М. Особливості ризикованих ігор у дітей дошкільного віку. *Академічні студії. Серія: педагогіка*. 2023. № 4. С.122-134.

6. Котелянець Ю. Гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2024. (213), 31-36. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-31-36>.

7. Максимова О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний ун-т ім.. І. Огієнка. Вип.20 (1-2016). Ч.2. Кам'янець-Подільський*, 2016. С. 229- 234.

8. Піроженко Т. Золотий період розвитку особистості, або Як підвищити якість дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2016. № 7. С. 4–10.

9. Федорова М. Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навч. Посібник. Житомир, ФОП Левковець, 2018. 149 с.

10. Трофаїла Н. Вплив ігрової діяльності на емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2021. (5), 62-66. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.10>

11. Трофаїла Н. Емоційна сфера дитини-дошкільника: її розвиток та особливості. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського*, 2014. С. 349-356.
12. Шалда Н. Інтеграція LEGO-технології в освітній процес дошкільного навчального закладу. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорій і практика: збірник матеріалів II Всеукраїнської науковометодичної практичної конференції (28 лютого 2018 р.) / за заг. ред. Л.В. Сєрих. Суми: НІКО, 2018. С. 319-321.
13. Федорова М. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019 С. 300-314.
14. Kruty K., Zameliuk M., & Desnova I. Conscious Risk in the Games of Older Preschool Children. *Preschool Education: Global Trends*, 2023. 4, 47-74.
15. Ansari, A., & Purtell, KM (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38 , 23-32. doi: URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq>.
16. Basock, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2 (1), 2332858415616358.
17. Bouchard, K., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L., & Landry, S. (2014). Conclusion. Gambling and its problems in early childhood educational contexts. [Conclusion: play and gaming problems in early childhood educational settings].
18. Lemay, L., Bigras, N., & Bouchard, C. (2016). Respecting but not supporting play: Early childhood educators and childcare providers' practices in supporting children's play. *Early Years* , 1-16.
19. Nyman, G. (2018). Why play? Hanneland. WWW document. Available: <https://www.hannelandia.fi/leikki/> [cited 05.01.2025].



Сакір Наталія Олександрівна,

викладачка кафедри теорії та

методики дошкільної освіти,

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Мова є необхідним засобом самовираження та передачі своїх думок, почуттів і потреб. Лише мовою можна ставити запитання та шукати відповіді. Діти використовують мову, щоб досліджувати навколишній світ. У розвитку мови важливе значення має моторика органів мовлення. Під час ігрової діяльності дітей, їх взаємодії з однолітками, педагоги також можуть навчати дітей правильно розмовляти. Особливо розлади мови та мовлення слід розпізнавати та корегувати у ранньому віці дітей. Крім логопедичної допомоги дошкільникам спеціалістів можуть бути корисні і мовні ігри в ЗДО.

У цьому дослідженні розкриваються можливості логопедичної ритмічності в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. У ньому представлено різні методи логопедичної ритміки, структуру логоритмічних сеансів і запропоновано сучасний погляд на оптимізацію здійснення логоритмічної діяльності дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: *порушення мовлення, логопедична ритміка, логоритмічні вправи, мова, музика і рух, діти дошкільного віку.*

1. Історичний аспект розвитку логоритміки
2. Логоритміка та її корекційне значення
3. Вирішення мовних завдань засобами логоритміки

1. Історичний аспект розвитку логоритміки

Термін логоритміка з'явився в логопедичній літературі на початку 1970-х років. Перше визначення логоритміки було сформульовано Е. Кілінською-Евертовською в 1978 році. Автор визначив логоритміку як комплекс музично-

рухових вправ, що використовуються в практиці сурдологопеда та корекційної логопедії. Термін «логоритміка» складається з двох частин – «лого» (від гр. – виховання правильного мовлення) і «ритміка» (від гр. – рівномірний, розмірений). Логоритміка – це комплексна методика, що містить засоби логопедичного, музично-ритмічного й фізичного виховання. Слід зазначити, що найбільш вживана в даний час класифікація логоритмічних вправ включає: рухові вправи, слухові вправи, гальмівно-спонукальні вправи і словесно-рухові вправи.

Логоритміка значною мірою базується на припущеннях ритму Е. Жака-Далькроза (1865-1950), який вважав, що прагнення до гармонізації мозку і тіла є перш за все в русі має величезне терапевтичне значення. Сутність цієї методики полягає в тому, що завдяки поєднанню ритму, музики та руху було розв'язано завдання «виховання ритму за допомогою ритму» спочатку у музикантів, а потім – у звичайних дітей, починаючи з дошкільного віку.

За допомогою спеціально дібраних вправ Е. Жак-Далькроз розвивав у малюків музичний слух, пам'ять, увагу, чуття ритму, пластичну виразність рухів. У комплексі вправ керівним і формотворчим початком Далькроз вважав музику.

Основним припущенням методу ритму було; переживання, відкриття, переживання відчуття музики і руху як єдності, усвідомлення існування тісного зв'язку між рухом і музикою. Цілями логоритміки є: розвиток почуття ритму; вправи на дихання; задоволення природної потреби у фізичній активності та координації рухів всього тіла; сенсibiliзація до метроритмічних змін; розвиток швидкого аналізу та реакції на зміни, що відбуваються в музиці.

Продовжувачем цієї ідеї був К. Орф (1895-1982), який обрав за основу своєї концепції синтез слова, музики та руху. Він вважав, що художня музика розширює мовлення, інструментальна – жести, логоритміка включає: рух і танець, імпровізаційні мелодії, імпровізовані ігри, голосовий супровід, вправи

на музичну пам'ять, дихальні вправи і слух, вправи на дикцію, відчуття тіла, ритмічні вправи, спів, гру на інструментах, сенсibilізацію органів чуття.

Метою ігор та занять, що проводяться за методикою К. Орфа, є виховання творчої уяви дитини, власні словесні, музичні та рухові композиції.

Інші методи, у яких рух і ритм поєднуються з музикою та/або словами, включають: хореотерапію, словесно-тональний метод.

Отож, логоритміка – це метод підтримки логопедичних занять, який полягає в поєднанні логопедичної роботи з ритмікою. Завдяки такому поєднанню він впливає на слухову, моторну і слухомоторну сфери пацієнта. У логоритміці елементи гімнастики використовуються під музичний супровід. На основі таких музично-рухових вправ виконуються словесно-рухові вправи, в яких провідним є ритм.

На початку варто нагадати, що логоритміка – це один із методів, який використовується в логопедії, який, за своїм припущенням, сприймає людину як складну психофізичну істоту, розвиток якої базується на внутрішньому балансі, заснованому на взаємодії органів чуття, моторної системи та психічної системи. Три найважливіші основи методу логоритміки: рух , музика – тобто звуки, слова.

Перший аспект – це рух, який визначає наше фізичне функціонування, сприяє розвитку тіла та впливає на формування грубих і точних моторних навичок. Варто підкреслити, що моделі руху підпорядковані певним фізичним явищам, таким як простір і час. Тому, розвиваючи рухові навички, людина засвоює схему власного тіла та вміння розташовувати його в просторі, може контролювати тривалість виконуваних рухів, їх швидкість та інтенсивність. Логоритміка також базується на музичних явищах, які включають, серед іншого: ритм, динаміку, інтонацію, акцент, мелодію, темп і тон звучання та паузи. Проте, саме ритм потребує більш детального розгляду. Ритм, що дуже важливо, можна зрозуміти не лише як музичне явище. Адже у природі можна виділити добові, сезонні, місячні та річні ритми. Ритм у музиці – це не тільки

часовий аспект звуку, а й – емоції, відчуття, музичні та художні образи. Почуття ритму сприяє розвитку розумових здібностей, психічних процесів, асоціативної фантазії, розвитку дрібної моторики, рухової реакції, емоційної чуйності на музику, становлення творчої особистості дитини. Почуття ритму – це здатність відчувати та відтворювати ритмічні структури, організовувати рухи у часі відповідно до звукових стимулів. Для дітей з особливими освітніми потребами почуття ритму є не тільки музичною навичкою, але і способом розвивати важливі життєві компетентності. Будь які ритмічні рухи активізують діяльність мозку людини. Тому з самого раннього дитинства рекомендується займатися розвитком почуття ритму в доступній для дошкільнят формі – ритмічних вправах і іграх. Логопедична ритміка є своєрідною формою активної терапії, засобом дії в комплексі методик.

Ритм знаходиться у взаємозв'язку і взаємозалежності з темпом. Темп є засобом тимчасової організації рухів людини, який має свої характерні особливості у кожного індивідуума і знаходиться в залежності від загального тону нервової системи, пов'язаного з темпераментом.

Логоритміка створена шляхом поєднання елементів логопедичної та методики ритміки. Він поділяється на чотири основні блоки вправ: рухові, слухові, стимулювально-гальмівні та словесно-рухові. Логоритміка – це поєднання роботи з мовою, словом, ритмом і слухом. Однак це не випадкова комбінація. Варто лише поглянути на просодичні особливості нашої мови, щоб одразу помітити нерозривний зв'язок між просодією мови та музикою. Як і в музиці, просодика мови складається з акценту, мелодії, динамічної сили, ритму, гучності, темпу мови, пауз, інтонації, тривалості, висоти і тембру голосу.

2. Логоритміка та її корекційне значення

Створення звуків і слів найчастіше відбувається несвідомо. Людина говорить, активно не замислюючись над тим, як сформувати рот, щоб вийшло слово. Однак мова виникає в результаті складної взаємодії багатьох різних дій у мозку. Наприклад, у той час як є область мозку, яка відповідає за пам'ять,

інші області займаються мовою, сприйманням аналізом та синтезом та потоком мовлення.

Подібно до того, як рухи рук і ніг контролюються певними ділянками мозку, є також область, яка відповідає. наприклад, за контроль губ і щелепи. Це показує, що моторика мовлення складна і на неї впливають різні фактори. У дошкільних закладах порушення мовленнєвої моторики особливо помітні: у більшості груп ЗДО є діти з порушеннями мовлення. Кожен педагог знає випадки мовних і мовленнєвих розладів: неправильна вимова звуку, наприклад, через неправильне дихання чи нечітку артикуляційну позицію язика або схильність неправильно вимовляти слова, внаслідок недостатньо розвиненого слухового сприймання.

Працюючи з дітьми, педагоги регулярно зустрічаються з мовними порушеннями у дітей. Виявляється, ці аномалії можна розділити на два різних типи. З одного боку, є порушення мови, що стосуються граматики, словникового запасу чи комунікативних навичок дітей. З іншого боку, існують недоліки мови внаслідок порушення функцій та використання органів, які забезпечують мову. Це відмінність важлива для пошуку правильної корекційної роботи з дитиною.

Часто не відразу стає очевидним, чи викликані проблеми з мовленням внаслідок ушкодженням мовних органів, чи зовсім іншою причиною. Якщо дитина виділяється своєю мовою, спочатку варто поспостерігати за нею протягом тривалого часу. Під час гри в групі, час індивідуальних розмов з дитиною або під планомірного обстеження мовлення ви можете помітити особливості, наприклад, проблеми зі звукоутворенням або артикуляцією.

При спілкуванні з дітьми одні артикуляційні порушення помітніші, ніж інші. Більш поширеними і відомими є, наприклад, заїкання при розмові або шепелявість. Індивідуальні розлади не можна розділити лише на відхилення у формуванні мовного змісту та фізичні проблеми. Це пояснюється тим, що для кожного розладу зазвичай існують спеціальні логопедичні терміни.

Як тільки ви помітили відхилення в мовленні дитини, необхідно поговорити з батьками дитини. Можливо, вони вже пройшли обстеження порушення мовлення їхньої дитини. Якщо це не так, можна вказати на доцільність звернутися до логопеда. Правильний діагноз є основою для цілеспрямованої корекції проблеми, тому дітей повинен оглянути або оцінити лікар або логопед. Тоді можна буде скласти відповідний план педагогічного впливу та лікування.

Повсякденне життя в ЗДО не завжди дає правильні вектори для відповідного вирішення проблеми. У деяких випадках, наприклад, лише регулярне відвідування логопеда або одноразова процедура у лікаря може допомогти дитині і батькам.

Наприклад, заїкання є добре відомим і відносно поширеним розладом мови. Хоча аномалії не є рідкістю, у багатьох випадках більш детальне обстеження варто зробити. Причини розладів можуть бути самими різними, щоб виключити фізичні пошкодження як причину проблем, необхідна детальна діагностика.

Але чим відрізняються індивідуальні порушення мови, мовлення та артикуляції?

Заїкання: порушення плинності мови через повторення окремих літер, складів, звуків або цілих слів; вплив на потік мовлення шляхом пропуску слів або нечіткого мовлення.

Сигматизм: розлад добре відомий більшості людей як шепелявість.

Страх говорити: цей страх також називають логофобією. Постраждали діти мало говорять і відчують помітний дискомфорт під час розмови. Це може навіть вплинути на дихання.

Дислалія: багато батьків і освітян знайомі з цією проблемою. Діти плутають певні звуки або вживають їх неправильно. Тому порушення артикуляції виражається у вимові дітей.

Дизартрія: термін охоплює розлади, викликані пошкодженням мозку або інервації м'язів органів артикуляції. Дизартрія вражає органи та ділянки

тіла, які необхідні для дихання та артикуляції. Хоча фізичні вади не часто є причиною порушення мовлення у дитини, їх слід розглядати як можливе джерело проблеми.

Афазія: афазія відноситься до пошкодження ділянок мозку, які, серед іншого, відповідають за мовлення. Людина з афазією може мати проблеми з розмовою, читанням, письмом і розумінням мови. Порушення цих здібностей може варіюватися від легкого до дуже серйозного (майже неможливо спілкуватися в будь-якій формі). Деякі люди з афазією відчують труднощі лише в одній сфері спілкування, наприклад, труднощі з поєднанням слів у змістовні речення, проблеми з читанням або труднощі з розумінням того, що говорять інші. Частіше люди з афазією обмежені в більш ніж одній зоні спілкування. Майже всі пацієнти з афазією мають труднощі з пошуком слів, тобто придумати правильні назви людей, місць, речей чи подій.

Апраксія мови: недостатнього програмування моторики мови. Цей розлад є наслідком пошкодження лівої півкулі головного мозку. Це неврологічний розлад, пов'язаний з мовою, який викликає зміни в артикуляції та просодії (елементи усного виразу, такі як акцент чи інтонація). Дитяча апраксія мовлення не є таким самим розладом, як затримка мовленнєвого розвитку, коли дитина розвиває нормальне мовлення, але повільніше. При апраксії дітям важко планувати рухи, необхідні для мовленнєвого процесу.

У багатьох випадках такі діти знають про розлад і помічають, що вони не можуть говорити так добре, як інші. Це може призвести до розчарування та гніву.

(Вербальна) диспраксія розвитку: це так званий синдром «незграбної дитини», тобто порушення довільних рухів дитини (патологічний тонус, параліч, парез і т.д.). Проявляється під час виконання різних моторних дій; порушенням координації; під час артикуляції (мовленнєва патологія). Такі діти мають проблеми з виконанням найпростіших дій: ходьба, біг, стрибки і т.д.; їм важко під час зав'язування шнурків, на заняттях спортом, під час катання на велосипеді. Часто дитині важко втримувати ручку чи олівець (як

наслідок, такі діти довго освоюють навик письма), у неї проблеми із зорово-моторною координацією (неможливість зловити м'ячик, підкинути його вгору, потрапити в ціль та ін.).

Також можуть бути проблеми зі шкільними навиками, читанням, письмом, математикою, проявляється швидка втомлюваність, неуважність, знижена мотивація до навчання. Розлад може бути наслідком фізичної вади або порушення розвитку.

Залежно від діагнозу, корекційно-розвивальна робота з дітьми із порушеннями мовлення, наприклад логоритміка, може бути правильною терапією, щоб взяти проблему під контроль.

Важливим аспектом для правильної мови дітей є взірць мовлення оточуючих, адже діти вчаться, спостерігаючи за дорослими. Вони часто згодом приймають поведінку, мовлення, звички та погляди тих дорослих, які знаходяться в найближчому оточенні.

Таким чином, ваша педагога та мова ваших батьків також відіграє важливу роль: те, як дорослі спілкуються й формулюють слова та речення, показує дітям, як працює мова. Важливий не лише зміст висловлювань, а й сам мовленнєвий акт.

Голос дорослого, швидкість мовлення, а також чіткість вимови слів впливають на розуміння дітьми і мають навчальний ефект. Для того, щоб діти правильно вивчали слова і правильно їх вимовляли, вони повинні їх правильно засвоїти.

Логоритмічні заняття служать не тільки засобом виправлення дефектів мовлення та розладів слухового сприймання. Завдяки своїй багатоаспектності вони впливають на формування навичок руху, стимулюють творчий розвиток, соціалізують (через групову роботу), сприяють вивільненню енергії, накопиченої в організмі дітей. Логоритмічні вправи покращують роботу дихальних шляхів і артикуляторів, розвивають фонацію, почуття ритму, музичну пам'ять, удосконалюють фонематичний слух, вчать адекватно реагувати на подразники. Логоритміка найчастіше проводиться у формі

групових занять, що також сприяє встановленню та розвитку соціальних контактів.

Основною метою логоритмічних занять є виправлення дефектів мовлення та розладів слухового сприймання, а разом з тим підвищення чутливості до спільних особливостей музики і мовлення, таких як: ритм, мелодія, темп, динаміка і тембр звуку.

Логоритмічні заняття дуже часто використовуються логопедами для підтримки індивідуальної логопедичної роботи. Під час логоритміки діти вчаться ефективно виконувати вправи на дихання, фонацію, артикуляцію, аудіювання. Завдяки таким вправам вони також набувають правильних навичок артикуляції та рухів, що позитивно впливає на покращення зорово-слухово-моторної координації. Логоритмічні заняття, розвиваючи рухи всього тіла (макрорухи), опосередковано впливають на вдосконалення органів мовлення (мікрорухи), оскільки полегшують їх вправи. Сюди також включені музичні та рухові вправи.

У чому користь логоритмічних занять: розвивати вміння ефективно виконувати макро- та мікрорухи, краще орієнтування в схемі тіла і в просторі, покращення концентрації, стимулювання мислення і мовлення.

Логоритмічні заняття, зазвичай, проходять у веселій формі. Вправи виконуються в групах, а також індивідуально, залежно від потреб. Підготовлені комплекси вправ та ігор адаптовані до рівня артикуляційних навичок та дрібної та великої моторики дитини.

Типи вправ, які завжди застосовуються на заняттях логоритмікою: дихальні вправи, голосові вправи (правильна вимова, її удосконалення та закріплення), вправи для вдосконалення органів артикуляції, вправи для розвитку великої та дрібної моторики, вправи на аудіювання, вправи на координацію очей і рук, спів і рух під музику, гра і створення музики, гра на ударних інструментах.

Логоритмічні вправи можна розділити на три типи, які вводяться у відповідному порядку:

– *вправи на техніку рухів*: вправи гімнастичної та танцювальної природи. Завдяки їм можна розпізнати, які саме порушення є у даної дитини, а якщо вони важкі, то можна припустити, що вони супроводжуються також порушенням рухів органів мовлення. Такі вправи також допомагають зняти гальмування при сильних фізичних і емоційних навантаженнях;

– *метроритмічні вправи* виконуємо під музичний супровід. Тут діти вчаться розрізняти ритмічні величини: ціла нота, половина ноти, чверть ноти, восьма нота, шістнадцята нота – і здатності адаптувати рух тіла до тривалості звуку;

– *вправи на поєднання тексту з руховими та ритмічними елементами*: використовує навички, отримані під час попередніх занять. Найпростіші вправи цього типу передбачають, наприклад, використання звуконаслідувальних виразів; розвивають слухову чутливість дитини, відпрацьовують правильне дихання, розвивають м'язи органів мовлення.

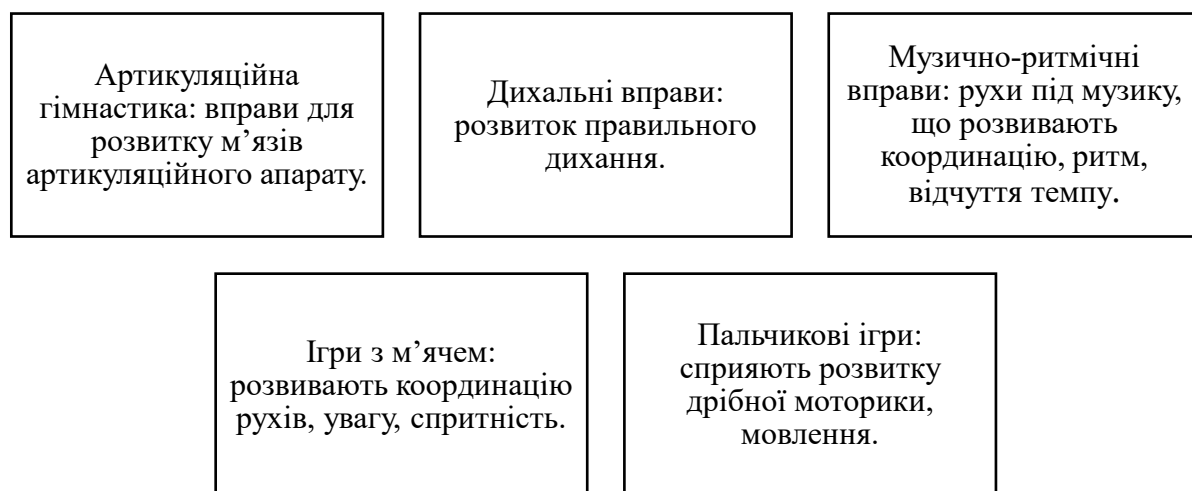


Рис. 1. Логоритмічні заняття включають в себе різноманітні вправи

Логоритміка широко використовується в корекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Вона допомагає подолати звуковимовні труднощі: завдяки артикуляційним вправам і музичному супроводі; розвинути фонематичний слух: відрізнати звуки на слух; поліпшити загальну

мовленнєву готовність до школи; збільшити обсяг активного словника; розвинути зв'язне мовлення.

Логоритміка – це не тільки корекція мовлення, але й потужний інструмент для загального розвитку дитини. Вона сприяє: *підвищенню самооцінки*: дитина відчуває себе більш впевненою у своїх силах; *розвитку творчих здібностей*: музика і рух стимулюють уяву і фантазію; *соціалізації*: заняття в групі сприяють розвитку комунікативних навичок.

Під час логоритмічної терапії можна використовувати: рухливі ігри зі співом, рухливі ігри з інструментальним супроводом, рухово-технічні ігри, ігри, що сприяють сприйняттю різних елементів музики, гальмівні та інтонаційні вправи, рухливі сюжети і танці. Логоритмічні вправи повинні активізувати дитину, серед іншого: активно та творчо розв'язувати проблеми, долати бар'єри розвитку, відчувати радість і задоволення під час ігор/вправ, розвивати чутливість до елементів, що виникають у мові та музиці: темпу, мелодії, ритму, інтенсивності, артикуляції, тембру, покращувати фонематичний слух у результаті розвитку чутливості до елементів музики, формувати мовний орган та виправляти його дефекти. Завдяки використанню логоритмічних вправ можливо, серед іншого: стимулювання мовленнєвого розвитку, попередження порушень і компенсація затримки мовленнєвого розвитку.

Логоритміка визнана, серед іншого, як метод корекції мовлення, що заснований переважно на ритмі та словах. Його ефективність вимагає підпорядкування музичним переживанням, дотримання комунікативних елементів у висловлюваннях, тобто пози, дикції, інтонації, граматичних форм, логічних форм, а також врахування естетичних, моральних і соціальних факторів у процесі мовного спілкування. В основі логоритмічних вправ лежить музичний ритм. Він наказує та організовує виконувану діяльність. Цей порядок дуже корисний під час занять, щоб вони проходили чітко. Залежно від причин розладів терапія повинна бути спрямована на найбільш важливі для даної дитини сторони. Музичні та рухові вправи можна

використовувати як збагачення логопедичної роботи для відпрацювання та закріплення нових звуків мови. Рухова діяльність, заснована на принципах музичного ритму, стимулює нервово-м'язову діяльність.

Стимуляція, адаптована до індивідуальних потреб дитини, сприяє досягненню свободи та плавності рухів. Заняття з елементами співу та руховими вправами покращують моторику та стимулюють музичну пам'ять. Завдяки цьому ритм, акцент і мелодія поступово запам'ятовуються і правильно відтворюються (з часом це відбувається все швидше і швидше). Велику роль у логоритміці відіграє спів. Пісні з текстом, який зацікавив дитину, часто є для неї стимулом до занять.

Щоб логоритмічні ігри були ефективними, їх необхідно повторювати. Це дозволяє консолидувати навички та градувати складність на наступних етапах корекційної роботи.

3. Вирішення мовних завдань засобами логоритміки

Заняття з логоритміки може проводити кожен, хто має відповідну кваліфікацію, підготовку до роботи з дітьми, музично-рухові навички та набув необхідні знання в рамках логопедії, педагогіки або сертифікованих курсів з навчання логоритміці.

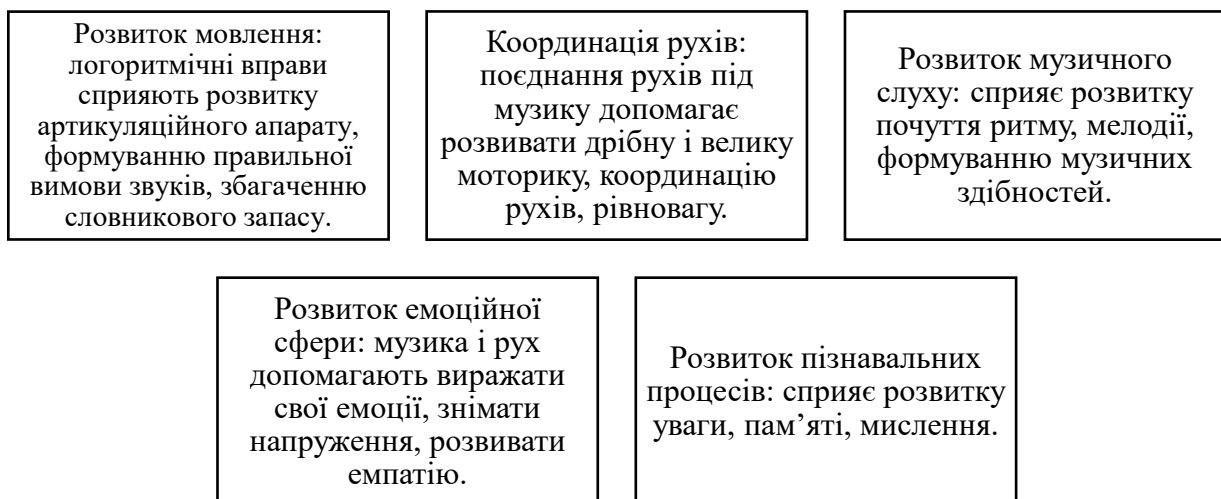


Рис. 2. Важливість логоритміки для дошкільнят

Користь логоритміки для дітей: профілактика мовленнєвих порушень, розвиток загальних рухових навичок, зняття емоційного напруження,

підвищення самооцінки, поліпшення концентрації уваги, розвиток творчих здібностей.

Досягнення цілей логопедичної ритміки здійснюється з урахуванням наступних принципів:

1. Принцип упереджувального підходу, який диктує необхідність раннього виявлення дітей з функціональними та органічними відхиленнями в розвитку з однієї сторони, та розробку адекватного корекційного навчання – з іншої.

2. Принцип розвивального навчання виявляється в тому, що навчання повинно вести за собою розвиток дитини.

3. Принцип поліфункціонального підходу, який передбачає одночасне рішення декількох корекційних задач в структурі одного заняття фонетичної або логопедичної ритміки.

4. Принцип активності та свідомості дітей, який означає, що педагог повинен передбачити в своїй роботі прийоми активізації пізнавальних здібностей дітей. Перед дитиною необхідно ставити пізнавальні задачі, в рішенні яких вона повинна спиратися на свій досвід.

5. Принцип доступності та індивідуального підходу передбачає урахування вікових, фізіологічних особливостей та характеру патологічного процесу. Дія цього принципу будується на послідовності рухових, мовленнєвих та музичних завдань.

6. Принцип поступового підвищення вимог, який містить поступовий перехід від простих до складних завдань по мірі оволодіння та закріплення навичок, які сформувалися.

7. Принцип наочності забезпечує тісний взаємозв'язок та широку взаємодію всіх аналізаторних систем організму з метою збагачення слухових, зорових та рухових образів дітей. Реалізація цих принципів відбувається в процесі використання наступних засобів

Поєднання музики, руху та слова у логоритміці відбувається по-різному, але якою б не була частка музики та слова, музики та руху у вправах

– усі вони в комплексі формують та впорядковують рухову сферу дитини й позитивно впливають на її особистість та мовлення.

Логоритміка спрямована на розвиток мовлення, координації рухів, музичного слуху та загального фізичного здоров'я дитини. Заняття логоритмікою є ефективним способом попередження та корекції мовленнєвих порушень у дошкільнят.

Як організувати заняття з логоритміки в ЗДО:

1. Створити сприятливу атмосферу: прикрасити приміщення, підібрати музику, забезпечити необхідний інвентар.
2. Підготувати різноманітні атрибути та матеріали: м'ячі, стрічки, обручі, музичні інструменти, природній матеріал.
3. Залучити батьків: розповісти батькам про користь логоритміки, залучити їх до спільних занять.
4. Співпрацювати з музичним керівником: спільна робота музичного керівника і вихователя, або вчителя-логопеда дозволить зробити заняття більш різноманітними і цікавими.

Структура заняття з логоритміки:

1. *Вступна частина:* привітання, розминка, дихальні вправи, артикуляційна гімнастика.
2. *Основна частина:* музично-ритмічні вправи, ігри з м'ячем, пальчикові ігри, танці.
3. *Заклучна частина:* релаксація, підведення підсумків.

Методика логоритмічних вправ

1. Заняття найкраще проводити в групах. Розмір групи залежить від місцевих можливостей і організаційні умови в даному закладі та досвіду особи, яка проводить заняття. Мета логоритмічного заняття може бути – профілактична (20-25 осіб), корекція та стимуляція мовленнєвого розвитку (8-10 осіб).

2. Ідеальним організаційним рішенням є однорідна група, що включає дітей з однаковою нозологією та ступенем порушення.

3. Тривалість занять повинна бути адаптована до вікової групи (3- та 5-річні діти – приблизно 20-30 хвилин, 5- та 6-річні – заняття 30-40 хвилин, 7-річні та старші – заняття до 45 хвилин).

4. У розпорядок дня ЗДО необхідно включити елементи логоритміки, починаючи із раннього дошкільного віку та супроводжувати їх протягом усього навчального року.

5. Застосування логоритмічної терапії необхідно узгоджувати із логопедом, який надає методичні рекомендації відповідно до виявлених порушень мовлення.

6. Під час занять має панувати атмосфера взаємоприйняття та підтримки – це стосується права на добровільну участь.

7. Повторення регулярних елементів під час занять, у вигляді вітальної та прощальної пісні, створює структурний каркас і організовує хід діяльності.

8. Вправи мають бути в ігровій формі (особливо в дошкільному віці). Проте діяльність шкільного віку може мати вже характер організованих рухових завдань.

9. Початковий етап навчання руху повинен включати показ правильно виконаної вправи (не замінюючи функції зорового аналізатора словесними командами).

10. Формування та закріплення руху проводити під наглядом того, хто його веде (систематичне усунення рухових помилок, демонстрація правильних і неправильних рухів, не закріплювати шкідливі звички).

11. Не забувайте включати різноманітні вправи (мобілізація, заохочення до співпраці, відсутність нудьги).

12. Збільшення амплітуди рухів повинно відбуватися систематично. Наприклад, у наступних заняттях можна ввести лише один новий елемент руху.

13. При розробці комплексу вправ необхідно враховувати тип дитячих мовленнєвих розладів (адаптація найбільш вигідної форми руху для даної проблеми логопедичної та музичної).

14. Точності рухів досягаємо поступово. Не використовуйте повторних, виснажливих для дитини методів.

15. Виконуваний руховий елемент повинен з'являтися в різних вправах.

16. Рухи під час занять можна узгоджувати з музикою. Правильно підібрана музика визначає правильний хід руху, сприяє ритму рухів, визначає тип виразності рухів.

17. Використання музичних інструментів розвиває сприйняття кольору звуку, координацію рухів, слухомоторний і зорово-моторний аспекти.

18. По можливості варто використовувати обладнання (наприклад, скакалки, м'ячі, кільця), щоб розвинути зацікавленість дітей, зосередитися, мобілізуватися для збільшення розумових зусиль та фізичних.

19. Логоритмічні програми вправ повинні включати вправи, які є репрезентативними для окремих дітей дошкільного віку.

20. Кількісні та якісні пропозиції щодо логоритмічних вправ повинні залежати від терапевтичних потреб.

21. Закінчувати заняття варто дихальними вправами, дихально-артикуляційними вправами або вправами на розслаблення. Їх виконання спрямоване на заспокоєння і зняття напруги в організмі і позитивно впливає на відчуття безпеки та настрої учасників.

Види вправ з логоритміки:

1. *Інтегруючі вправи:* пісні та співи в колі, які допомагають будувати зв'язки та відчуття безпеки, ігри для знайомства учасників, кооперативні ігри.

2. *Фізичні вправи* (вони є відправною точкою для подальшої діяльності): вільний рух – налаштований рух, великі рухи – дрібні, точні рухи (включаючи вправи для рук і органів артикуляції), імітація, дихальні вправи, послідовності рухів.

3. *Слухо-моторні вправи:* виявлення, диференціація та ідентифікація звуків, рухові реакції на звукові подразники (в тому числі вербальні), гальмівні та стимулюючі вправи.

4. *Вправи для підвищення чутливості*, засновані на зміні акценту, темпу, висоти, інтенсивності та тону, звуку: слухо-моторні послідовності, вправи на фонематичний слух, гра на інструментах, ритмічні канони.

5. *Слухо-моторні словесні вправи*. звуконаслідування, вірші, ритмічна мова, пісні, приспіву, супровід пісень на інструментах, вербально-моторні послідовності, словесно-рухові розповіді.

6. *Вправи на розслаблення*, включаючи дихальні.

Заняття з логоритміки не повинно обов'язково містити в собі всі зазначені елементи. Побудова заняття, кількість вправ також залежить від корекційних, розвивальних, виховних завдань, які поставлені педагогом в даному випадку.

Приклади логоритмічних ігор, які можна проводити в ЗДО.

1. Інтегруючі вправи:

Радісна зустріч (інтеграція, координація рук і очей, розвиток швидкої реакції, просторове орієнтування, перетин середньої лінії тіла).

Педагог пропонує спосіб, у який учасники групи будуть вітати один одного по колу, наприклад, показувати вітальні жести посміхатися, висовувати язики чи посилати поцілунки. На наступних зустрічах можемо запровадити відправку узгоджених привітань в обидві сторони в той же час. Наприклад, педагог передає привітання від себе – потискає руку дитини ліворуч, а одразу після цього – праворуч (випускаючи іскру).

Варіант з позицією: замість жесту можемо передавати предмет (м'яч, іграшку). Також можемо використовувати вітальний крик (інтеграція в групу, вербально-моторні вправи, вправи на фонацію, чутливість до просодичних особливостей).

Педагог пропонує слоган для групи – привітання, наприклад, «Привіт, чудова група «Сонечко»! Тут гарно з вами! Давайте веселитися разом!»

Як варіант кожна дитина може виконати слоган по-своєму – голосно, тихо, швидко, повільно. Або вся група виконує крик, наприклад, як солдати, як оперні співаки, як змії тощо.

2. Фізичні вправи є відправною точкою для подальшої діяльності:

Пропонуємо дітям здійснити певні види ходьби (рухові вправи, велика моторика, координація рухів, рухова реакція на візуальний або вербальний стимул).

Наприклад, педагог: «У мене тут є різні зображення тварин. За мить я покажу і рухатимусь як тварина, яка буде на малюнку. Подивіться, як я це роблю. Спробуй робити як я».

Далі педагог демонструє різні види ходьби. Наприклад: качка – біг на місці, широко розставлені ноги, перенесення ваги тіла з однієї на іншу сторону тіла; півень – великими кроками, коліна високо підняті; курка – ходьба на місці, ноги зведені разом; курка – стрибки на місці, широко розставлені ноги; камінь, черепашка, водорості (координація око-рука, слух-рука, покращення дрібної моторики рук, послідовність рухів).

Педагог: «Які скарби можна виловити з моря? А тепер зберемо скарби. Давайте зробимо це: камінь у руці (стискаємо кулак). Камінці у нас плоскі і розпластані (розправляємо і розтискаємо пальці). Іноді можна зустріти і водорості (розвішуємо пальці нещільно і швидко махаємо рукою)».

Педагог: «А тепер візьмемо в одну руку камінь, а в іншу мушлю. Зараз навпаки. Тепер кладемо в одну руку мушлю, а в іншу водорості. Знову все навпаки».

Ходьба і марширування – вступні вправи. Вони повинні навчити дітей початковим навичкам ходьби по колу, поодинці, парами, групою, обходити різні предмети, не стикатися під час зустрічної ходьби, дотримуватися заданого напрямку, рухатися по орієнтирах, дотримуватися однакової відстані, а також будувати шеренги, лінійки, колони тощо. Діти вчаться орієнтування в просторі і колективі, в право-лівосторонньому напрямку руху, в поворотах, в ходінні спиною, по колу, до центру. З самого початку занять ввідні вправи дають установку на різноманітний темп руху й мови, тому слід звертати увагу дітей (дорослих) на керівну роль музики.

Ходьба включається в кожне логоритмічне заняття.

3. Слухо-моторні вправи:

Потім різні види ходьби поєднуються не тільки з музикою, а й словом. Наприклад, ходьба на внутрішній, зовнішній сторонах ступні, рухи з різним темпом виконання.

«Годинники» (слухово-рухова гра, ритмічний рух, планування руху в просторі, співпраця).

Ділимо групу на три команди, перша команда – «1 годинник» мають виконувати у повільному темпі вимову складів ТІК-ТАК, друга команда – «2 годинник» – у прискореному темпі вимовляти склади ТІК-ТІК-ТАК-ТАК, «3 годинник» – у швидкому темпі вимова складів ТІК-ТАК-ТАК, запуск «годинникового механізму» в моментах музики в темпі, що відповідає ритму даного годинника.

«Склянки» (координація очей і рук, реакція на словесний стимул, концентрація, співпраця, послідовність рухів, перетин лінії тіла, планування руху в просторі, ритмізація).

Діти сідають у коло на підлогу. Перед кожним пластикова склянка. За сигналом передаємо склянки один одному і одночасно вимовляємо слова: «Це моє, це сусіда, взяв та віддав». Так робимо 3-4 рази, в залежності від характеру музичного супроводу. При зміні темпу можна змінити напрямом, перевернути склянку догори дном тощо.

4. Слухо-моторні вправи з інструментами:

«Марш барабанів» (слухомоторна координація, реакція на слуховий подразник).

Учасники марширують по краю кола відповідно до супроводу, за словесним сигналом «Бум!» – зупиняються і відстукують ритм, другий словесний сигнал «Бум, бум!» – зупиняються і відстукують відповідний ритм, третій словесний сигнал «Бум, бух, бух!» – зупиняються і відстукують ритм.

«Грай і стоп» (гальмівно-спонукальна вправа, реакція на словесний подразник, гра на інструментах).

Кожний учасник має свій барабан або інший інструмент. Ведучий представляє два слогани: «граємо» – кожен учасник грає на своєму барабані, «стоп» – припиняємо грати і ховаємо інструмент за собою.

5. *Вправи сенсibilізації*, засновані на зміні акценту, темпу, висоти, інтенсивності та звукові кольори.

«Велосипед» (чутливість до змін темпу, співпраця в парах, координація очей і рук).

«Їду на велосипеді, їду на велосипеді» – лежачи на спині, ногами вдаємо, що їдемо на велосипеді.

Діти лежать на підлозі, на спині. Педагог подає сигнал чи промовляє певні слова, а діти згинають ноги в колінах та імітують «крутіння педалей».

Ритмічне мовлення (ритмічне мовлення, чутливість до музичні особливості мови (ритм, метр)).

Вправи для розвитку почуття музичного метра передбачають, що педагог дає початкове поняття про акцент як ударному моменті в звучанні. Вони повинні навчитися прислухатися і розрізняти окремі ударні моменти на тлі звучання рівної сили, а потім давати на них відповідну реакцію умовним рухом.

Спочатку проводиться спеціальна робота над несподіваним акцентом, потім над метричним (рівномірно повторюється) і перехідним. Акцент виділяється акордом в будь-якому регістрі рояля або ударом в барабан. Займаються, стоячи або сидячи на місці, дають умовну рухову реакцію (хустинкою, рухом ноги, передачею предмета, ловом м'яча і т.п.).

6. *Слухо-моторно-словесні вправи.*

«Піратська пісня» (вправи для м'язів обличчя, рухова ілюстрація тексту (зміна інтенсивності голосу, висоти, темпу), наслідування).

Грі передуює коротка бесіда з дітьми про піратів: «У кожного своя пісня. Ми теж можемо стати піратами і співати, як вони пісню з рухом, головне щоб ви посміхалися при цьому. А тепер спробуємо разом *(співають з усією групою)*. Але справжній пірат небезпечний. Тож давайте і йому зробимо грізні

пики *(співають, цього разу грізно)*. Адже пірат не сидить, коли співає. Давайте встанемо і приймемо загрозливу позу *(спів)*. Пірат лякає інших. Він попереджає їх триматися від нього подалі. Давайте зробимо кілька кроків назустріч один одному і тоді повернемося на своє місце, щоб не починати бійки *(спів, чотири кроки вперед, чотири кроки назад)*.»

Пісня:

Піратський корабель (2 рази),

Пливе у океанах піратський корабель.

З вітром у вітрилах пісні співаємо –

Пливе у океанах піратський корабель.

«Жуки». Діти вільно стоять по всьому майданчику. За сигналом-словом «Жуки літають» розбігаються, потім по сигналу «Жуки впали на спинки і не можуть перевернутися» зупиняються, лягають на спину і бовтають в повітрі ногами і руками. За сигналом швидко встають.

Римований марш (моторна реакція на словесний стимул):

«Ми йдемо до лісу»

Ми підемо до лісу – (йдуть парами по колу)

Де світяться пеньки – (присідають)

Де ходять хитрі лиси

І шастають вовки – (йдуть навшпиньках)

Де велетні ялини – (підіймають руки вгору)

Повалені лежать – (опускають руки)

І ласує малиною

Веселе ведмежа – (йдуть як ведмедики)

Де білочка на гілочці

Була і не була – (пересуваються стрибками)

Пів хвостика видніється

З дубового дупла – (описують коло руками, зупиняються).

«Молоточки»

Щоб довго будинок стояв, щоб міцним був він, треба обережно забити цвяхи в дошки. (Діти сидять на підлозі схрестивши ноги). Праворуч тук! (Вдаряють праворуч від себе) Зліва тук! (Вдаряють ліворуч від себе) Вперед тук, тук, тук! (Обома кулаками стукають перед собою).

7. Вправи на розслаблення, включаючи дихальні вправи та вправи для зняття напруги.

«Хвилі» (вправи на дихання та розслаблення). У кожного учасника в руках поліетиленовий пакет. Педагог презентує учасникам різні способи створення звуку, що нагадує шум хвилі, наприклад, дмухання на сумку, підкидаючи його вгору на вдиху і видиху, поки він не падає нам на руки, вдування повітря в мішок.

«Ведмедик прокидається» (планування руху в просторі, велика моторика, релаксація): спить ведмідь, раз у раз відкриває то одне око, то друге, потягується і позіхає, не хоче вставати, спить ведмідь, раз у раз відкриває то одне око, то друге, потягується і позіхає, вирішує встати.

Локомоторні вправи (рухи, які дозволяють змінювати положення всього тіла).

Гра «Ракета» – марширування врозтіч по залі під ритм барабанного бою. Якщо педагог тихо грає під звуки барабана, діти марширують навшпиньки, а при голосних звуках ходять, сильно стукаючи ногами в підлогу і високо піднімають коліна. Коли вони чують слова: Ракета злітає – розбігаються в різні боки, прискорюючи крок.

Вправи для розвитку відчуття усвідомленого руху

«Вітер» – дитина або діти ходять між розкладеними по кімнаті подушками. На задньому фоні можна почути музику зі звуками вітру. У спокійному стані діти ходять навшпиньки в помірному темпі. Раптом починається гроза, діти розбігаються в різні боки, крутячись один навколо одного з піднятими в повітря руками. Коли музика змовкає, вони лягають на килим і катаються по подушках, ніби вітер перекочує листя.

Ритмічні вправи

«Хмаринка» – діти ходять по кімнаті, імітуючи пливуть хмарки по небу, тихо вимовляючи «Шшш». Вони не можуть зіткнутися з іншою хмарою – вони уникають подушок, що лежать на підлозі. На сигнал, наприклад, дзвоника та слова «гроза» діти присідають на заздалегідь визначене місце і голосно говорять: «Бум, бум, бум». Звуковий сигнал, наприклад плескання або постукування по предмету, означає, що діти знову можуть вільно пересуватися по кімнаті, тихо вимовляючи: «Тсс».

Вправи на напругу і розслаблення

Гра «Повітряна кулька» – для гри нам потрібні повітряні кульки, щоб можна було повторити гру кілька разів або поліетиленові пакети. Дитина отримує повітряну кульку для надування. Надувши його, потім кульку лопають. Після цього діти імітують повітряні кульки – набирають багато повітря і вдають, що лопаються, лягають на килим і вільно дихають носом, розслабляючи м'язи. Можна грати в гру кілька разів

Вправи з веселою назвою

«Рибки та раки» – діти діляться на дві команди, може бути і пара дітей. Гру також можна модифікувати та грати разом з однією дитиною. Кілька дітей є раками, а решта є рибами або педагог є рибою, ми можемо змінити це, як нам заманеться. Раки або команда раків рухаються назад, спираючись на руки та ноги, повторюючи слова; «Ось прийшов рак – неборак, якщо він вас ущипне, це буде знак». Коли чуються слова: «Рибка пливе» – раки намагаються втекти або обхоплюють рибу ногами, тоді риба перетворюється на рака. Полювання на рибу триває до тих пір, поки всі не стануть раками. У групах діє правило: той рак, якому вдається зловити рибу, перетворює її на раку, а риба, яка впіймає рака, перетворює його на рибу.

Гра «Червона шапочка» – діти жестами і рухами відображають зміст розказаної казки під назвою: «Червона шапочка». Дитина або діти розігрують текст казки. Вони імітують марш Червоної Шапочки по лісу, відтворюють зустріч з вовком, жестикулюючи та виражаючи мімікою емоції, що супроводжують зустріч, наприклад, страх, тривогу, здивування тощо. Зустріч

з бабусею представляють у формі короткої сценки, виражаючи мімікою свої емоції, наприклад, смуток через хворобу бабусі. Ми можемо допомогти дитині представити кінцівку казки, яка викликає позитивні емоції, такі як радість і задоволення, а також представити відповідний вираз обличчя. Деякі елементи гри ми можемо виконати з дитиною із дзеркалом.

Вправа, що розвиває координацію рухів

«Печемо пиріг» – діти сідають у коло і імітують випікання торта. Після виконання кожної дії дитина повторює короткий римований текст: «Я печу пиріг раз і два, чи вийде ця бабка...?» Дитина або діти насипають борошно в миску, перемішують обома руками і повторюють текст: «Я печу пиріг...». Потім кидають яйця – одна рука бере яйце, а друга кидає за собою шкаралупу, знову повторюючи текст: «Я печу пиріг...» Щоб пиріг випікся, треба його добре вимісити, тому імітуємо замішування тіста поперемінними рухами – спочатку однією рукою, потім другою, а потім повторюємо римоване речення: «Я печу пиріг...».

Нагодуйте м'яких тварин. Подаруйте дитині опудало і зображення предметів, які починаються голосними звуками. Перед тим, як годувати опудало, змодельуйте для дитини голосні звуки та слова. Зробіть паузу, щоб дати дитині час на обробку та імітацію, щоб слідувати моделі та вимовляти звук або слово. Після того як дитина правильно вимовляє голосний звук і слово, дитина може годувати тварину.

Я-шпигун. Подайте дитині картки з зображеннями голосних і приголосних звуків і слів. Описуйте одну картинку, наприклад «Я бачу щось жовте!». Потім дитині буде запропоновано знайти відповідну картинку та промовити звук і слово. Дитину слід словесно хвалити, щоб заохочувати її до подальшого прогресу та участі. Моделі слів і звуків повинні бути надані дитині для наслідування, щоб створити правильну постановку.

Полювання на сміттяра. Ховайте предмети у кімнаті (або на майданчику, якщо заняття відбувається на вулиці), які починаються з задуманого звуку. Дайте дитині рулон паперового рушника, щоб

використовувати його як підзорну трубу та кошик. Нехай дитина походить, дивлячись крізь рулон паперового рушника, щоб знайти предмети. Як тільки предмет буде знайдено, задайте питання «Що ви знайшли?». Після того, як дитина назве об'єкт, повторіть це слово з правильною артикуляцією. Дитина може покласти предмет у кошик і повторити процес з іншими прихованими предметами.

Артикуляційні ігри: грайте в ігри, які зосереджуються на конкретних звуках мови. Наприклад, ви можете перетворити звукову практику на пошуки скарбів, коли дитина шукає предмети, які починаються на певний звук (наприклад, «Знайди щось, що починається на звук [б]»). Крім того, беріть участь у таких іграх, як «Я шпигую», де вони описують об'єкти за допомогою заданого звуку.

Розповідь: заохочуйте дітей розповідати історії або створювати власні оповіді. Це не тільки стимулює розвиток мови, але й дає можливість працювати над структурою речень, словниковим запасом і плавністю. Ви можете використовувати книжки з малюнками або картки з малюнками як підказки.

Лялькова гра: ляльки можуть бути цікавими для дітей. Нехай вони використовують ляльок, щоб створювати діалоги, розігрувати сценарії або просто вести розмову. Це може допомогти як у мовних, так і в артикуляційних навичках.

Настільні ігри: багато настільних ігор вимагають спілкування та можуть бути адаптовані для логопедії. Такі ігри, як «Вгадай, хто?» або «Доміно» можна використовувати для націлювання на певні звуки мови або заохочення до розмови.

Мистецтво та ремесла: займайтеся мистецтвом і ремеслами, які включають опис та обговорення процесу або кінцевого продукту. Заохочуйте їх використовувати описові слова, щоб пояснити, що вони роблять, або що створили.

Музика та віршики: спів пісеньок і декламування дитячих віршків можуть бути приємним способом попрацювати над мовленням і мовними навичками. Зосередьтеся на піснях або римах із повторюваними звуками або римованими словами.

Скоромовки: запропонуйте дітям скоромовки, які націлені на певні звуки мови. Поступово збільшуйте складність у міру покращення.

Послідовність оповідання: використовуйте картки з картинками або малюнки, щоб допомогти дітям попрактикуватися в розташуванні подій в розповіді. Ця вправа може покращити їхню здатність організовувати та чітко висловлювати свої думки.

Готуємо разом: кулінарні заняття дають можливість виконувати вказівки, позначати інгредієнти та брати участь у розмові. Крім того, учасники отримують смачне частування в кінці.

Гра в дзеркало: нехай дитина дивиться в дзеркало, відпрацьовуючи звуки мови або вправи на артикуляцію. Цей візуальний зворотний зв'язок може бути корисним для самовиправлення.

Технологічні додатки: існують різноманітні логопедичні додатки та онлайн-ігри, розроблені, щоб зробити навчання цікавим для дітей, націлюючись на конкретні мовленнєві та мовні цілі.

Закопайте предмети або картки з малюнками. Сховайте предмети або картки з мовленням у пісочниці на ігровому майданчику або під купою листя, і попросіть дітей знайти їх. Коли вони це зроблять, попросіть їх вимовити назву предмета або слово на картці. Щоб додати ще один елемент до цієї гри, попросіть їх використовувати слово в реченні.

Хованки зі словами. Попросіть дитину знайти картки зі словами, які ви розкладете по дому. Коли вона знайде картку, попросіть її вимовити слово на картці. Для тих, хто не вміє читати, використовуйте картки з малюнками.

Картки послідовності. Картки з послідовністю розбивають історії на візуальні етапи, щоб допомогти дітям працювати над розумінням історії, розвитком оповіді та відповідями на запитання «що» (хто, що, де, коли,

чому). Це чудове заняття для дітей, які розвивають сприйнятливі та/або експресивні мовні навички.

Розповідь. Багато дітей шкільного віку працюють над розвитком розповіді, або здатністю розповідати історію по порядку та з деталями. Кубики для розповіді – це один із простих способів попрацювати над розповіддю дітей шкільного віку, їх можна придбати в багатьох магазинах або в Інтернеті.

Дихальні вправи: такі прості дії, як надування повітряних кульок, – це більше, ніж просто розвага. Це фантастичний спосіб допомогти дітям контролювати своє дихання, яке має вирішальне значення для мовлення. Контрольоване дихання підтримує більш чітку та послідовну мову, роблячи розмову плавнішою. Наприклад, вправа «Футбол» – скачати ватяну кульку і поставити два кубики як ворота – дитина повинна, дмухаючи на кульку, загнати її у ворота.

Ритмічне мовлення: спів простих пісень або відпрацювання ритмічних вправ можуть значно покращити плавність мови та інтонацію. Музика є не тільки приємною, але й потужним інструментом у логопедії, допомагаючи дітям природним чином покращити свій мовленнєвий патерн.

Дзеркальні вправи: заохочення дітей стояти перед дзеркалом і імітувати міміку може значно покращити їхнє мовлення. Ця вправа допомагає дітям краще усвідомлювати рухи рота, що є ключовим для артикуляції.

Використання маріонеток і жестів: використання маріонеток із шкарпеток або жестів руками під час розповідання може підвищити виразність дитини. Ці веселі дії заохочують ширші рухи обличчя та жести, сприяючи чіткості мовлення.

Моторні вправи: смоктання соломинки або жування жуйки допомагають зміцнити м'язи рота. Ці вправи чудово підходять для покращення загальної чіткості мовлення та особливо корисні для дітей, яким потрібна додаткова підтримка силою м'язів у роті.

Пропонувати вибір. Пропозиція вибору допомагає багато в чому, зокрема: взаємодія з іншими, за допомогою жестів і зорового контакту, функціональне спілкування і розвиток словникового запасу.

Вправа заохочує дитину вказувати на те, що вона хоче, і пов'язувати це з назвою.

Приклади того, як пропонувати вибір: під час їжі візьміть 2-3 улюблені страви дитини та дозвольте дитині вибрати, що вона хоче з'їсти. Якщо це хот-доги та курячі нагетси, запитайте дитину, показуючи на продукт: «Ти хочеш хот-доги чи курячі нагетси?»

Коли ви одягаєте дитину вранці, дозвольте дитині вибрати, якого кольору одягнути шкарпетки. Знову ж таки, утримуйте два варіанти і вказуйте на кожен варіант, запитуючи: «Ти хочеш носити цей чи інший колір?»

Мета вправи полягає в тому, щоб змусити вашу дитину вказати на предмет або усно вибрати бажаний предмет.

Залучення в роботу м'язів обличчя. Діяльність м'язів обличчя важлива для дітей з ослабленою ротовою моторикою. Тонус м'язів обличчя може впливати на артикуляцію мовлення вашої дитини. Потренуйтеся робити з ними смішні гримаси та звуки. Нехай вони вас наслідують.

Висновки

Велику роль у розвитку мовлення дитини відіграє логоритмічна діяльність. Вона здійснює особливий профілактичний та корекційний вплив вимову дитини, а також є важливим елементом у керівництві руховою, естетичною та соціальною діяльністю дітей, а значить, з розвитком рухових навичок, Діти, які займаються логоритмікою прогресують у своєму когнітивному та емоційному розвитку, а також розвивають різноманітні форми соціальних контактів. Дитина позитивно ставиться до себе та оточуючих, поважає і приймає інших, демонструє почуття власної гідності, вміє розслабитися і заспокоїтися, зняти напругу та недоречні емоції за допомогою відповідних рухових і музичних ігор та здійснює контроль над

власними негативними емоціями, має здатність уявляти, винаходити і створювати щось нове й оригінальне, розвиває почуття естетики, вдачу креативний, формує вираження та творче ставлення, демонструє творчу винахідливість, індивідуальність, спонтанність, має організаторські здібності, злагоджено співпрацює з однолітками та дорослими, піклується про позитивну атмосферу та доброзичливий клімат середовища. Логоритмічні вправи формують позитивні риси особистості, які полегшують життя дитини, адаптації до соціуму.

Враховуючи вищевикладене, можна зробити такі висновки:

- розвиток мовної функції та інших вищих психічних функцій взаємозалежні. Недорозвинення мовлення позначається на когнітивних функціях, призводить до проблем в поведінки, саморегуляції та порушення в емоційно-вольовій сфері;

- засоби і методи логопедичної ритміки дають можливість повноцінно виконувати проведення корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення, а саме: розвитком правильного мовленнєвого дихання, вимовою, покращенням великої та дрібної моторики, фонематичним сприйняттям, звуковий аналізом та синтезом тощо. Під час логопедичних занять з ритміки розширюється словниковий запас, покращуються фонематичний слух і просодика, а мовленнєві та немовленнєві процеси стають ритмічними;

- логопедична ритміка є актуальним методом корекційного впливу, тим більше що інноваційні технології дозволяють полегшити та оптимізувати підготовку та проведення занять.

Отже, ритмічне виховання розвиває координацію рухів, увагу, пам'ять, слухове та зорове сприйняття, емоційну стійкість дошкільнят. А сам ритм, як такий, здатний терапевтично впливати на емоційний стан дитини, надавати почуття захищеності, передбачуваності та безпеки, що є особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet/> (дата звернення: 13.01.2025).
2. Васківська Г. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. С.33-38.
3. Душка А. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально педагогічна*. 2013. №. 23 (2). С. 210-218.
4. Єлік А. Прийоми стимуляції мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. *Магістерські студії: альманах*. Херсон : ХДУ, 2021. Вип. 21. С. 229-231.
5. Зелінська-Любченко К. Роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією. *Молодий вчений*. № 11.1 (38.1), 2016.
6. Луцан Н. Мовленнєвий розвиток дитини в контексті багатовимірності освітнього середовища. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2(49). С. 118-121.
7. Мартиненко І. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №. 4. С. 33-42.

8. Мартиненко І. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушенням мовлення: навч.-метод. посібник. Харків: Ранок, 2018. 120с.
9. Рібцун Ю. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 40 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711352/1>
10. Руденко Т. Особливості мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти виховання. Матеріали науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 13-14 травня 2022 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений». 2022. С.49-53.
11. Сакір Н. Логоритміка як засіб для сприяння розвитку мовлення та мови дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 3 (790) (III квартал). С. 61-65.
12. Чеснокова Л., Золотарьова О. Заняття з логоритміки для дітей з вадами мовлення: посібник. Харків: Основа, 2019. 160с.
13. Archibald L. SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2017. № 2, pp.327-335. URL: <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
14. Bishop D., Snowling M., Thompson P., Greenhalgh T., & The CATALISE Consortium. CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, July 8, 2016. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
15. Bishop D., Snowling M., Thompson P., Greenhalgh T., & The CATALISE Consortium. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2017. pp 1068-1080 doi:10.1371/journal.pone.0158753.



Боремчук Лілія Іванівна,
*відмінник освіти України, викладач-методист
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР*

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Розкрито сутність, значення і зміст процесу соціалізації дітей у сім'ї, а також змістовну й функціональну сторони процесу соціалізації, враховано різні підходи до інтерпретації терміну «соціалізація» і його співвідношення з поняттями «освіта» і «виховання».

Проаналізовано сімейну соціалізацію як умову креативного розвитку особистості, як соціальний інститут щодо впливу сім'ї на формування позитивної самооцінки дитини, розглянуто стан інституту сім'ї у сучасному українському суспільстві та визначено шляхи активізації креативного розвитку дитини в сім'ї.

З'ясовано, наскільки спосіб життя сім'ї, її функціонування відповідають чи не відповідають тим чи іншим сучасним потребам суспільства.

Ключові слова: *сім'я, освіта, виховання, сімейна соціалізація, соціальний інститут, суспільна свідомість, креативний розвиток, особистість, креативне мислення.*

1. Сутність, значення і зміст процесу соціалізації дітей у сім'ї
2. Сімейна соціалізація як умова креативного розвитку особистості, та формування позитивної самооцінки дитини
3. Умови успішного родинного виховання

1. Сутність, значення і зміст процесу соціалізації дітей у сім'ї

Сім'я – це основний виховний осередок. Саме родина вводить дитину в світ соціальних відносин, формує ставлення до оточуючих, певні моральні

цінності. Для повноцінного життя дуже важливо, щоб духовні потреби між членами родини були близькими. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності.

Тому, навколишнє соціальне мікросередовище, психологічний клімат у сім'ї, умови виховання, стосунки з батьками і особистість самих батьків мають вагомий вплив на дитину і, насамперед, на особливості її характеру.

Соціально-економічні зміни останніх десятиліть істотно вплинули на всі сторони життя суспільства. Одне з головних наслідків реформ – загострення соціальних проблем і погіршення положення сім'ї в Україні. Нові умови диктували інші цілі й зміст сімейного виховання дітей, до яких сім'я не була готова. На думку багатьох учених, принциповою рисою трансформаційного процесу в Україні є його стихійний характер, який пояснює складності у формуванні нових виховних стратегій. Ці зміни збільшуються проблемою наступності поколінь. Незатребуваний життєвий досвід старшого покоління на тлі стрімкого розвитку сучасних технологій ускладнює проблему взаємодії батьків і дітей. Розглядаючи сутність і зміст процесу соціалізації дітей необхідно враховувати різні підходи до інтерпретації терміна «соціалізація» і його співвідношення з поняттями «освіта» і «виховання».

Роль сім'ї у вихованні дитини неможливо переоцінити. Саме сім'я є першим природним середовищем, у якому відбувається становлення і розвиток особистості дитини, формування системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтирів. Саме в сім'ї відбувається соціалізація дитини, яка являє собою процес входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння правил, звичаїв, соціальних норм і цінностей, зразків поведінки, притаманних певному суспільству.

Історичний аспект соціалізації особистості. Тема соціалізації підростаючого покоління є однією з основних для цілого ряду суспільних дисциплін: соціології, філософії, психології, педагогіки. Введення терміна соціалізація вперше зафіксоване наприкінці XIX століття й зв'язується з

іменами соціологів Ф. Гіддінгса, Е. Дюркгейма, Г. Гарда. Подальше осмислення поняття соціалізації в соціологічній науці відбувається в руслі її основних теорій. Найбільший інтерес містить інтерпретація соціалізації представниками структурного функціоналізму (Т. Парсонс), символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Ч. Кулі) і поведінкового підходу (П. Блау, Б. Скіннер, Дж. Хоманс). Основні теоретичні підходи до даної проблеми викладені також у роботах Н. Смелзера. Особливу увагу мають теорії розвитку особистості З. Фрейда, Е. Еріксона, Ж. Піаже. Сім'я визнається основним інститутом соціалізації дітей. Роль сім'ї в становленні особистості молоді відображена в роботах А. Карлсона та Т. Парсонса. У працях Е. Дюркгейма обґрунтовується ідея соціального замовлення: суспільство визначає потребу в тих або інших якостях особистості. Значимість сім'ї в процесі соціалізації представлена в працях Т. Парсонса: саме сім'я розглядається як основа соціалізації. Ідея про можливість керування поведінкою через психологічне підкріплення запропонована Б. Скіннером, що дозволяє розглядати соціалізацію як цілеспрямований процес.

Проблеми соціалізації дітей вимагають дослідження ще й у зв'язку з тим, що умови сучасної інноваційної економіки припускають виховання й соціалізацію особистості, що не тільки володіє професійними знаннями й навичками, але й широкою гуманітарною культурою, психофізіологічною стійкістю. Тому ключовим завданням має бути формування такої людини, починаючи ще з дитячих років. Таким чином, пріоритетність так званих «дитячих» проблем насамперед пов'язана саме з психофізіологічним і соціальним здоров'ям підростаючого покоління, забезпеченням оптимальних можливостей його соціалізації як важливої умови формування особистості, її активної життєвої позиції й професійної зрілості. Питанням впливу сім'ї на соціалізацію дитини присвячені дослідження Н. Лавріненко, Н. Чутової, Я. Зоськи, Д. Матюхіна, А. Стадника, Є. Арнаутової, В. Москаленко, В. Бойко, І. Гребеннікова, В. Іванової, В. Котирло, С. Харченко, З. Матейчек, Н. Стародубової та ін.

Роль родини у процесі соціалізації особистості. У дошкільному віці відбуваються значні зрушення у формуванні особистості дитини. Змінюються її спосіб життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, різко зростають можливості фізичного і психічного розвитку, породжуючи нові потреби, інтереси, а отже, й нові спонукання до дедалі більш різноманітних видів діяльності. Належне функціонування сім'ї як соціального інституту є вкрай необхідним для суспільства тому, що саме тут відбувається соціалізації дитини.

Людина не народжується із закодованими соціально-позитивними чи соціально-негативними властивостями. Особистість людини, її сутність формується в процесі всього життєвого шляху – в процесі соціалізації, внаслідок якої людина набуває певних властивостей і якостей, що детермінують її поведінку.

У тлумачному словнику поняття «сім'я», «родина», «рід» уживаються як синоніми, що відображують певну групу людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей.

Сім'я – найважливіший фактор соціалізації особистості. Від неї багато в чому залежить фізичний, емоційний і соціальний розвиток людини протягом усього життя. Фізичний розвиток пов'язаний з налагодженістю й характером побуту сім'ї. На емоційному розвитку позначаються атмосфера й відносини в сім'ї, те, наскільки вона здатна бути позитивною для усіх її членів.

Сім'я – це одна з найважливіших форм організації життя людей, яка має фундаментальне значення як для індивіда, особистості, так і для суспільства. Саме в сім'ї людина отримує свій перший досвід соціальної взаємодії.

Для дитини сім'я – це середовище, де формуються умови її фізичного, психічного, емоційного і інтелектуального розвитку. Для дорослої людини сім'я є джерелом задоволення низки потреб і малим колективом, який висуває

до людини різні, досить складні вимоги. В процесі життєвого циклу людини послідовно змінюються її функції і статус в сім'ї.

Сім'я поєднує у собі властивості соціальної організації, соціальної структури, інституту та малої групи, входить у предмет вивчення соціології, психології, педагогіки, політики і права; дозволяє краще зрозуміти процеси соціального контролю та соціальної дезорганізації, соціальної мобільності, міграції і демографічних змін.

Порівняно з іншими соціальними інститутами сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини:

1. Наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї. У результаті сім'я формує власний спосіб життя, мікрокультуру, основою якої є цінності й елементи культури суспільства чи окремих його соціальних верств. Таким чином сім'я – це суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується соціальна взаємодія загалом.

2. Включення дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про те, що добре і що погано, що таке добро і зло, коли дитина найбільшою мірою сприймає виховні впливи. Фактично сім'я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтаціями членів сім'ї.

3. Безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду спричиняються до інтеріоризації дітьми зразків поведінки насамперед батьків і тільки потім – людей поза сім'єю.

4. Переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові і симпатії, створює сприятливу основу для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне «зараження». При цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і оточенням.

Як засвідчують спостереження, позитивній соціалізації сприяє дотримання у сімейному вихованні таких пріоритетів у батьківських моделях поведінки:

- особистість важливіша від проблеми;
- теперішнє важливіше, ніж майбутнє та минуле;
- почуття і переживання важливіші думок і вчинків;
- співпереживання і розуміння важливіші пояснень;
- сприйняття і розуміння важливіші виправлення;
- особистісна спрямованість важливіша методик;
- особистісна зрілість важливіша просто дорослості.

Сім'я є першим і єдиним на певному етапі формування особистості інститутом соціалізації. Тому «протягом певного періоду, доволі відповідального періоду становлення свідомості, волі та характеру, саме сім'я належить у процесі виховання основна, провідна роль». Тільки сім'я з позитивним морально-психологічним потенціалом спроможна до кінця виконати свій обов'язок перед суспільством щодо формуванню суспільно цінної особистості. Тому, справедливим є висновок, що «світогляд і моральні цінності, що існують у нашому суспільстві, неповнолітній спочатку сприймає у тому вигляді, в якому вони існують як відображення в свідомості його постійного оточення».

Відповідно до статті 11 Закону України «Про охорону дитинства» сім'я є середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків. Саме сім'я закладає основу, спираючись на яку дитина вибірково сприймає, засвоює або відкидає наступну соціальну інформацію в якості керівництва до дії. Сімейний вплив на дітей є унікальним за інтенсивністю та результативністю, оскільки він здійснюється безперервно,

одночасно, охоплює всі сторони особистості, що формується, триває протягом багатьох років, заснований на сталості контактів і, що дуже важливо, на емоційних стосунках дітей і батьків між собою. Не можна не визнати, що в цих випадках мова йде не тільки про природні почуття любові і довіри, а й про почуття дитиною своєї безпеки, захищеності, можливості ділитися переживаннями, отримувати допомогу. Так само не можна не погодитися, що сім'я – основне середовище існування та життєдіяльності дітей в ранній період життя, і багато в чому зберігає цю якість у підлітковий період.

У процесі сімейного спілкування передається життєвий досвід старших поколінь, рівень культури почуттів і поведінки. Сімейне виховання є важливою умовою формування особистості дитини, тому що сім'я – це той мікроколектив, в якому дитина набуває першого досвіду людських контактів, де, спостерігаючи за оточенням, вона засвоює норми і правила поведінки, і через брак життєвого досвіду робить висновок, що все, що відбувається в родині повторюється в суспільстві в цілому, беручи сім'ю за модель всього суспільства.

Особливо важливе значення для виховання моральних якостей дітей має особистий приклад батьків. Батько і мати – найближчі і найбільш переконливі зразки, на прикладі яких людина, росте, перевіряє і будує свою поведінку. Дитина дуже уважна і чутлива до всього, що їй доводиться спостерігати, з чим доводиться стикатися в сім'ї – першою і головною ниво життєвих вражень. Словом, вся обстановка сімейного життя, всі без винятку його прояви, впливають на дітей, які ростуть у сім'ї.

Сімейне виховання – це повсякденний і безперервний вплив на свідомість людини всього укладу життя сім'ї, кожного вчинку батьків. Ми повністю згодні з тими вченими, які підкреслюють, що «вплив сім'ї на дитину настільки специфічний, що йому просто неможливо підібрати еквівалент; сім'я близько підходить до об'єкта виховання, може безпосередньо на нього впливати, оскільки наділена для цього величезними можливостями».

Питання виховної ролі сім'ї завжди були актуальними для суспільства, незважаючи на пануючу ідеологію того чи іншого періоду його розвитку. Роль сім'ї у вихованні дітей величезна, і сімейне батьківське виховання не можна замінити самими формами державного, суспільного виховання. Тільки нормальна, благополучна сім'я може стати для дитини носієм неповторної близькості (емоційної, духовної) батьків і дитини; має можливості постійно, інтенсивно, свідомо і в звичайному природному режимі впливати на дітей; приваблює дітей до вирішення сімейних питань, робить їх повноправними членами сім'ї, своєрідними партнерами; для дитячої свідомості дуже важливо, з розумінням ставиться до всіх дитячих і підліткових проблем; формує характер дитини з максимальним урахуванням моральних, культурних і правових цінностей суспільства; надає дитині позитивного досвіду спілкування, позитивного уявлення про взаємовідносини між членами родини, майбутнє сімейне життя; приваблює дітей до істинних цінностей, формує відповідні орієнтації; є засобом захисту від негативних факторів ззовні.

2. Сімейна соціалізація як умова креативного розвитку особистості, та формування позитивної самооцінки дитини

Сім'я виступає домінуючим інститутом у формуванні особистості дитини. Причому тільки та сім'я має позитивний вплив, яка допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять; вона має у сім'ї свої права і обов'язки; до її потреб ставляться з розумінням. Саме в таких сім'ях діти найбільше цінують поради і допомогу батьків, наслідують їх особистий приклад. У нормальній сімейній обстановці дитина виростає доброзичливою, гуманною, спокійною, здатною до співчуття та емпатії, оптимістичною, добрим товаришем, має тверді етичні моральні цінності.

Перший досвід соціальної поведінки дитина набуває в родині, яка об'єднує найрідніших людей спільними переживаннями, любов'ю, турботою, обов'язками. У дітей формуються уявлення про те, що хороша, дружна родина – запорука щастя людини, що слід берегти й примножувати родинні

традиції, дбати про те, щоб родину поважали. Дитина має виявляти турботу про рідних, бажання приносити радість, задоволення близьким людям, виконуючи головні правила співжиття в сім'ї, запобігати непорозумінням між її членами, а в разі їх виникнення, брати на себе сміливість порозумітися щодо прикрого випадку, вибачитися, якщо завинив сам, пробачити іншим. Важливо вчити виявляти ініціативу у встановленні контактів, діючи в інтересах членів родини: втішити засмученого, радіти успіху, виявляти готовність до спільної діяльності, особливу турботу про найменших і найстарших у родині, розуміння (допомогу пропонувати, не принижуючи гідності, ввічливо розмовляти, не перебиваючи інших, не втручатися в особисті справи, не завдавати зайвого клопоту).

У родині дитина набуває соціального досвіду впевненої поведінки. У неї формується поняття власної значущості та своєї поведінки, закладаються основи почуття гідності. Адже саме родина дає відчуття захищеності дуже важливе для розвитку самостійності, впевненості, задоволення потреби у соціальній відповідності. Почуття моральної захищеності особливо важливе для позитивного сприймання себе, що породжує виховання поваги до інших людей.

Сім'я вводить дитину в суспільство, саме в ній вона одержує соціальне виховання, стає особистістю. У дитинстві її годують, доглядають, у дошкільному віці – відкривається світ. У сім'ї зміцнюється здоров'я дитини, розвиваються її здібності, закладаються гуманні риси характеру, доброта і сердечність, дитину вчать оцінювати свої вчинки і відповідати за них, у сім'ї виховують громадянина. Саме тут діти привчаються до праці, обирають професію. Сім'я готує дітей до самостійного сімейного життя, привчає поважати добрі традиції.

Сім'я – це будинок, що поєднує людей, в якій закладаються основи людських відносин, відбувається перша соціалізація особистості. Аналіз соціального впливу на особистість дитини показав, що в 40% людей у їхньому житті вирішальне значення зробила сім'я, у 30% – засоби масової

інформації, тільки в 20% – школа, у 10% – вулиця. Засвоєні в дитинстві норми співжиття лежать в основі особистісної поведінки людини та її стосунків з іншими. Отже, первинна соціалізація, яка відбувається в сім'ї, залишає слід на все життя. Якщо ж діти не отримують правильних орієнтирів, не привчаються до того, щоб турбуватись про інших і в першу чергу про своїх батьків, які дали їм життя, викохали та випестували, то виникає педагогічна проблема сім'ї – байдужість дітей до своїх батьків.

Порівняно з іншими соціальними інститутами сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини, а саме:

- наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї;
- вхід дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про добро і зло;
- безперервність і тривалість контакту людей різної статі та віку, з різним життєвим досвідом;
- переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові і симпатії, створює сприятливу основу для наслідування, навіювання, психічного «зараження».

До характеристик, що визначають особливості соціалізації дітей у сім'ї, відносять:

- соціально-демографічну структуру сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь);
- психологічний клімат, емоційну настроєність сім'ї;
- тривалість і характер спілкування з дітьми; загальну і психолого-педагогічну культуру батьків;
- зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо); матеріально-побутові умови.

Проте є причини, які ускладнюють виховну функцію сім'ї:

- відсутність у дитини досвіду взаємодії з людьми різного статусу (братами, старшими родичами);
- труднощі в засвоєнні соціальних цінностей, набутих старшими поколіннями, відносну ізоляцію від родичів;
- суперечливість виховних впливів внаслідок передачі батьками права на виховання дітей іншим соціальним інститутам.

Тенденції розвитку сучасної сім'ї, родини. Соціологи, характеризуючи сучасний етап розвитку сім'ї, називають його черговою (другою) революцією в сімейному житті, яка не тільки внесла радикальні зміни у сімейні стосунки, місце та роль сім'ї у суспільстві, але й, на думку частини вчених, фактично поставила під сумнів саме існування сім'ї. Серед соціальних умов, які дають підставу робити подібний висновок, називають такі:

- зростання економічної незалежності жінок та активне залучення їх до трудової діяльності (а це викликає прагнення жінок до більшої самостійності, перегляду традиційної структури сімейних відносин, до змін традиційних функцій сім'ї, рівноправності з чоловіками у прийнятті рішень, у контролі над видатками та майном сім'ї тощо);
- утворення двох центрів життя – місця роботи і дому (раніше професійна діяльність і домашнє господарство існували в єдності, в межах однієї сім'ї);
- еволюція поглядів на сексуальну мораль (або сексуальна революція з послабленням соціального контролю, зростанням анонімності сексуальної поведінки, збереженням секретності позашлюбних зв'язків, діяльністю широкої мережі засобів масової інформації, які проголошують вільне статеве кохання мало не основним мірилом рівня цивілізованості сучасних чоловіків і жінок, зміною загального ставлення суспільства до сексуальної поведінки з тенденцією до пом'якшення традиційних уявлень про дозволене і недозволене тощо);

– винахід надійних контрацептивних засобів і методів запобігання вагітності.

Аналіз впливу названих обставин показує на їхню загальність і типовість для всього сучасного цивілізованого світу. Визначено тенденції подальшого розвитку сучасної сім'ї, враховуючи вище зазначені обставини, а саме:

- збільшення кількості розлучень (абсолютне і відносне);
- збільшення кількості неповних сімей і дітей, народжених поза шлюбом;
- зменшення середньої тривалості шлюбу;
- відкладення часу вступу до шлюбу;
- проживання подружніх пар без оформлення шлюбу;
- зменшення розмірів сім'ї і народжуваності дітей з подальшим старінням населення та навіть його депопуляцією;
- збільшення кількості самотніх людей, які не одружуються;
- зменшення кількості повторних шлюбів тощо.

Зазначені тенденції притаманні і розвитку сім'ї в Україні.

Сімейне виховання є невід'ємною частиною національної системи освіти і виховання. З його допомогою здійснюється передача дітям набутого людством досвіду, закладаються основи громадянських, трудових і моральних принципів і норм поведінки, здійснюється підготовка дітей до самостійного сімейного життя. Сімейне виховання – це одна з найбільш древніх форм соціалізації і виховання дітей, яка органічно об'єднує вплив культури, традицій, звичаїв, поглядів народу, сімейно-побутових умов і взаємодію батьків з дітьми, у процесі якої відбувається повноцінний розвиток і становлення особистості дитини. Під сімейним вихованням також розуміємо взаємодію батьків і дітей, яка ґрунтується на родинній інтимно-емоційній близькості, любові, турботі, повазі і захищеності дитини, сприяє створенню

сприятливих умов для задоволення потреб у повноцінному розвитку і саморозвитку особистості.

Специфіка сімейного виховання полягає в таких основних характеристиках:

- сприяння здійсненню нерозривного зв'язку поколінь, їхнього минулого, сучасного і майбутнього, морально-духовній єдності членів сім'ї як близьких людей і як представників суспільства;
- здатність сімейного виховання формувати в дітей людські почуття до своїх батьків, дідуся, бабусі, членів сім'ї і через них до всіх інших людей, свого народу, усього людства;
- наявність природної теплоти любові і сердечності в сімейному спілкуванні і відносинах, що служить могутнім фундаментом для морально-емоційного виховання дітей;
- неперевершеність сімейного виховання за своїм емоційним характером;
- безперервність, тривалість і різноманіття виховного впливу на дітей, людей різної статі і віку, професійних інтересів, життєвого досвіду і людських цінностей;
- виконання ролі основної ланки в процесі виховання;
- можливість глибокого і систематичного практичного вивчення й врахування індивідуальності дитини;
- відкритість виховного процесу в сім'ї;
- неформальність процесу виховання в сім'ї, заснованого на позитивних традиціях родоводу, сімейних традиціях, звичаях, звичках, вдачах, укладі життя;
- можливість сприятливої сім'ї, як виховного колективу, виконувати роль організуючого «центра», що направляє на дітей усі виховні впливи, засоби і сили;

- наявність визначеної стихійності і суб'єктивності батьків і інших членів сім'ї стосовно дітей;

- можливість зменшення негативного впливу несприятливого середовища для виховання дитини, його повноцінного розвитку і виховання.

Сучасну сім'ю характеризують за такими параметрами:

- за юридичним статусом: цивільна (зареєстрована), неофіційна (співжиття з веденням спільного господарства, гостьова);

- за етнічним складом: моноетнічна (обоє членів подружжя і їх батьки належать до одному етносу), біетнічна, поліетнічна (в одного або в обох членів подружжя батьки належать до різних етносів);

- за поселенським статусом: сільська, селищна, міська;

- за соціально-економічним статусом: приналежність до певної соціальної ланки, джерела й розміру матеріальних благ, характеру ціннісних орієнтацій в економічній сфері, в праці.

- за соціокультурним статусом: рівень і характер освіти членів подружжя, рівень і характер освіти батьків членів подружжя і дітей, характер ціннісних орієнтацій у сфері дозвілля;

- за релігійним статусом: приналежність до певної конфесії й ступінь практичної участі в її житті, агностицизм, релігійна індиферентність, атеїстичність;

- за демографічним складом: традиційна (три й більше поколінь), нуклеарна (два покоління: батьки й діти), повна (обоє членів подружжя з дітьми або без), неповна (один батько або мати з дітьми), одnodітна, багатодітна, бездітна;

- за ступенем традиційності: патріархальна, матріархальна, егалітарна, дітоцентрична;

- за соціально-психологічним статусом: автократична, авторитарна, демократична, ліберальна;

– за соціально-педагогічним статусом: просоціальна, асоціальна, антисоціальна, криміногенна, кримінальна.

Соціологи на основі даних перепису населення визначають такі типи сімей: простий (нуклеарний) і складний (розширений).

Найпоширенішими на сьогоднішній день є нуклеарні сім'ї – сім'я, що складається із батьків та дітей, або тільки із подружжя.

Складна (розширена) сім'я – поєднує дві або більше нуклеарні сім'ї зі спільним господарством і складається із трьох і більше поколінь – прабатьків, батьків і дітей (онуків). Разом із чоловіками в повторних сім'ях (заснованих на повторному шлюбі) можуть перебувати діти від даного шлюбу й діти чоловіка й жінки від попереднього шлюбу, приведені ними у нову сім'ю, такі сім'ї в літературі мають назву суміжні або змішані.

Сьогодні великого поширення набули, а тому набули статусу окремого типу, малі сім'ї (батьки-одинаки) – це сім'я з одним із батьків (або матір'ю або батьком) у результаті розлучення, смерті одного із подружжя, або шлюб взагалі ніколи не укладався.

За характером розподілу сімейних обов'язків і дивлячись на те, хто в сім'ї є лідером, виділяють наступні типи сімей:

- патріархальні сім'ї – характеризуються домінуванням батька;
- матріархальні – таким сім'ям притаманне домінування матері;
- егалітарні – сім'ї, де влада розподіляється між батьком та матір'ю в залежності від ситуації.

Сім'ї умовно поділяють на благополучні та неблагополучні.

Благополучні сім'ї. Згідно з підходом Софії Русової, яка, узагальнюючи концепції і підходи до розуміння проблеми психологічного благополуччя, виокремлює шість незалежних компонентів психологічного благополуччя, а саме:

- наявність позитивного ставлення до себе і минулого життя (самоприйняття);
- наявність мети і предмета, що забезпечують сенс життя (мета у

житті);

- здатність відповідати вимогам, що пред'являє повсякдення (володіння ситуацією);

- наявність відчуття тривалого розвитку і самореалізації (персональне чи особистісне зростання);

- наявність піклування і довірливих стосунків з іншими (позитивні емоції у стосунках);

- здатність формувати власні судження.

Проблеми у благополучних сім'ях, як правило, викликані внутрішніми протиріччями й конфліктами, які пов'язані зі змінами умов життєдіяльності в соціумі:

- з надмірним прагненням захистити один одного, допомогти іншим членам сім'ї («поблажлива, що потурає гіперпротекція» і «надмірна опіка»);

- з неадекватністю співвіднесення власних уявлень про сім'ю й тими соціальними вимогами, які пред'являються до неї на даному етапі соціального розвитку (труднощі сприйняття протиріч сучасного соціуму).

Неблагополучні сім'ї (проблемні, конфліктні, кризові). Психологічні проблеми виникають через незадоволення потреб одного або декількох членів родини під впливом сильних внутрішньо-сімейних і загально-соціальних життєвих факторів. Головною проблемою, як правило, є положення дитини у сім'ї й ставлення до неї батьків. У неблагополучних сім'ях у батьків найчастіше проявляються різні психогенні відхилення: проекція на дитину власних небажаних якостей, жорстокість та емоційне відкидання, нерозвиненість батьківських почуттів тощо.

Неблагополучні сім'ї поділяють на: конфліктні, кризові, проблемні.

Конфліктні сім'ї. У взаєминах чоловіка, жінки і дітей є сфери, у яких інтереси, потреби, наміри й бажання членів сім'ї приходять у зіткнення, породжуючи сильні й тривалі негативні емоційні стани. Шлюб може

довгостроково зберігатися завдяки взаємним поступкам і компромісам, а також іншим факторам, за допомогою яких і зберігається сім'я.

Кризові сім'ї. Протистояння інтересів і потреб членів сім'ї носить особливо різкий характер і розповсюджується на важливі сфери життєдіяльності сімейного союзу. Члени сім'ї займають непримиренні й навіть ворожі позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які поступки або компромісні рішення. Кризові шлюби розпадаються або перебувають на грані розпаду.

Проблемні сім'ї. Для них характерна поява особливо важких ситуацій, здатних привести до розпаду шлюбу. Наприклад, відсутність житла, важка й тривала хвороба одного із подружжя, відсутність засобів на утримання сім'ї, осуд за карний злочин на тривалий строк і цілий ряд інших надзвичайних життєвих обставин. У сучасній Україні це найпоширеніша категорія сімей, для певної частини яких ймовірні перспективи загострення сімейних взаємин або поява важких психічних розладів у членів сім'ї.

4. *Умови успішного родинного виховання*

Умовами успішного родинного виховання є забезпечення повноцінного виховання дошкільників. Досягнення цього залежить від наявності відповідних домашніх чинників, а саме:

- атмосфера емоційного благополуччя;
- авторитет й особистий приклад батьків;
- педагогічний такт батьків;
- родинно-побутова культура;
- знання вікових, статевих та індивідуальних особливостей дітей;
- чіткий розпорядок життя сім'ї (режим).

Сім'я є першим національним, духовним, соціальним та емоційним мікросередовищем, у якому народжується, розвивається й виховується дитина. У родині закладаються основи цілеспрямованого формування особистості. Із зростанням дитини поступово ускладнюються завдання і зміст її виховання в сім'ї. У віці немовляти до основних завдань дорослих належать

догляд за дитиною, піклування про її здоров'я і повноцінний гармонійний розвиток. Основним завданням виховання дітей дошкільного віку є всебічна підготовка до школи. Успішне його розв'язання великою мірою визначається атмосферою емоційного благополуччя в сім'ї. Відсутність такої атмосфери гальмує розвиток особистості дитини, травмує її психіку й провокує погану поведінку. Атмосфера емоційного благополуччя передбачає цілковиту родинну солідарність, зацікавленість батька й матері в збереженні міцної й здорової сім'ї. Для цього потрібно, щоб у стосунках між батьками панували кохання, злагода, взаємна підтримка, любов до дітей. Велика втіха для батьків і дітей жити в щасливій сім'ї. У таких умовах з'являється потреба у взаємному спілкуванні, прагнення своєю поведінкою не затьмарювати родинного щастя.

До вагомих виховних чинників належить авторитет й особистий приклад батьків. Якщо батько й мати мають у дитини авторитет, то їх слово для неї закон, а вчинки – взірець для наслідування. Авторитет батьків має ґрунтуватися на їх поважності, впливовості, добродійності, порядності, особистій поведінці. Його формуванню сприяють чуйне ставлення до дітей, знання їхніх потреб та інтересів, допомога в навчанні, увага до індивідуальних, статевих та вікових особливостей. Велике значення мають дружні взаємини в сім'ї, повага до старших, єдині вимоги дорослих до дітей. Усе це зумовлює глибоку повагу дитини до батьків, добровільне й свідоме виконання їх вимог, прагнення наслідувати їх у всьому й прислухатися до їхніх порад.

Від справжнього батьківського авторитету потрібно відрізнити авторитет фальшивий, що набувається задоволенням усіх бажань і примх дитини, чи, навпаки, придушенням її особистості й суворим ставленням до неї. Шкідливість, небезпечність та аморальність такого авторитету в родинному вихованні цілком очевидні. Світобачення й поведінка дошкільників будуються зазвичай на конкретності мислення й наслідуванні старших: батька, матері та інших дорослих. Малі діти підсвідомо схильні

сліпо копіювати гарне й погане, швидше сприймати приклади, ніж повчання. Тож виховна роль особистого прикладу батьків дуже велика. А це означає, що коли батьки працюваті, люблять читати, захоплюються музикою, театром, господарюванням, то їхні інтереси захоплюють і дітей. Якщо батьки прагнуть виховати у своїх синів і дочок високі моральні, розумові й вольові якості, національну свідомість, то вони повинні самі мати їх. «Ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, повчаєте або наказуєте її. Ви виховуєте дитину в кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви одягаєтесь, як розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як поведетесь з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету – все це має для дитини велике значення» (А. Макаренко).

Родинне виховання потребує від батьків неухильного дотримання педагогічного такту, тобто вияву ним почуття міри, вміння поводитись відповідним чином у стосунках з дітьми. Педагогічний такт – це делікатний підхід до дитини, що відповідає її почуттям, свідомості й переживанням. Уміння тактовно виховувати дитину Василь Сухомлинський відносив до головних атрибутів педагогічної майстерності батьків. Без чуйності до особистого життя, без тонкого і вдумливого проникнення в духовний світ дитини немає справжнього виховання. Такт виявляється і в умінні стримати себе, коли дитина помилилася, в здатності викликати дитину на відверту, щиросердну розмову. Тактовні батьки зберігають доброзичливість за будь-яких умов. Брутальність спричинює аномалії в родинних стосунках. Батьки мають бути для своїх дітей взірцем тактовності, людяності й доброти.

Важливою умовою успішного сімейного виховання є родинно-побутова культура, що означає доброзичливі стосунки між подружжям, батьками, дітьми, іншими родичами, взаємну повагу між ними, а також раціональну організацію всього життя сім'ї. На кожному історичному етапі розвитку суспільства побут має певні властивості. На характер родинного побуту впливають соціальні умови й матеріальне становище сім'ї, її місце

проживання, рівень культури та вид занять. Зростання педагогічної культури сім'ї визначається поліпшенням її побуту. Доцільна організація побуту в сім'ї, особливо дитячого, сприяє зміцненню її педагогічних позицій. У поняття дитячий побут вкладено сукупність матеріальних і культурних умов, у яких дитина живе, стан задоволення її реальних потреб стосовно догляду, харчування, одягу, житла, предметів хатнього вжитку, охорони здоров'я, а також засвоєння духовних здобутків, культури спілкування, відпочинку, ігор і розваг. У щоденному побуті складаються міжособистісні стосунки, формуються ціннісні орієнтації та культура спілкування, певний спосіб життя та життєва позиція особистості. Оскільки побут кожної нації формується й розвивається за певних умов матеріального та духовного виробництва, освоєння певного природного середовища, він, поруч із загально-соціальними властивостями, має свої конкретно-історичні, самобутні ознаки, що й зумовлює його національну специфіку. Виховна роль домашнього побуту незаперечна. Проте він буває різним: зручним і незручним; комфортним і дискомфортним; багатим і бідним; педагогічно доцільним і педагогічно недоцільним. Педагогічно цінним є доцільно організований побут, коли немає нічого зайвого, оскільки кожна річ, кожний предмет мають своє призначення і своє місце. В інтер'єрі традиційної української хати роль всього начиння чітко визначена. Усе тут виконує свою функцію та має символічне значення. Домашній затишок облагороджує дітей. А наявність в їхньому розпорядженні тільки потрібних предметів привчає до охайності, ощадливості та бережливості.

Створення належних умов для успішного родинного виховання сприяє врахування батьками вікових, статевих та індивідуальних особливостей дітей. Наявність педагогічних знань відкриває простір для вияву творчої ініціативи батьків у розвитку дитячої допитливості, спостережливості, кмітливості, залучення до ігор і посильної праці. Водночас у родинному вихованні до уваги неодмінно береться специфіка у вихованні сина чи доньки, зумовлена фізіологічними й психічними відмінностями статей та індивідуальні

особливості кожної дитини. Наприклад, у вихованні сина незамінною є роль батька, який може змалку фізично загартувати його, прищеплювати чоловічу шляхетність, технічні навички, підприємливість, ініціативність, готовність боронити честь рідної сім'ї, нації, держави. В моральному формуванні дівчинки провідна роль належить матері, яка має пробудити в доньки жіночу гордість, виховати скромність, допомогти стати вправною господинею, берегинею роду. Батьки мусять пам'ятати, що діти однакового віку й статі можуть різнитися станом здоров'я, нахилами, здібностями, інтересами, темпераментом і характером. Індивідуальний підхід батьків полягає в тому, щоб, дотримуючись загальних вимог до дітей, використовувати виховні засоби, найдоцільніші стосовно кожної з них.

У родинному вихованні дошкільників велике значення має чіткий розпорядок життя сім'ї (режим). Це система чергування різних видів діяльності й відпочинку дітей упродовж доби. Будується відповідно до їхніх вікових анатомо-фізіологічних особливостей і передбачає певну тривалість сну, різних видів діяльності, щоденне перебування на свіжому повітрі, виконання правил особистої гігієни, загартування, повноцінне харчування. Трапляється, що батьки ігнорують дотримання розпорядку життя сім'ї, зокрема дитиною. Ретельне дотримання режиму дитиною сприяє її гармонійному, тілесному, розумовому й духовному розвитку, а ігнорування може призвести до виснаження нервової системи, спричинити відхилення в стані здоров'я, знизити працездатність. Виховна цінність домашнього розпорядку життя значною мірою підвищується, якщо його вибудовано доцільно і якщо його чітко і неухильно дотримуються всі члени сім'ї. Домашню працю потрібно розподілити так, щоб у кожного члена сім'ї – дорослих і дітей – були певні й постійні обов'язки.

Типи та стилі сімейного виховання. Одним з основних психолого-педагогічних понять для виділення різних типів сімейного виховання стиль батьківського ставлення, або стиль виховання. Як соціально-психологічне

поняття, стиль позначає сукупність способів і прийомів спілкування стосовно партнера.

Під стилем сімейного виховання розуміється багатомірне утворення, яке включає ставлення батьків до дитини, та переживання цього ставлення (емоційний компонент), особливості сприйняття та розуміння характеру дитини (когнітивний компонент), поведінкові стереотипи, які практикуються відносно дитини (поведінковий компонент).

Емоційний компонент дослідники вважають найважливішим, визначаючим. Батьківський стиль – це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування батька з дитиною, це образ дій стосовно дитини.

Виділяються чотири типи сімейного виховання:

- авторитетний – теплі відносини, високий рівень контролю;
- авторитарний – холодні відносини, високий рівень контролю;
- ліберальний – теплі відносини, низький рівень контролю;
- індіферентний – холодні відносини, низький рівень контролю.

Також визначено типи негармонійного сімейного виховання.

1. Потураюча гіперпротекція – батьки ігнорують дорослішання дітей, стимулюють збереження таких якостей як безпосередність й наївність. Для таких батьків підліток все ще «маленька дитина», вони прагнуть звільнити його від всіляких труднощів, потурають його бажанням, пишаються й захоплюються його мінімальними успіхами.

2. Домінуюча гіперпротекція – проявляється у підвищеному вияву уваги до дитини, великому піклуванні про неї та контролі за поведінкою дитини, наслідком цього є зниження почуття відповідальності й самостійності дитини.

3. Підвищена моральна відповідальність – до дитини ставляться вимоги, що не відповідають її віку, можливостям, на підлітка батьки покладають відповідальність за життя й благополуччя дорослих, очікують від нього великих успіхів в житті – все це , звичайно, поєднується з ігноруванням

власних потреб дитини, її інтересів, недостатньою увагою до її психофізіологічних особливостей.

4. Емоційне знехтування дитиною – дитина батьків обтяжує, потреби дитини ігноруються. Нерідко дитині нав'язують роль «невиправного», «хулігана», «психа» тощо. Дитина відчуває себе перешкодою в житті батьків, що створює велику дистанцію у взаємовідносинах з нею.

5. Жорстоке поводження – потреби дитини не виконуються, її позбавляють задоволень, карають, б'ють тощо.

6. Гіпопротекція – характеризується недостатністю опіки, контролю, слабкістю та незрілістю батьківських почуттів. Зовнішньо це виявляється у поверхневій зацікавленості до справ дитини, контроль і опіка носять суто формальний характер.

А. Співаковська виділяє три аспекти відносин, під час яких проявляється любов батьків до своєї дитини:

- симпатія-антипатія;
- повага-зневага;
- близькість-дальність.

Сполучення цих відносин дає можливість визначити такі типи батьківської любові:

– діюча любов (симпатія, повага, близькість). Формула батьківського сімейного виховання така: «Хочу, щоб моя дитина була щаслива, і буду допомагати їй в цьому»;

– відсторонена любов (симпатія, повага, більша дистанція з дитиною). «Подивіться, яка у мене прекрасна дитина, нажаль, в мене не так багато часу для спілкування з нею»;

– діюча жалість (симпатія, близькість, відсутність поваги). «Моя дитина не така, як всі. Хоча моя дитина недостатньо розумна й фізично розвинена, але однаково це моя дитина і я її люблю»;

– любов за типом поблажливого відсторонення (симпатія, неповага, більша міжособистісна дистанція). «Не можна звинувачувати мою дитину в тім, що вона недостатньо розумна і фізично розвинена»;

– знехтування (антипатія, неповага, більша міжособистісна дистанція). «Ця дитина викликає в мене неприємні почуття й небажання мати з нею справ»;

– презирство (антипатія, неповага, мала міжособистісна дистанція). «Я мучуся, безмежно страждаю тому, що моя дитина така нерозвинена, нерозумна, вперта, боягузлива, неприємна іншим людям»;

– переслідування (антипатія, неповага, близькість). «Моя дитина негідник, я доведу їй це!».

– відмова (антипатія, більша міжособистісна дистанція). «Я не хочу мати справи із цим негідником».

Оптимальна батьківська позиція повинна відповідати трьом головним вимогам: адекватності, гнучкості й прогностичності.

Адекватність позиції дорослого ґрунтується на реальній точній оцінці особливостей своєї дитини, на вмінні побачити, зрозуміти й поважати її індивідуальність. Батьки не повинні концентруватися тільки на тім, чого вони хочуть в принципі домогтися від своєї дитини; знання й урахування можливостей і схильностей дитини – найважливіша умова успішності розвитку.

Гнучкість батьківської позиції розглядається як готовність і здатність до зміни стилю спілкування, засобів впливу на дитину в зв'язку з віковими змінами й соціальною ситуацією розвитку дитини, а також умовами життя родини. Стереотипна, незмінна батьківська позиція веде до бар'єрів спілкування, спалахам неслухняності, бунту й протесту у відповідь на будь-які вимоги.

Прогностичність позиції виражається в орієнтації на «зону найближчого розвитку» дитини й на задачі завтрашнього дня. Це випереджальна ініціатива

дорослого, спрямована на зміну загального підходу до дитини з урахуванням перспектив її розвитку.

Вивчення практики сімейного виховання показує, що воно значною мірою визначається принципами і характером виховання, якого дотримуються батьки як вихователі (авторитарне, демократичне, гуманістичне). У тій родині, де здійснюється гуманістичне виховання як процес міжособистісної взаємодії батьків і дітей (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), суб'єкти сприймають один одного як неповторну людську цінність, створюють умови для повноцінного розвитку всіх членів родини.

Завдання та методи виховання дітей у сім'ї. Основними завданнями сімейного виховання на сучасному етапі розвитку України як суверенної держави є:

- виховання в дітей гуманності (поваги до людей, співчуття і чуйності, доброзичливого ставлення до них, турботи про їхнє благополуччя) і духовності (прагнення до освоєння багатств вітчизняної і світової культури, до формування загальнолюдських ідеалів добра, справедливості, чуйності, чесності і порядності, до свого способу життя на основі волі, моральності, культури, краси);

- виховання дитини свідомим громадянином-патріотом своєї Батьківщини, чесним трудівником, гарним сім'янином. Для їхнього рішення використовуються різноманітні шляхи, засоби і форми виховання, спрямовані на засвоєння дітьми знань і оволодіння практичними вміннями і навичками;

- виховання як сукупність методів і способів взаємодії батьків з дітьми, які допомагають розвивати свідомість, почуття і волю, активно стимулюють формування поведінки, організацію самостійної життєдіяльності, повноцінний психофізичний, моральний і духовний розвиток.

Процес виховання не може бути стихійним. Чітке усвідомлення батьками того, що вони хочуть і чого не хочуть допоможе сформулювати їм

свою позицію як вихователів і накреслити стратегію виховання. Звідси і впливають головні принципи сімейного виховання.

Дитина повинна знати, чого хочуть від неї батьки, що в її поведінці їх задовольняє, а що ні. Претензії батьків слід аргументувати цими вимогами. Не можна карати дитину за те, чого вона не знала. Відповідальність дітей за вчинки має базуватись на їх розумінні скоєного. Перш ніж чогось вимагати від дитини, треба впевнитись, що вона на це здатна. Не можна карати дитину за поведінку, в якій немає злісної непокори. Треба відрізняти дитячу безпорадність і злісну непокору. Безпорадність базується на забудькуватості, виникає в результаті помилок і випадковостей. Злісна непокора є обдуманим актом, відмовою признавати батьківську владу, яка виявляється тільки тоді, коли дитина знає, чого хочуть від неї батьки і робить дещо протилежне.

Щоразу після вирішення конфлікту дитину необхідно пригорнути і приголубити, показати їй свою любов. У стосунках з дітьми потрібно керуватись любов'ю. Не принижувати гідність дитини фізичними покараннями. Вони порушують її права як члена сім'ї і суспільства і свідчать про безсилля батьків як вихователів. Порушення чи недотримання цих принципів, відсутність або недостатність культури у батьків призводить до їх жорстокого поводження з дітьми. Дотримання цих принципів сімейного виховання дітей допомагає створити атмосферу емоційної захищеності дитини, привчити її поважати інших, зрозуміти батькам емоційні і фізичні особливості різних періодів дитинства і добирати засоби виховання до індивідуальних потреб дівчаток і хлопчиків.

У цьому суть стратегії виховання дітей. Загальна стратегія повинна виходити з гуманістичних уявлень дошкільного віку як самоцінну особистість, яка має свою волю, характер і світосприймання. Досягнення поставленої виховної мети має спиратися на встановлення чітких правил, тобто норм поведінки, прийнятних для сім'ї і суспільства в цілому. Не допустиме приниження достоїнства дитини, постійне нею невдоволення, яке виявляється в гніві, сльозах, репетуванні та фізичних покараннях.

Тому в основі виховної діяльності дорослих необхідно керуватися принципами любові і вимогливості, розумної міри відповідальності і самоконтролю для кожного віку, батьківського керування без зайвого крику, поваги до особистості і достоїнства дитини, реальних вимог і спокійної послідовності при їх виконанні, справедливого використання арсеналу стимулів і покарань. У цьому виявляється педагогічна культура батьків. Стратегія виховання логічно випливає з педагогічного мислення, яке базується на спеціальних знаннях і вміннях прогнозувати результати виховної діяльності.

Однак, як свідчать проведені опитування, молоді батьки відчують гостру нестачу педагогічних знань, потребують спеціальних консультацій і керівництва в питаннях сімейного виховання з боку спеціалістів-педагогів і психологів.

У психолого-педагогічних дослідженнях немає єдиної класифікації методів виховання дітей у сім'ї. Проте дослідники виділяють більш значущі – основні, головні – і менш значущі – допоміжні, додаткові методи виховання. Педагоги та психологи визначають такі методи сімейного виховання, як: переконання, привчання, організація практичної діяльності, порада, прохання, зауваження, повчання, заборона, навіювання, вправа, заохочення, покарання, особистий приклад батьків, відволікання, контроль, вимога, винагорода (заохочення), інструкція, терпіння та інші.

Вивчення теоретичних і практичних підходів сімейного виховання дозволяють визначити методи сімейного виховання як сукупність способів виховних взаємодій батьків з дітьми, що допомагають розвивати у дітей свідомість, почуття і волю, активно стимулюють (заохочують) формування досвіду поведінки, організацію самостійної дитячої життєдіяльності, повноцінний моральний і духовний розвиток. Вивчення досвіду виховання дітей у сім'ї, порівняльний аналіз методів, що застосовують батьки і педагоги, дають можливість стверджувати, що виділення якихось окремих методів сімейного виховання неправомірно, тому що мова йде про використання

загальноприйнятих методів виховання у педагогіці в процесі сімейного виховання. Батьки, як і педагоги, використовують той самий комплекс (набір, сукупність) педагогічних методів виховання. Помітна тільки специфіка в застосуванні цих методів щодо виховання дітей в умовах сім'ї, що залежить від загальної культури батьків, їх життєвого досвіду, психолого-педагогічної підготовки і способів організації життєдіяльності батьків і дітей.

Специфіка використання методів виховання дітей у сімейних ситуаціях обумовлена:

- підходами до вибору мети і завдань виховання, що ставлять перед собою батьки;
- змінами відносин у стилі й способі сімейного життя, у морально-психологічному кліматі сім'ї;
- індивідуалізацією виховання в сім'ї (переважна більшість родин виховує одного-двох дітей);
- родинними зв'язками і почуттями батьків, інших членів сім'ї і дітей, що можуть приводити до ідеалізації можливостей дітей, перебільшенню їхніх здібностей, достоїнства, вихованості;
- особистісними якостями батька, матері, інших членів сім'ї, їх духовними і моральними цінностями й орієнтирами;
- досвідом батьків і їхніх практичних умінь щодо реалізації комплексу методів з урахуванням віку і психофізіологічних особливостей дітей;
- особливою чутливістю батьків до кожної дитини: «почуття об'єкта», «почуття міри», «почуття такту», «почуття дотику», «почуття орієнтира».

Найбільш складним для батьків є оволодіння практичним механізмом реалізації того чи іншого методу виховання. Спостереження, аналіз письмових (анкетних) і усних відповідей дітей показують, що той самий метод використовується різними батьками по-різному і з різним ефектом

впливу на дітей. Найбільшу різноманітність, складність і розрізненість бачимо при застосуванні методів переконання, вимоги, заохочення, покарання. Одна категорія батьків переконує дітей за допомогою доброзичливості і довіри в процесі спілкування; друга – постійного дотримування слова і діла; третя – логіки впливу позитивного прикладу; четверта – постійних повчань, докорів, окриків, погроз; п'ята – покарань, у тому числі фізичних. У ході вивчення батьками проблем, пов'язаних із застосуванням методів виховання дітей у сім'ї, акцентується увага на розробці практичного механізму реалізації кожного методу, основних умов його використання з метою найбільш ефективного впливу на свідомість, почуття, поведінку дітей і встановлення гуманістичних відносин у сім'ї між старшими і молодшими.

Роль членів родини у соціалізації особистості. Відповідальність за виховання дітей на батьків покладена юридично. Правові відносини батьків та дітей обумовлюються міжнародними документами, а саме, Конвенцією про правову допомогу та правові відносини в цивільних, сімейних та кримінальних справах (Міжнародна угода від 22 січня 1993 року), Конвенцією про права дитини, Декларацією про соціальні і правові принципи та ін.

Конвенція про права дитини у статті 7 визначає за дитиною право знати своїх батьків і право на їх піклування. Водночас у статті 18 визнається необхідність того, «щоб забезпечити визнання принципу загальної й однакової відповідальності обох батьків за виховання і розвиток дитини. Батьки або у відповідних випадках законні опікуни несуть основну відповідальність за виховання і розвиток дитини. Найвищі інтереси дитини є предметом їх основного піклування».

У Декларації, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 3 грудня 1986 року, вказано на соціальні і правові принципи, що стосуються захисту і благополуччя дітей, особливо при передачі дітей на виховання та їх

усиновлення на національному і міжнародному рівнях. У статті 3 сказано: «Турбота про дитину лежить, насамперед, на її власних батьках».

У статті 51 Конституції України говориться: «Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти зобов'язані піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою».

Сімейний кодекс України у розділі 3 визначає права та обов'язки матері, батька і дитини. Серед них:

- батьки зобов'язані виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу, своєї Батьківщини;
- батьки зобов'язані піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток;
- батьки зобов'язані забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя;
- батьки зобов'язані поважати дитину;
- передача дитини на виховання іншим особам не звільняє батьків від обов'язку батьківського піклування щодо неї;
- забороняються будь-які види експлуатації батьками своєї дитини;
- забороняються фізичні покарання дитини батьками, а також застосування ними інших видів покарань, які принижують людську гідність дитини.

Стаття 151 Сімейного кодексу України обумовлює права батьків щодо виховання дитини:

- батьки мають переважне право перед іншими особами на особисте виховання дитини;
- батьки мають право залучати до виховання дитини інших осіб, передавати її на виховання фізичним та юридичним особам;

– батьки мають право обирати форми та методи виховання, крім тих, які суперечать закону, моральним засадам суспільства.

У статті 12 Закону України «Про охорону дитинства» визначено права, обов'язки та відповідальність батьків за виховання та розвиток дитини.

Крім законодавчих обов'язків батьки мають і обов'язки народні. Певні обов'язки накладають й релігійні вірування. Зокрема:

1. Батьки зобов'язані вибрати для дитини добре християнське ім'я (не дід і не баба):

– якщо дитина народилась в день великого урочистого християнського свята або в ніч перед ним, то слід вибрати це ім'я для вашої дитини;

– не можна давати дитині імена дітей, котрі у вашій родині померли малолітніми;

– не можна називати дітей на честь когось з близьких родичів (діда, баби тощо); дитині можна давати тільки імена святих, хоча вони не мають збігатися з іменами родичів (є небезпека, що гріхи родичів буде спокутувати ваша дитина).

2. Батько зобов'язаний зареєструвати дитину в органах громадянського стану протягом одного місяця. (Це обумовлено статтею 144 Сімейного кодексу. Невиконання цього обов'язку є підставою для покладення на них відповідальності, встановленої законом).

Рідні батьки повинні дбати про добре християнське виховання своєї дитини, адже це їхній головний християнський обов'язок. Народ засуджує тих, хто не виконує своїх батьківських обов'язків. Народна педагогіка вимагає, щоб дітей спільно виховували батько з матір'ю. У результаті досліджень виявлено такі мотиви народження дітей:

– досягнення бажаного соціального і вікового статусу (доросла, самостійна, займаю певне становище у суспільстві, маю право на відповідне ставлення до себе в сім'ї та суспільстві);

- задоволення моделі повноцінного життя (повинен і може мати певні речі, без яких життя не повне, не таке, як у інших);
- прагнення продовжити себе, свій рід (залишити щось, що буде забезпечувати своє продовження);
- реалізація своїх можливостей (виховати, передати знання, життєвий досвід);
- компенсація своїх життєвих проблем (щоб була кращою за мене, отримала те, що не отримала я);
- вирішення своїх життєвих проблем (укладення або зміцнення шлюбу, доказ у здатності народити і бути матір'ю, врятуватись від самотності, отримати поміч у старості);
- любов до дітей (найскладніший мотив, у якому поєднується задоволення від спілкування з дитиною, інтерес до її внутрішнього світу, вміння і бажання сприяти розвитку її індивідуальності та усвідомлення того, що дитина стане самостійною, не моєю, буде любити інших, т.п.).

В реальності присутня більшість з цих мотивів, але кожного разу у різній пропорції. Під час вагітності, після народження дитини, у процесі її дорослішання, їх співвідношення можуть змінюватися (з'являтися – зникати). Різні обставини і впливи створюють індивідуальні, неповторні умови мотивації народження дитини для кожної жінки.

Дослідження свідчать, що для батька дитина, в першу чергу, його продовжувач, його друге «Я», причому бажане (таке, яким би хотів бути у своїх очах). Тут же наявні мотиви компенсації (те, чого мені не вистачало в дитинстві), та реалізації себе як захисника, батька, вихователя. Важливий також мотив продовження роду та потреби передати свої знання і вміння дитині. Зокрема, до народження дитини батьки менш схильні бачити у ній щось самостійне, унікальне і прагнути саме це в дитині підтримувати. Як результат – більша вимогливість батьків, вища і жорсткіша «планка досягнень». Це особливо виражено у ставленні до сина, ніж до доньки, хоча

основні тенденції зберігаються. Після народження дитини батьки можуть вносити корективи у свої установки, починають вбачати індивідуальні особливості і приймати дитину не тільки як свого продовжувача, але і як самостійну особистість. До речі, це краще виходить стосовно дівчаток.

Мати для дитини. Функції матері стосовно дитини це – засіб та спосіб побудови себе та уявлень про світ (до народження, перші місяці, роки – мати для дитини її світ, її Всесвіт. З цього матеріалу дитина будує себе і весь світ.

У психології це робоча модель «Я–Світ». Мати виступає джерелом задоволення потреб дитини, уявлень про себе – до трьох років, свого самоусвідомлення. У окремих випадках – до кінця дитинства і навіть юності (статева роль, вміння ставитися до успіху та невдачі). У віці 3-6 років найбільше засвоюється модель сімейної поведінки, взаємовідносин батька-матері, батьків-дітей. З боку матері важливим є ласка, співчуття, визнання дитячої статевої гідності.

Батько для дитини. Батько потрібен, як і мати, завжди, але у кожному віці по-різному. Роль батька легше замінити (це можуть виконати інші чоловіки в сім'ї або поза сім'єю). Батько «в цілому»:

- може брати на себе частину материнських функцій на перших етапах розвитку дитини;
- власна роль полягає у захисті й охороні єдності матері з дитиною, забезпечення їм впевненості, спокою, підтримки, психологічного комфорту. Виступає своєрідним тилом, на фоні якого дитина відчуває світ міцним і доброзичливим, а себе в ньому спокійною і впевненою;
- еталон (до 3-х років) соціальних норм і правил, втілення функцій вимогливого оцінювача, підтримки прагнень дитини дотримуватися цих правил;
- сприяння особистісному становленню дитини, її відділенню від матері, визнаючи самостійність як матері, так і дитини. Виступає у ролі «третьої сили», яка допомагає побудувати новий, окремий від матері, світ;

– втілення зразка статевої, сімейної та соціальної ролі чоловіка (після 3-х років). Розрізняються функції для хлопчиків та дівчаток. Хлопчик: зразок майбутньої ролі щодо матері, батька, чоловіка в суспільстві. Дівчинка: та, хто любить, але по-іншому, ніж мама; любить «як мама», цінує ті ж якості, що і в мамі (жіночність, м'якість, кокетування, материнство).

Педагогічні проблеми сучасної сім'ї. Цілеспрямоване та комплексне вивчення сучасного стану сімейного виховання дозволяє виділити найбільш актуальні педагогічні проблеми, вирішення яких потребує спеціальної підготовки батьків, фахової допомоги спеціалістів та наукового забезпечення на теоретичному та практичному рівнях, яке включає розробку концепції сімейного та родинного виховання, створення та впровадження в життя інтегрованих програм, спрямованих на допомогу сім'ї. До таких педагогічних проблем відносяться:

- відсутність єдиної стратегії виховання дитини;
- недооцінку етапу дошкільного віку в розвитку особистості;
- нерозуміння його самоцінності та унікальності;
- недостатню готовність молодих батьків до виконання виховної функції, причина якої криється в обмежених знаннях з вікової педагогіки, психології та фізіології, що виявляється в навичках догляду та вміннях спілкуватися з дітьми;
- не критичне ставлення до особистої педагогічної діяльності та здатності до прогнозування виховного процесу в сім'ї і його наслідків.

Як окремі педагогічні проблеми сім'ї розглядаються можливості батьків у користуванні методами сімейного виховання дошкільників, особистісну поведінку батьків, яка не завжди є педагогічно доцільною та спровоковану нею особистісну поведінку дітей, особливості первинної соціалізації, дитячої субкультури, вплив засобів масової інформації та індустрії розваг на формування особистості дитини. Ці проблеми ґрунтуються на рівні сформованості педагогічної культури молодих батьків, тому логічно постає проблема її підвищення.

Характерною особливістю сучасних сімей, зокрема молодих, є недостатня можливість якісно виконувати ряд своїх функцій (побутову, виховну, розвивальну тощо). Це спричинює складнощі внутрішньо сімейних стосунків, зростання кількості конфліктів, порушення загального мікроклімату сім'ї. Ці та інші причини, а також невідповідність молоді до сімейного життя лежать в основі тенденцій формування виховної функції сучасної молоді сім'ї. На цей процес впливають:

- нуклеаризація – перетворення сім'ї, що складалась раніше з трьох-чотирьох поколінь, у сім'ю з двох поколінь. Це значно послаблює можливості передачі соціального, у тому числі сімейного досвіду від старших поколінь;
- послаблення родинних зв'язків, урбанізація, територіальна розмежованість сімейних колективів, підвищена мобільність молоді у сфері професійних, побутових інтересів, дозволя зменшують можливості соціального контролю і знижують міру впливу батьківської сім'ї;
- зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей протягом життя одного покоління призводить до повної або часткової переоцінки досвіду сімейного життя, який має старше покоління;
- зменшення кількості дітей у сім'ї, орієнтація на одну дитину не дозволяють відтворити природну школу підготовки майбутніх батьків за рахунок співробітництва старших з меншими;
- збільшення кількості та складності побутових проблем, зайнятість жінок-матерів на виробництві послаблюють можливості їх впливу на дітей в умовах сім'ї;
- зниження віку молодят та збільшення кількості розлучень свідчать про недостатню їх готовність до виконання ролі чоловіка і дружини, батька і матері; - про недооцінку ролі сім'ї в житті суспільства і кожної людини зокрема.

Аналіз сучасного стану виховання дітей в сім'ях дає підстави стверджувати, що існує велика кількість актуальних педагогічних проблем, до

яких можна віднести відсутність стратегії та послідовності в методах і принципах виховання, недостатність педагогічної культури, проблеми первинної соціалізації дитини та усвідомлення батьками співвідношення природи і виховання кожної особистості, нестабільність емоцій сімейного спілкування, вплив інформативного кола та індустрії розваг на життя сім'ї.

Ідеальна модель сімейного виховання. Модель сім'ї та виховання дітей у ній батьки вибудовують самі, в окремих сім'ях провідним чинником залишається досвід, набутий у дитинстві. Деякі батьки втілюють у своїй сім'ї схему стосунків, яка була в сім'ї їхніх батьків.

Ідеальна модель сімейного виховання може бути реалізована, якщо будуть дотримані такі сталі умови:

- знання батьками ціннісної основи виховання дітей;
- усвідомлене створення сім'ї, моральної готовності до виховання дітей;
- розуміння, що для виховання дітей необхідні знання з психології, педагогіки, медицини, фізіології, народної педагогіки, педагогіки сім'ї тощо, що сприяє правильній побудові стосунків із дітьми і їх повноцінному вихованню;
- прагнення, щоб усі підсистеми структурно-функціональної моделі сім'ї залишалися непорушними, злагоджено функціонували;
- збереження подружньої любові, щоб поява дитини не привела до утворення неповної сім'ї або з'явився новий партнер за межами сім'ї;
- переживання радості від спілкування з дітьми;
- батьки взаємодіють із дитиною, допомагають дитині у різних життєвих ситуаціях;
- стають лідерами й помічниками дітей, добрими, вимогливими, які розуміють і підтримують дітей, які не примушують їх чинити так або інакше, а дають поради, спрямовуючи в необхідному напрямі;

– розвивають у собі здатність змінюватися в окремих ситуаціях, бути гнучкими, зацікавленими, мати почуття гумору, бути справедливими.

Одна з головних цінностей ідеальної сім'ї – уміння любити й поважати один одного. В такій сім'ї у дитини розвивається почуття прекрасного, вона вчиться одержувати радість від життя, у неї виховується впевненість у собі, переконання у власній значущості, можливості свого зростання; із перших днів життя дитина засвоює надзвичайно велику кількість інформації через інтонацію, звуки, запахи, доторкання, тому вона одразу сприймається дорослими як особистість, а не тоді, коли піде до школи, або тоді, коли створить власну сім'ю.

Успішне виховання безпосередньо залежить від хороших стосунків у сім'ї, батьки не забувають про довірливі взаємостосунки з дітьми, а не вибудовують їх на дисципліні.

Історія доводить, що батьки тоді є успішними, коли розуміють і поділяють дитячі надії, переживання, успіхи, невдачі, страхи і перемоги, радіють кожним новим досягненням дитини (як фізичним, так і інтелектуальним), бачать дитину сильною, вольовою, духовно багатою, справедливою, правдивою, людяною. Крім цього, необхідно розвивати силу інтелекту, розуміти, що кожна дитина є унікальною й неповторною.

Виховання дітей у сім'ї історично вибудовувалося на провідних напрямках і формах роботи, зокрема трудовому, фізичному, розумовому, моральному, естетичному, громадському. Досить складним завданням для батьків є духовний розвиток, який сприяє подоланню різних конфліктів, як сімейних, так і соціальних. Історичний досвід виховання дітей також визначає й такі умови батьківської успішності, як уміння вчити дітей бути творчими людьми, компетентними й значущими для суспільства; розвивати емоційну сферу дитини (честь, страх, радість, любов, сором, відповідальність); вирішувати проблеми сексуальності, через показ кожного з батьків належної (правильної) моделі поведінки; привчати бути обережними, але давати розвиватися, самостверджуватися, а не тримати прив'язаними до себе. Добре,

коли дитина ділиться з батьками про труднощі, небезпечні життєві ситуації, що виникали у неї і які шляхи для їх розв'язання вона знайшла; необхідно навчати дітей мріяти, бо це сприяє розвитку успіху як професійного, так і життєвого; обговорювати з дітьми бажання, плани, досягнення поставленої мети. Є мрії, які можна виконати сьогодні – прочитати книгу, піти в кіно. І досить добре, якщо цю мрію допомагають здійснити батьки. Мрії розвивають дитину, і добре, коли саме сім'я стає таким середовищем, де дитина розвивається, добре, коли батьки не тільки виховують, а й допомагають здійснювати мрії.

Ідеальна модель сімейного виховання включає й таку складову, як планування життя сім'ї з урахуванням того, що дитина – це особистість, це – людина, коли кожна дитина є унікальною, зі своєю фізичною та емоційною енергією, здібностями, вміннями, інтересами, справами, потребами і вимогами, на реалізацію яких необхідний час.

Концепції сімейного виховання вітчизняних учених, практика виховання дітей у сім'ї дали змогу визнати, що виховати дитину в ідеальній сім'ї – значить навчити її розуміти, поціновувати і розвивати своє тіло, вважати його красивим і корисним, реально і чесно оцінювати себе й оточуючих, не боятися ризикувати, творити, виявляти свої здібності, не боятися щось змінювати, коли цього вимагає ситуація, уміти пристосовуватися до нових умов, зберігаючи те істотне, що є актуальним, відкидати зайве, непотрібне.

Якщо зібрати критерії, які розвивалися, формувалися, унормовувалися історично, то за ідеальної моделі сімейного виховання матимемо молоду людину, фізично здорову, морально розвинену, яка розуміє й любить інших, веселу, активну, реальну, творчу, продуктивну, діяльну. Людину, яка може самостійно стояти на власних ногах, уміє любити й боротися, поєднуючи в собі ніжність і твердість, усвідомлюючи різницю між цими якостями, може досягти в житті поставленої мети. Така людина здатна до самооцінки, комунікабельна, дотримується цінностей сім'ї, розуміє своє місце і

призначення в суспільстві. Що стосується ідеальної сім'ї, зазначимо, що у всіх її членів – висока самооцінка; пряме, зрозуміле, чесне, відкрите, конкретне спілкування; гнучкі, гуманні, відповідні до обставин правила взаємостосунків; відкриті, демократичні, відповідні морально-етичним нормам соціальні зв'язки.

Для ідеальної сім'ї важливим є виховання у дітей самооцінки, створення атмосфери відкритого спілкування на засадах гуманізму, взаємоповаги, толерантності, демократизму, національного менталітету. Здатність до самооцінки не передається спадково, вона формується в сім'ї. Адже, на думку вчених, перші 5-6 років самооцінка виробляється лише в сім'ї, коли дитина йде до школи, в її житті з'являються інші чинники, однак сім'я продовжує відігравати вирішальну роль протягом усього періоду дорослішання. В атмосфері сім'ї, де враховують індивідуальні особливості дитини, де гнучкі і відкриті правила спілкування, де немає гострих суперечностей, у дитини з'являється й тверде відчуття власної цінності. Таке розуміння і сприйняття сім'ї дітьми безумовно залежить від батьків, від їх розуміння і впевненості в тому, що самооцінку можна змінити в будь-якому віці, створивши належні умови для цього. Щоб досягти успіхів у вихованні дітей, батьки за моделлю ідеальної сім'ї мають підвищувати психолого-педагогічну та загальнокультурну підготовку.

Особистість виховується ефективно, якщо всі складові сімейної системи взаємодіють із метою досягнення поставленої мети (в сім'ї мета – виростити дітей і забезпечити їх подальше життя). Отже, ідеальне сімейне виховання можливе за умови його реалізації в ідеальній моделі сім'ї.

Сім'я – найважливіший фактор соціалізації, не лише для дітей, а і для дорослих. Від неї багато в чому залежить фізичний, емоційний і соціальний розвиток людини протягом усього життя.

Соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, по-перше, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; по-друге – процес активного

відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. Соціалізація – це різнобічний процес, тому існує безліч типів соціалізації. Аналіз існуючих підходів до розробки типів соціалізації, дає можливість виділити такі підстави для їх розробки: сфера соціалізації, сфера життєдіяльності, характер соціальності суспільства, зміст соціалізаційного процесу, результативність соціалізації, рівень організованості процесу. Важливим є аналіз факторів, що впливають на реалізацію сім'єю функцій соціалізації дітей. Інститути соціалізації, що виконують роль трансляторів соціального досвіду, на різних етапах історичного розвитку мають різне значення. Сьогодні сім'я, як інститут соціалізації дітей, зазнає великих змін. За тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з сім'єю. Макросоціальні зміни ХХ століття спричинили зниження ролі сім'ї в соціалізації підростаючого покоління й зростання ролі суспільних інститутів. Разом з тим, сім'я залишається найважливішим інститутом соціалізації дітей у силу її значимості для дитини: перший соціальний досвід, справжнє емоційне тепло, почуття захищеності дитині можуть дати тільки батьки. Саме в сім'ї закладаються основи особистості дитини. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього життя.

У сім'ї, як першому мікросередовищі дитини, визначається її соціальний статус та обов'язки, виникає прихильність до рідних, закладається підґрунтя для становлення світогляду й переконань, ціннісних орієнтацій, соціальної поведінки, відбувається її особистісний розвиток, а отже соціалізація.

Батько і мати – це перші два авторитети, на яких для дитини ґрунтується світ, віра в життя, в людину, в усе чесне, добре і святе. Виховуючи дітей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а значить і історію світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарець Б. Молодь як об'єкт і суб'єкт соціокультурних процесів у сучасному українському суспільстві: аксіологічний аспект. *Наукові праці. Соціологія*. 2013. Вип. 213. Т. 225. С. 31-34.
2. Гаженко О. Система цінностей і життєвий стиль студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 12. С. 54-58.
3. Грінченко М. Феномен соціалізації молоді в умовах інформаційного суспільства. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. 2016. Вип. 1. С. 70-79.
4. Зоська Я., Матюхін Д., Стадник А. Особливості та процес соціалізації як умова конструювання соціальних практик сучасної молоді. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2021, Вип. 89.
5. Каретна О. Сучасні підходи до визначення поняття «молодь». Актуальні проблеми політики: зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (кер. авт. кол.), Л. І. Кормич (ред.), М. А. Польовий (відп. секр.) та ін.; ОНЮА, Південноукр. центр гендер. проблем. Одеса, 2009. Вип. 37. С. 287-291.
6. Кожекіна Л. Особливості трактування поняття «соціалізація» у соціально-гуманітарних науках. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. Вип.1-2. 2010. 112 с. 63.
7. Коростіль Л. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта. Електронне фахове видання*. Вип. 1 (34), 2018. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229.
8. Лавріненко Н. Інститут сім'ї в Україні: Напрямки трансформації. Українське суспільство 1992–2015. Маніторинг соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2015. № 2 (16). С. 463-472.
9. Маценко Л. Педагогіка сімейного виховання : підручник. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП «Компринт», 2019. 376 с.

10. Матюхін Д., Стадник А. Особливості та процес соціалізації молоді як умова конструювання соціальних практик. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2021. Вип. 91.
11. Матюхін Д. Процес соціалізації як умова формування стилю життя та соціальних практик молоді. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2018, Вип. 80.
12. Москаленко В. Особливості статево-рольової соціалізації в умовах трансформації суспільства. *Соціальна психологія*, 2003. №1. С. 107-116.
13. Половіна О. До проблеми спілкування дітей та дорослих: забезпечення екології дитинства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Випуск 42. Ч.1. С. 138-146.
14. Прядко Л. Актуальні проблеми виховання дитини з особливими освітніми потребами в родині. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* (09 червня 2022 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. С. 160-163.
15. Сидоренко Н. Особливості сімейного виховання дітей з порушенням мовлення. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В. 2016. С. 133-139.
16. Оленич С. Молодь як об'єкт і предмет наукової рефлексії: гуманітарно-методологічний дискурс (бібліографічний аналіз). *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. Чернівці: Рута*, 2007. Вип. 352-353. Філософія. С. 73-77.

17. Шульженко Д., Осінцева В. Теоретичні основи сімейного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями. *Молодий вчений*, 2023, 7 (119), 48-51. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-7-119-9>
18. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін / гол. ред. В. М. Ворона, М. О. Шульга. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2016. Вип. 3. 550 с.

Для нотаток

Наукове видання

**Формування професійної компетентності у
майбутніх вихователів: теорія, досвід та інновації**

Колективна монографія

Друкується в авторській редакції

Формат 60х84 1/16. Обсяг 32,32 ум. друк. арк., 32,01 обл.-вид. арк.
Наклад 100 пр. Зам. 36. Виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. +38 066 936 25 49).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.