

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

МОНОГРАФІЯ

Київ – 2015

ББК

Б

Авторський колектив:

Г.В.Беленька, Н.І.Богданець-Білоskalенко, О.Л.Богініч, Ю.О.Волинець,
О.В.Коваленко, А.В.Кишинська, М.А.Машовець, Н.І.Мельник, О.А.Половіна.

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Г.В.Беленької,
кандидата педагогічних наук, доцента О.А. Половіної

Рецензенти:

А.М.Богущ, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський
національний університет імені К.Д.Ушинського»

Т.О.Піроженко, доктор психологічних наук, професор, завідувач
лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С.Костюка
НАПН України

Т.М.Шевченко, директор ДНЗ №518 м. Києва

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку:
компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г.В. Беленької,
О.А.Половіної / – Монографія – К.: Вид-тво . – 244 с.: іл. – Бібліогр.: с.

ISBN

Монографія присвячена проблемі підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти: висвітлені теоретичні аспекти проблеми формування професійної компетентності вихователя; розкрито актуальні вектори формування особистості дошкільника; представлено зміст формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в умовах навчання.

Для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, викладачів педагогічних навчальних закладів, аспірантів, магістрантів, студентів спеціальності «Дошкільна освіта», батьків дітей дошкільного віку.

*Друкується за рішенням Вченої ради
Педагогічного інституту
Київського університету
імені Бориса Грінченка
(протокол № від травня 2015 року)*

ЗМІСТ

Передмова	4
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
1.1. Професійна компетентність вихователя: ключові дефініції крізь призму наукових досліджень <i>Беленька Г.В.</i>	5
1.2. Вимоги до професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку <i>Беленька Г.В.</i>	23
РОЗДІЛ 2.	
АКТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	
2.1. Плекаємо здоров'я дитини в сім'ї – проектуємо щасливе майбутнє <i>Богінч О.Л., Машовець М.А.</i>	46
2.2. Розвиток етичних уявлень як складової соціальної компетентності дошкільника <i>Кишинська А.В.</i>	71
2.3. Формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку в процесі художньо-педагогічного спілкування <i>Половіна О.А.</i>	112
2.4. Формування художньо-мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку <i>Богданець-Білоskalенко Н.І.</i>	147
РОЗДІЛ 3.	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАВЧАННЯ	
3.1. Організаційно-педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти <i>Коваленко О.В.</i>	173
3.2. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності <i>Волинець Ю.О.</i>	194
3.3. Формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір <i>Мельник Н.І.</i>	217
Заключне слово	244

ПЕРЕДМОВА

Освіта в Україні знаходиться на новому витку розвитку. Пошук шляхів реалізації освітніх завдань щодо підготовки фахівців у галузі освіти, які зумовлені прогресивним поступом української держави і введення в дію нового Закону про вищу освіту, породжує протиріччя між запитом суспільства та реаліями освітньої практики. Причини вбачаємо у тому, що у практиці переважають стереотипні підходи до організації освітнього процесу в усіх ланках освіти, в тому рахунку і дошкільних навчальних закладів. Наявність у професійній підготовці майбутніх вихователів нових педагогічних ідей та бачення науковцями шляхів їхньої реалізації не забезпечують оновлення системи дошкільної освіти повною мірою. Для успішної діяльності необхідна професійна мотивація та вміння практичної діяльності, які формуються під час фахової підготовки майбутнього фахівця. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентнісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

Метою даного видання є популяризація досвіду формування професійної компетентності майбутнього вихователя в умовах фахової підготовки.

Реалізація мети вбачається через вирішення наступних завдань:

- висвітлення теоретичних засад та вимог щодо формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку у сучасних умовах функціонування системи освіти;
- визначення актуальних векторів формування особистості дошкільника;
- презентація досвіду формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у ВНЗ.

У монографії представлено результат виконання наукової теми кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка: «Компетентнісна стратегія змісту і методики дошкільної освіти».

Зусилля колективу кафедри гуртувалися навколо розв'язання ключових питань «Якого вихователя чекають сучасні діти? Як сформувати його професійну компетентність?» Пошук науковців, результати якого представлені у монографії, уможливив відповіді на ці питання.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Професійна компетентність вихователя: ключові дефініції крізь призму наукових досліджень

Актуальність проблематики компетентнісно орієнтованої освіти детермінована часом і вимогами суспільства; її розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Історичний аналіз становлення понять «компетентність» та «компетенція» дозволяють розкрити методологічну сутність компетентнісного підходу. Деякі дослідники вважають, що «засновником компетентнісного підходу був ще Аристотель, який вивчав можливості стану людини, визначеного грецьким терміном «*atere*» – «сила, яка розвивалась і вдосконалювалась до такої міри, що ставала характерною якістю особистості» [15, с. 155]. Інші стверджують, що поняття «компетентність» і «компетенція» почали використовувати з 1958 року [21, с. 275].

Широкий інтерес до проблеми дослідження компетенцій був пов'язаний з запуском штучного супутника Землі СРСР у жовтні 1957 року і появою, слідом за цим, критики системи освіти в США. Саме в цей період з'явилися публікації, що порівнювали зміст освіти в США та СРСР: А. Trace «What Ivan knows that Johny doesn't». Розвиток прийнятих вітчизняною педагогікою понять «компетенція» і «компетентність» можна віднести до цього ж періоду [40, с. 20]. На думку ряду дослідників [14; 16; 21] інтерес до проблеми дослідження компетенцій співпадає з кризовими ситуаціями в економіці, освіті і культурі.

Педагогічна наука почала займатися питаннями компетентності пізніше інших наук, базуючись на результатах досліджень соціології,

психології, філософії, математики, кібернетики тощо. З одного боку, розширення термінологічного апарату, впровадження нових категорій стало невід'ємною частиною розвитку педагогічної науки, яка прагнула не лише відповідати потребам сучасного суспільства, але й рухатись з випередженням. З іншого боку нові терміни викликали неточність та багатозначність інтерпретацій. Тривалий час у педагогічній науці не існувало єдиного і однозначного визначення понять «компетентність» і «компетенція». Тому і в поглядах на визначення поняття «професійна» компетентність існують різні підходи. Зокрема, в період 1970 – 1990 років розроблялися різні класифікації компетенцій, визнані педагогічною спільнотою. Є. Бондаревська, А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Мясіщев, А. Палферова, Л. Петровська та інші автори використовували поняття «компетентність» і «компетенція» як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різноманітних якостей особистості (притаманних їй чи набутих у процесі освіти).

У педагогічній та психологічній науці можемо виділити два магістральних напрями в дослідженні змісту поняття «компетенції». Для представників першого напрямку характерно розуміння компетенції крізь призму особистісних якостей індивіда – такою є позиція А. Андрєєва, В. Байденко, В. Болотова, А. Вербицького, І. Зимньої, Е. Ісламгалієва, В. Шадрікова та ін. Близькими до них є роботи Ю. Татура, Ю. Фролова, А. Махотіна, А. Омарова, Л. Папулова, А. Слободського, Я. Клементовичуса, О. Смірної, та інших, які трактують зміст компетенції як складову професійної чи іншої діяльності суб'єкта. В межах другого напрямку досліджень компетенція ідентифікується з набором конкретних знань, умінь та навичок: Е. Зеєр, А. Богуш, Н. Бібик, В. Кузь, Г. Павлова, Н. Садовнікова, А. Омаров, С. Сисоєва, С. Шаронова та інші. Оволодіння компетенціями, на їхню думку, в залежності від їх змісту веде до компетентності суб'єкта в різних сферах діяльності.

У сучасній системі дошкільної освіти відбуваються значні зміни, що пов'язані з пошуками оновлення її змісту, перебудовою взаємодії у системі «педагог – дитина», появою різних типів і видів дошкільних установ тощо. Безсумнівно, що інноваційні освітні напрямки в системі суспільного дошкільного виховання й освіти висувають значні вимоги до компетентності вихователя, а отже й до змісту та технологій його підготовки.

Дослідженню проблеми підготовки спеціалістів у вищих педагогічних закладах освіти були присвячені роботи таких авторів, як Г. Алова, А. Алексюк, О. Абдулліна, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Богданова, В. Бондар, А. Богуш, В. Вергасов, Л. Вовк, Н. Гузій, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Лисенко, Л. Мітіна, О. Мороз, Н. Ничкало, Г. Підкурманна, С. Сисоєва, Н. Чепелева, О. Шаров, М. Ярмаченко та інші. Ці дослідження, розкриваючи зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів, процес формування фахових умінь та окремих рис характеру майбутніх педагогів, забезпечили можливість на сучасному етапі розвитку освіти розглянути зміст і методику формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої підготовки.

Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бабина, П. Бачинського, І. Беха, А. Богуш, Н. Бібик, І. Бондаренко, С. Вітвицької, Г. Гавришак, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, Т. Смагіної, Ю. Татура, Г. Терещук, С. Трубачевої, Л. Хоружої та інших. Педагогічна освіта України вступила в етап реформування, зберігаючи набутий національний досвід і поступово входячи у світовий освітній простір. На цьому етапі виникли нові питання, які необхідно вирішувати. Серед них проблема формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку.

Компетентність – слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», що, у свою чергу, бере початок від слова «compeo» – що дослівно означає: досягаю, відповідаю, підходжу. Словник іншомовних слів визначає це поняття як поінформованість, обізнаність,

авторитетність [29]. У тлумачному словнику української мови слово «компетентний» трактується як – обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь [32].

Словник російської мови у 4 томах подає своє бачення цього поняття: «обладающий компетенцией, полномочный» [31]. Таким чином, відсилаючи нас ще до одного терміна – компетенція. Компетенція – (від лат. *competens* – відповідаючий), означає коло повноважень будь-якої установи або особи [29]. В інших джерелах компетенція пояснюється як: а) коло (сфера) питань в яких хто-небудь є добре обізнаним; б) коло повноважень, галузь підпорядкованих кому-небудь питань, явищ [30]. Друге визначення є, безсумнівно, більш повним. Нормативне визначення даного поняття дає «Юридичний енциклопедичний словник»: Компетенція – це сукупність повноважень, прав і обов'язків державного органу, посадової особи, органу суспільної організації або суспільної самодіяльності громадян. Визначається на основі Конституції [38].

Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітнянський простір поставили перед нашою педагогічною наукою задачу приведення традиційного українського наукового апарата у відповідність із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

У Європейській рамці кваліфікацій навчання впродовж життя використовується таке визначення дефініції компетенція: «компетенція означає доведену здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні уміння в робочих чи навчальних ситуаціях задля професійного та особистісного розвитку. В контексті Європейської рамки кваліфікацій компетенція описується в термінах відповідальності та автономності» [42].

Національний освітній глосарій: вища освіта (2011), дефініцію «компетентність» представляє таким трактуванням, що узгоджується з європейськими підходами: «Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies) за проектом Тюнінг Європейської Комісії: це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою /навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [26, с. 32].

Водночас у Проекті Національної рамки кваліфікацій (2010) компетентність визначається як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу, а компетенція як а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов`язки за професійним стандартом; б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку; в) надбані навички та уміння працювати [35]. Тобто два важливих вітчизняних джерела вступають у суперечності між собою у трактуванні поняття «компетенція».

Аналізуючи наведені вище підходи та визначення понять «компетентність» і «компетенція» можемо констатувати, що на сьогоднішній день існує часткова *невідповідність* вітчизняних підходів європейським у їх визначенні. Якщо у визначенні поняття «компетентність» науковці дійшли згоди і розуміють її як інтегровану особистісну складову в структурі

діяльності, що складається з ряду взаємопов'язаних між собою елементів, то у визначенні поняття «компетенція» такої єдності не спостерігається. Вітчизняна педагогічна наука залишається на позиції яка традиційно розглядає компетенцію як *коло повноважень*, або *опис (професіограму)* діяльності. Європейський підхід, окреслений у проекті «Tuning Educational Structures in Europe» [42] «Розбудова освітніх структур у Європі» представляє компетенцію як *здатність* особистості до виконання певної діяльності. Інколи при переході від однини до множини у зарубіжних джерелах термін «компетентність» замінюється терміном «компетенції» замість логічного «компетентності» [26, с. 6].

У «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Г. Кременя знаходимо трактування понять «компетентність» та «компетенція». Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. [12, с.408]. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [12, с.409].

Історично у вітчизняній системі освіти, стосовно до вищої школи, склалася практика складання кваліфікаційних характеристик спеціаліста, у яких закріплювались вимоги до знань, умінь і навичок випускників різних спеціальностей, де окрім знаннєвої парадигми були присутні терміни «готовність», «здатність», «відповідальність», «розуміння» і «світогляд», що розширювали тісні рамки такої парадигми. В той же час, самі принципи розробки моделі спеціаліста постійно піддавались критичному аналізу і вдосконалювались. Так, Н.Тализіна зазначала, що «описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности)» [33, с. 9].

Як зазначав С. Архангельський, сучасна парадигма освіти кінця ХХ століття була переорієнтована на формування потреб особистості у постійному поповненні і оновленні знань, вдосконаленні умінь та навичок, їх закріпленні та перетворенні на компетенції [4, с. 4]. Назріла потреба опису якостей особистості випускника вищої школи в термінах компетентнісного підходу, оскільки Болонський процес потребував і потребує єдиного розуміння змісту кваліфікацій та їхніх рівнів в усіх програмах країн-учасниць. Опис якостей особистості випускника вищого навчального закладу в термінах компетентнісного підходу і визначення шляхів формування цих якостей на сьогодні лишається одним із тактичних завдань педагогічних досліджень, оскільки дозволяє окреслити компетентність педагога з врахуванням викликів часу.

У сучасній педагогічній науці поняття *«компетентність»* використовується для опису кінцевого результату навчання; а поняття *компетенція* набуває значення *«знаю, як»* на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці *«знаю, що»*. Н. Алмазова визначає *компетенції* як знання і вміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – як якісне використання компетенцій [2]. Ґрунтовне і зрозуміле визначення компетентності дає М. Нечаєв: *«Досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей»* [23].

Н. Тализіна, Н. Печенюк, Л. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, В. Шепель та інші зазначають, що поняття *«знання»*, *«уміння»*, *«навички»* не повною мірою характеризують поняття *«компетентність»*, оскільки, на їхню думку, *«компетентність»* передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками та життєвим досвідом [33; 34; 36; 37]. Поряд з широким терміном *«компетентність»* часто використовується більш вузький термін *«професійна компетентність»*. Термін *«професійна компетентність»* широко застосовується при розгляді проблем модернізації освіти та визначення вимог до випускників вищих навчальних закладів. Так, К. Шапошніков розуміє категорію *«професійна компетентність»* як готовність і здатність

спеціаліста приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [3]. Професійна компетентність, згідно його тлумаченню, в цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з оточуючим світом. К. Шапошніков і А. Дорофєєв вважають, що в основу показників суб'єктної *професійної компетентності* можуть бути покладені характеристики актуальної і потенційної діяльності спеціаліста [37]. Нам імпонує думка Є. Зеєра, який вважає, що компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання та вміння в потрібний момент використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій – компетенцій.

Розглядаючи *професійні компетенції*, більшість дослідників виділяють:

- 1) прості (базові) компетенції, що формуються на основі знань умінь, здібностей, що легко фіксуються, виявляються у певних видах діяльності;
- 2) ключові компетенції – надзвичайно складні для обліку і виміру, що проявляються в усіх видах діяльності, в усіх взаєминах особистості зі світом, характеризують духовний світ особистості та сенс її діяльності.

Існують й інші класифікації:

- 1) стандартні професійні компетенції – ті, без яких неможливе нормальне функціонування особистості чи організації;
- 2) ключові професійні компетенції – ті, що забезпечують конкурентоспроможність фахівця чи організації на соціально-економічному ринку, вигідно відрізняючи їх від аналогічних представників;
- 3) провідні – спрямовані на «створення» майбутнього, які проявляються в інноваційності, креативності, динамічності та діалогічності (кооперативності, децентрації, полікультурності) [5].

У педагогічній науці особлива увага приділяється *професійній компетентності та професійним компетенціям* педагога: викладача вищої школи, вчителя, вихователя. У 70–80 роках ХХ сторіччя у США велика увага

надавалася розробці концепції навчання педагогів на основі компетентнісного підходу. В результаті спостережень за діяльністю найбільш ефективно працюючих педагогів та моделювання потреб майбутнього було виявлено ряд компетенцій, заснованих на «трьох китах» діяльності та особистості педагога: «знати, діяти, бути» [16, с. 157]. З того часу вплив *особистісних якостей* викладача на його *професійну компетентність* підкреслюється практично усіма дослідниками. Хоча ще П. Каптерев розподіляв всі якості особистості педагога на об'єктивні (ступінь та знання вчителем свого предмета, ступінь володіння методологією науки та глибина його наукових знань, володіння загальними дидактичними і методичними принципами, здатність проникати і комплексно сприймати особливості дитячої психології) і суб'єктивні (викладацьке мистецтво, педагогічний талант, творчість тощо) [18].

А. Маркова при вивченні професійної компетентності педагога об'єднала вміння, що забезпечують ефективність викладання та особистісні якості педагога, і зробила висновок, що професійна компетентність педагога – проявляється у такій праці, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, в якій досягаються хороші результати у навчанні і вихованні школярів [24].

Зміст професійно-особистісних компетенцій викладача ХХІ сторіччя детально і аргументовано розкрито Т. Ісаєвою. Автор виділяє такі компетенції, як: адаптаційно-цивілізаційні; соціальні; соціально-організаційні; професійні (предметні/методичні) – сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, обумовлених специфікою дисципліни і дібраних у відповідності з педагогічною системою, якої дотримується викладач; комунікативні; ціннісно-сміслові – що забезпечують людині збереження «самості» у будь-яких умовах [16].

В сучасних дослідженнях значна увага приділена і проблемі визначення компетенцій випускника вищої школи. Так, Д. Цодіковою були виділено такі ключові компетенції: стратегічні, соціальні, функціональні, управлінські, професійні. К. Шапошніков, досліджуючи професійну компетентність майбутніх лінгвістів-перекладачів, виділяє основні рівні (низький, середній, високий), критерії (теоретична, практична та особистісна компетентність) і показники оцінки рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх лінгвістів-перекладачів (наявність теоретичних знань з усіх циклів навчальних дисциплін, сформованість системи загальнопрофесійних та лінгвістичних (читання, говоріння, переклад) умінь і навичок, наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, сформованість професійно важливих якостей особистості тощо [37]).

У наш час вимоги до професійно-особистісних компетенцій, що мають бути сформовані у сучасних фахівців різних галузей, особливо в зв'язку з входженням України до Болонського процесу, широко аналізуються на різних рівнях. Підписання Болонської декларації обумовило: появу нових інструментів та ініціатив, які сприяли реалізації цілей формування загальноєвропейського простору вищої освіти; створення мережі інформаційних центрів, які забезпечили громадян країн-учасниць Болонського процесу компетентною інформацією про можливості та вимоги до визнання дипломів і окремих курсів навчання у зарубіжних вищих навчальних закладах; розроблення системи перезарахування кредитів; впровадження нового додатку до диплому, який містить розгорнуті дані про отриману кваліфікацію. Простежується тенденція до уточнення змісту компетенцій, що визнані головними для випускників вищої школи у європейських країнах.

Ієрархічну залежність наведених вище понять: компетенція, компетентність та компетентний, можна визначити таким чином:

Компетенція – це об’єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь якої сфери діяльності людини, окреслювати вимоги до діяльності особистості в контексті її відповідності повноваженням, правам і обов’язкам.

Компетентність – це суб’єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції/компетенціям; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам.

Компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана при характеристиці її (особистості) діяльності.

Тобто під компетенцією слід розуміти задану вимогу, норму освітньої підготовки, опис необхідних для успішного функціонування у певній сфері діяльності знань, умінь та якостей людини, а під компетентністю – сукупність реально сформованих особистісних та професійних якостей та набутий досвід діяльності особистості. Отже, компетентність є семантично первинною категорією по відношенню до компетенції і являє собою інтеріоризовану (привласнену в особистісний досвід) систему знань та практичних умінь людини, поєднаних із розвитком особистісних якостей, що забезпечують успішність використання набутих знань та умінь, в той час як компетенція в цілому лише окреслює (визначає, описує) обсяг знань, умінь і навичок людини в певній сфері діяльності.

Для того, щоб сформувати компетентність, необхідно спочатку вивчити її ідеальну матрицю – компетенцію (коло питань, сфери діяльності), перевести її в русло суб’єктивних суспільних відносин і таким чином побудувати систему впливу на особистість, щоб, спираючись на її психофізіологічні особливості, здійснити моральний та інтелектуальний вплив і забезпечити надання знань, розвиток умінь та якостей, відповідних заданій матриці.

Поняття: «фахова компетентність», постійно знаходячись на слуху та будучи широко вживаним на побутовому рівні, у наукових роботах виступає в контексті з такими поняттями як професіоналізм, професійна культура та професійна творчість. Але поняття ці не тотожні і розкривають різні сторони діяльності людини. Так, професіоналізм визначається у психолого-педагогічній літературі, як достатній рівень розвитку професійної культури і самосвідомості, який забезпечує творче вирішення особистістю завдань діяльності. Розвиток і реалізація творчого потенціалу людини, як суб'єкта професійної праці та цілісної життєдіяльності, в свою чергу, виступає ключовою проблемою акмеології. У ній професіоналізм є головною умовою суб'єктної реалізації індивіда. Від нього залежить успіх професійної кар'єри і життєвого благополуччя. На думку І. Зязюна «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [17, с. 18].

Більш дослідженим поняттям у педагогічній науці є поняття професійної культури. Професійна культура включає в себе індивідуально вироблені, на основі професійних знань та життєвого досвіду, стратегії, засоби орієнтації в оточуючій дійсності. Вона розглядає різноманітні способи вирішення завдань праці для переведення її з дійсного у цільовий стан. Найбільш важливими компонентами професійної культури виступають:

- 1) системний світогляд та модельне мислення;
- 2) професійна творчість особистості;
- 3) праксеологічна, рефлексивна та інформаційна підготовленість;
- 4) компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку;
- 5) конкретно-предметні знання [13].

Бачимо, що у даному контексті автори розглядають професійну компетентність як складовий компонент професійної культури. Таким же компонентом у запропонованій системі є педагогічна творчість. Конкретно-предметні знання виведені за межі поняття «компетентність» і їм надано

окремого компонентного статусу. Це можна пояснити їх значущістю для формування умінь та якостей особистості, а також її світогляду.

На нашу думку, компоненти професійної культури педагога за логікою формування мають бути розташовані наступним чином:

- 1) конкретно-предметні знання;
- 2) праксеологічна, рефлексивна та інформаційна підготовленість до професійної діяльності;
- 3) комунікативна підготовленість;
- 4) компетентність діяльності (побудована на основі теоретичних знань та набутого досвіду);
- 5) професійна творчість особистості, підґрунтям якої є її професійно значущі якості.

Щодо системного світогляду та модельного мислення, то вони, на нашу думку, виступають результатом (показником) свідомого опанування особистістю першими двома компонентами професійної культури.

Професійну компетентність педагога, вчителя слід відрізнити від педагогічної майстерності як вищого ступеню професіоналізму, основою розвитку і складовою якого є не лише самостійне і відповідальне виконання професійних обов'язків, що включає вирішення педагогічних задач на основі знань, умінь, творчого потенціалу, досвіду діяльності, але й професійне захоплення, розвинене педагогічне мислення, інтуїцію, морально-естетичне ставлення до життя, глибоку переконаність і тверду волю (Б. Лихачев); це велика, копітка робота з системою методів, прийомів, засобів навчання (С. Шевченко); терпіння і вроджена здатність до мистецтва виховання (К. Ушинський); спрямованість на постійне вдосконалення педагогічної діяльності та дослідницький підхід до педагогічного процесу (Г. Скок) тощо. За глибоким переконанням А. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише

педагогічна діяльність, осмислена з точки зору її суті, цілей і технологій; сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога. Отже можемо розглядати професійну компетентність як одну із стадій розвитку професійної майстерності і професіоналізму на якій професія для вчителя набуває особистісної значущості.

У психолого-педагогічній літературі узагальнююче поняття «професійна компетентність» розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці [28]. До її структури, як основні компоненти, входять знання, уміння та навички професійної діяльності.

У науково-педагогічній літературі існує значна кількість спеціальних досліджень, присвячених вивченню змісту та структури професійних знань та умінь педагога (Г. Абдулгалімова, О. Абдулліна, Г. Ахметжанова, Г. Балл, І. Богданова, В. Бондар, Ю. Варданян, Н. Гузій, К. Дурай-Новакова, Н. Кічук, З. Курлянд, О. Мороз, Н. Ничкало, Г. Підкурганна, Ю. Приходько, В. Сагарда, та інші).

Так, О. Абдуліна підкреслює, що спроби вивчити засоби в роботі педагога й визначити об'єктивно необхідний перелік педагогічних умінь були здійснені ще у 20 – 30-ті роки ХХ століття. У 60 – 70-ті роки Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна та інші дослідники, розкриваючи психологічні основи педагогічної праці, також зверталися до характеристики та аналізу педагогічних умінь та навичок. За останні десятиріччя в Україні було проведено ряд досліджень, у яких розкривалися загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ (Н. Бібік, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Кремень, В. Кузь, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (А. Богуш, В. Бондар, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші);

формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (І. Бех, Л. Кондрашова, Л. Хоружа), готовності до професійного саморозвитку (Н. Гузій, О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (Л. Артемова, І. Богданова, І. Дичківська, Н. Гавриш, Т. Поніманська), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) тощо.

Дослідницька робота з виявлення переліку педагогічних умінь активно проводилась у зарубіжній педагогіці. В узагальненому вигляді результати цих досліджень описані вченими Стенфордського університету США, які розробили «технічну характеристику дій педагога», що були розподілені на 5 груп [41]. Ці дослідження стосувались вивчення професійних знань та умінь педагога дітей шкільного віку.

В цілому, компетентність була визначена вченими як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Проте, аналіз наукових джерел засвідчує певні відмінності у визначенні сутності та структури професійної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення її змісту. Сучасні дослідники у розробці проблеми професійної педагогічної компетентності досить часто спираються на трактування цього поняття, яке наводить Н. Кузьміна: професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузі спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного

впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [20].

Компетентнісна модель сучасного вчителя, розроблена Г. Абдулгалімовим [1] включає стандартний та творчий рівні, які спираються на предметну, педагогічну та соціальну компетентності вчителя. Тобто професійна компетентність розглядається ним як сукупність часткових компетентностей. Згідно з цією моделлю, в її основі знаходиться соціальна компетентність. На основі соціальної компетентності вибудовується предметна (наукові, предметні знання) та педагогічна (операційно-технологічна: способи діяльності, вміння приймати рішення; аксіологічна: досвід емоційно-особистісного ставлення до природи, суспільства, людини) компетентності. Творчий рівень з'являється лише тоді, коли вчитель здійснює пошук нестандартних способів вирішення професійних задач діяльності і діє не за шаблоном, а у відповідності до змінних обставин. Схематичне зображення компетентнісної моделі сучасного вчителя за дослідженнями Г. Абдулгалімова представлено на рис. 1.1.

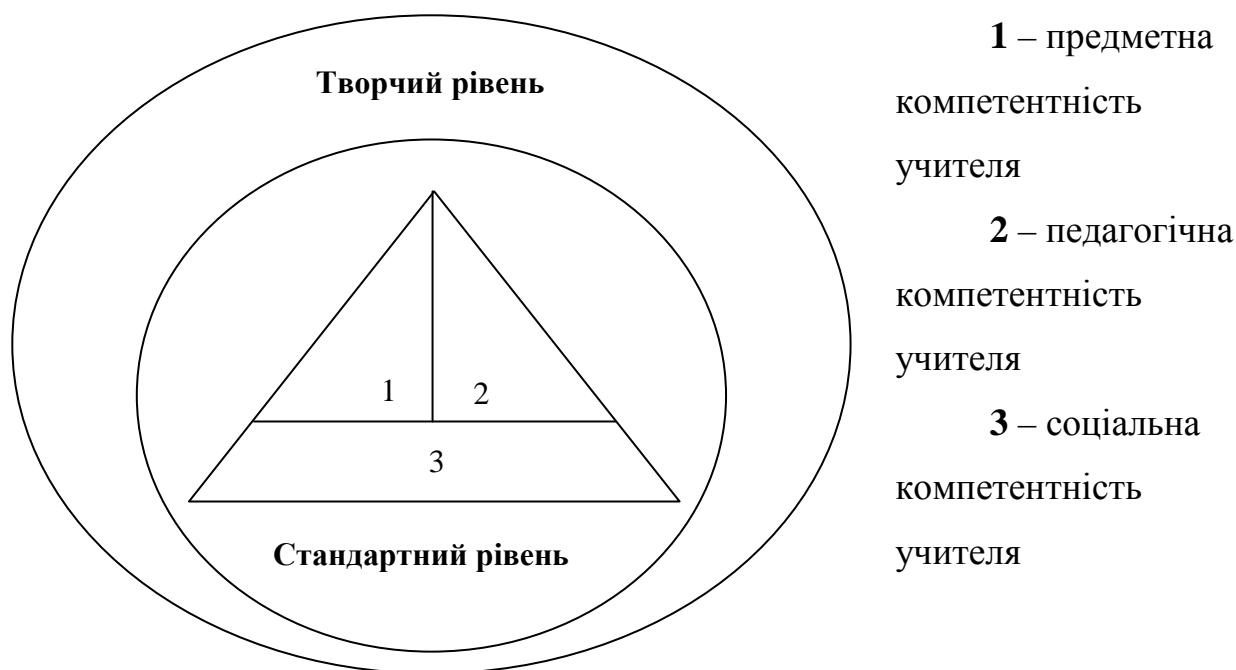


Рис. 1.1. Схематичне зображення компетентнісної моделі сучасного вчителя за дослідженням Г. Абдулгалімова

Відповідно до представленої моделі, професійна компетентність педагога, що включає всі ці складові, не є сталою величиною, вона постійно змінюється і у кожному конкретному випадку включає інваріантні ознаки які об'єднують різні точки зору науковців на дану проблему (знання, уміння, досвід, творчий потенціал) і варіативні, що визначають специфіку професійної діяльності особистості: інструментарій, прийоми та технології реалізації професійних обов'язків; мотиви і стилі побудови взаємин с людьми; способи вирішення професійних задач; ділові і особистісні якості, що характеризують моральну позицію фахівця. Тому, очевидно, що розглядаючи професійну компетентність випускників вищих навчальних закладів, доцільно говорити про неї як про базову, або таку, що дозволяє на належному рівні здійснювати професійну діяльність в межах наданих, згідно отриманої кваліфікації, компетенцій. Із зростанням рівня соціальної компетентності молодого фахівця, набуття ним професійного досвіду, підвищенням кваліфікації тощо, його професійна компетентність буде зростати.

Здійснений, скрізь призму розвитку у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії, аналіз підходів до визначення поняття професійної компетентності та розгляду його змістового наповнення дозволяє зробити наступні висновки: «професійна компетентність» – поняття вужче за «компетентність» оскільки стосується лише однієї із сфер буття людини. Професійна *педагогічна* компетентність – одна із спектру професійних компетентностей, особливістю якої є акцентуація на особистісних професійно значущих якостях людини. Під професійною компетентністю педагога розуміють складне інтегральне утворення, що характеризується наявністю у суб'єкта діяльності системних знань, фахових умінь та розвинених професійно значущих особистісних якостей. Основними

структурними компонентами професійної компетентності є мотиви діяльності, інтеріоризовані знання, фахові уміння та розвинені професійно значущі якості. Їм відповідають критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-професійний.

Нині між європейськими та вітчизняними науковцями досягнута єдність у трактуванні поняття «компетентність» яка розглядається як підготовленість та реалізована здатність особистості виконувати функції професійної діяльності. У трактуванні поняття «компетенція» така єдність відсутня. Значна кількість представників вітчизняної педагогічної науки схильна розглядати її як наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, *потенційну* можливість особистості (Є. Зеєр, І. Зимня, А. Дорофеев, Н. Копилова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Печенюк, Н. Тализіна, Л. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, К. Шапошніков, В. Шепель та інші). У зарубіжній педагогічній думці поняття «компетентність» та «компетенція» часто ототожнюються і розглядаються як здатність особистості виконувати професійну діяльність (Ammitzboell B., Dewey I., Clarc D., Cjhn M., Houston W.).

Резюмуючи вище сказане, зазначимо: в українському суспільстві на державному рівні сформована об'єктивна готовність до сприйняття принципово нового розуміння статусу, ролі і покликання дошкільної освіти. Результати фахової підготовки вихователів розглядаються в сучасній освіті у категоріях компетенцій та компетентності. Під «компетенцією» розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт, опис повноважень, професіограму, дескриптор професії), *потенційну* можливість особистості; «компетентність» – як професійну підготовленість і реалізовану здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Її структуру становлять мотиви, знання, уміння професійної діяльності, ставлення особистості і професійний досвід. Дослідження ряду авторів підтверджують думку про те, що поняття професійної педагогічної

компетентності є більш складним, ніж загальне поняття «професійна компетентність». Крім знань і умінь, педагогові необхідні певні морально-вольові якості. Це пояснюється тим, що формування підростаючої особистості значним чином залежить від особистості педагога: його знань і поведінки, що безпосередньо впливають на вихованців. Специфіка структури професійної компетентності вчителя і вихователя полягає в урахуванні професійно значущих особистісних якості людини.

Професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу визначено як здатність вирішувати задачі 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. Такі якості в результаті набуття професійного досвіду закріплюються і з часом посідають серед компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у вищому навчальному закладі професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно-значущі якості) у площину професійної діяльності.

1.2. Вимоги до професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку

Зміцнення статусу дошкільного дитинства в Україні обумовлено сучасною міжнародною та державною політикою. Про це свідчать такі документи як «Конвенція ООН про права дитини», Національна програма «Діти України», закони України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» тощо. Науковці визначають дошкільний вік як базовий етап фізичного, психічного та соціального становлення особистості, обґрунтовують його значущість у її подальшого розвитку.

Філософський аналіз тенденцій розвитку суспільства, здійснений В. Андрущенком, В. Кременем, С. Кримським, В. Лутаєм, засвідчує, що кардинальні зрушення на межі двох останніх тисячоліть характеризуються становленням високотехнологічного суспільства з притаманними йому екологічною, моральною, демографічною й антропологічною кризами. Вони не можуть не позначатися на дітях.

Погоджуючись з думкою А. Богуш, І. Печенко про те, що «сучасний стан дитинства є лише моментом і результатом тривалої історичної та культурної еволюції суспільного життя» [11, с. 29], розглянемо специфічні характеристики дітей дошкільного віку початку XXI століття, що зумовлюють конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить спрямованість і успішність розвитку дитини в дошкільні роки.

Дошкільне дитинство суттєво відрізняється від усіх наступних періодів життя людини, не лише динамічністю розвитку та його значущим впливом на формування особистості, а й відносною свободою: діяльність, якою займається дитина, здебільшого обирається за її бажанням, вона емоційно насичена, дає простір для уяви і творчості. Останнім часом, із змінами у структурі сім'ї, середовищі буття дитини, а також збільшенням вимог початкової школи та батьків дітей дошкільного віку до якості підготовки дитини до школи, площина свободи діяльності дитини почала звужуватись. Обмеження свободи дошкільника зумовлене об'єктивними змінами в житті суспільства. Початок третього тисячоліття характеризується такими особливостями як: трансформація простору та умов життя людей, зміна світобачення, перегляд системи цінностей, прискорення ритму життя [19, с. 9], погіршення криміногенної ситуації, підміна безпосереднього спілкування дистанційним (телефон, інтернет) та віртуальним. Із зміною соціального простору дитинства, відповідно змінюються і самі діти. Для сучасних дітей дошкільного віку, за даними наукових досліджень (соціологічних, психологічних, педагогічних) характерним є наступне: у сфері психо-фізичного розвитку – загальне ослаблення фізичних сил

організму, гіподинамія, часті захворювання (О. Богініч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, М. Курик, Л. Сварковська, Н. Семенова). Зазначимо, що показники захворюваності дітей є важливим критерієм інтегральної оцінки здоров'я населення країни. За даними Українського НДІ педіатрії, акушерства і гінекології та Українського НДІ соціальної гігієни й управління охороною здоров'я, кількісна та якісна оцінка здоров'я дітей свідчить про стійке погіршення їх фізичного розвитку [3]. Негативний вплив на здоров'я дітей починається з їх народження. За останні десять років збільшилась кількість дітей з уродженими вадами розвитку, а також загальна захворюваність дітей у ранньому віці. За даними медичної статистики, в Україні близько 70% новонароджених з першого дня життя мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Серед дітей, що відвідують дошкільні заклади, 75–80% також мають відхилення у стані здоров'я [27].

У Коментарі до Базового компонента зазначено, що переважна більшість дошкільнят зазнає дефіциту руху, недостатньо загартована, характеризується низькою витривалістю. У надзвичайно відповідальний період для становлення організму, психіки, особистості життя дітей проходить в ускладнених умовах. Наприкінці дошкільного дитинства стійкі нервові розлади фіксуються приблизно у кожній п'ятої, а функціональні – у кожній третій дитини [19].

Дослідження таких авторів, як С. Бабюк, О. Богініч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Курок, Н. Семенова, Л. Сварковська, П. Шиян та ряду інших свідчать про необхідність підсилення уваги як батьків, так і вихователів дітей дошкільного віку до збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей. У вищих навчальних закладах, де готують майбутніх вихователів для дітей дошкільного віку відбувається перегляд навчальних планів і програм фахової підготовки. Вводяться нові спецкурси, що стосуються питань валеологічного виховання дітей, індивідуалізації навчально-виховного процесу у ДНЗ, підготовки вихователів до роботи з дітьми, що мають особливі потреби, педагогічного просвітництва батьків

тощо. Це пов'язано з тим, що сучасні вихователі мають володіти необхідними компетенціями як для роботи з дітьми здоровими, так і ослабленими, а також з такими, що мають особливі потреби, оскільки в Україні починається активний рух із впровадження у практику роботи суспільних дошкільних закладів інклюзивної освіти.

На передній план виходить і робота з батьками вихованців які, орієнтуючись на публікації у багаточисельних науково-популярних ЗМІ та спокушаючись неординарністю й швидкістю досягнень дітей за окремими авторськими методиками раннього розвитку, нерідко обирають неправильні стратегії виховання та навчання власних дітей. Сучасні вихователі мають вміти на доступному рівні пояснити батькам різницю між розвитком та навчанням дитини, зробивши це настільки тактовно і обгрунтовано, щоб батьки неупереджено сприйняли інформацію і зробили правильні кроки у встановленні взаємодії з дитиною та вихователями дошкільного навчального закладу і забезпечили розвиток дитини у відповідності до її потреб і можливостей.

Щодо інтелектуального розвитку сучасних дошкільників, то розглядаючи це питання неможливо обійти увагою таке поняття як акселерація. Акселерація, або прискорений розвиток – явище, що було зафіксоване і спостерігається на протязі останніх 100 років, має місце майже серед усіх народів земної кулі. На сьогодні вчені говорять як про біологічну, так і про соціальну акселерацію. Соціальне (в широкому розумінні даного слова) оточення дитини стимулює її інтелектуальний розвиток, надаючи великий обсяг інформації та засобів її засвоєння. Інтелектуальна сфера сучасної дитини розвивається з випередженням, у порівнянні з іншими. Включення малюка з перших років життя у інформаційний простір суспільства спонукає до відповідних психо-емоційних реакцій. Необхідність, перед якою вже з раннього віку опиняється дитина: швидко орієнтуватися у постійно зростаючому та змінному обсязі інформації, висуває нові вимоги до керівництва з боку вихователя розумовим розвитком дітей дошкільного віку.

На перший план виходить завдання формування здатності до активної розумової діяльності, а не засвоєння великих обсягів інформації. Один з провідних фахівців у галузі розумового виховання дітей дошкільного віку, М. Поддьяков справедливо підкреслював, що на сучасному етапі треба давати дітям ключ до пізнання дійсності, а не прагнути до вичерпної суми знань, як це мало місце у традиційній системі розумового виховання. Цей підхід закладено в основу Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», згідно якої буття дитини має бути організоване «...в спосіб, що сприятиме розвитку пізнавального мислення» [19, с. 213]. Водночас вихователь має бути для дітей носієм енциклопедичних знань, доступних віку, розумінню, інтересам та потребам дитини.

У сфері психо-емоційного розвитку для сучасних дітей дошкільного віку характерним є підвищена емоційна чутливість, розвинена інтуїція, велика інтелектуальна активність. Свої особливості має пам'ять дитини дошкільного віку: так, у неї відсутнє цілеспрямоване запам'ятовування, оскільки довільні процеси не розвинені. Мимовільне запам'ятовування та згадування є основним. Пам'ять дитини – це її інтерес, – твердять психологи. Не менш значущим для розвитку особистості психічним процесом є увага. Дошкільники найлегше запам'ятовують те, що привертає їхню увагу і справляє сильне емоційне враження. У сучасному соціумі найбільш яскравою для них є інформація, що надходить від мультимедійних засобів. З раннього віку діти отримують інформацію з екрана телевізора, проводячи перед екраном значну частину часу. У їхнє життя необґрунтовано рано входить комп'ютер. Інтернет-технології стали природною частиною життя дітей і сучасної молоді. Невміння працювати з комп'ютером і орієнтуватися в інтернет-просторі у сучасному суспільстві порівнюється з невінням писати й читати. І хоча ряд дослідників: Ю. Горвиць, С. Іванова, Є. Зваригіна, Н. Кириченко, О. Кореганова, Л. Марголіс, С. Новосьолова, Л. Чайнова та інші обґрунтовують позитивний вплив комп'ютерних навчальних програм на розвиток логічного мислення та творчості дитини, дослідження таких авторів

як О. Петрунько, С. Семчук, Л. Чупрій стверджують, що шкоди від використання комп'ютерних технологій в роботі з дітьми значно більше.

Засоби масової інформації дозволяють дитині пізнавати навколишній світ, знайомитись з тим, як живуть люди в різних частинах земної кулі. Відповідно до отриманої інформації і, як її наслідок, виникають зміни у сприйнятті життя. Плани, мрії дітей в модернізованих суспільствах формуються з орієнтуванням не тільки на норми, цінності, характерні для їх безпосереднього оточення, але і на ті зразки, які ваблять до себе, залишаючись недосяжними [25, с. 38].

Оскільки пам'ять дітей розвивається в осмисленій діяльності, а не у спогляданні та діях в уявному комп'ютерному світі, перевантаження їхньої уяви враженнями від віртуальної дійсності не являється позитивним явищем. Для формування моральних почуттів дітей важливими є уявлення про позитивні зразки поведінки, які вони можуть отримувати лише у процесі взаємодії з дорослими та дітьми. Обмеження конструктивного спілкування, самостійності та ініціативи у дітей породжує вияви їхньої неслухняності, що варіюють від впертості, негативізму, вередливості до егоїзму та самолюбства.

Дітям дошкільного віку властиве активне дієве мислення. Їм легше щонебудь зробити, аніж розповісти про зроблене, оскільки в них ще не розвинуто словесне мислення, вони не вміють вирішувати уявні завдання. Звідси розходження між тим, що дитина робить, і тим, як вона пояснює свої дії. Розумовий розвиток дитини дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу здійснюється планомірно, з врахуванням індивідуальних особливостей, потреб, здібностей та інтересів дітей. Основні напрями роботи вихователя: сенсорний розвиток дитини, формування елементарної системи знань про оточуючий світ у продуктивних видах діяльності, початкових навичок у різних видах діяльності: ігровій, трудовій, навчальній, художній, розвиток мови і мовлення. Вимогу до сучасних вихователів дітей дошкільного віку можна сформулювати наступним чином: внаслідок широкої за обсягом емпіричної поінформованості сучасних

дошкільників в усіх сферах життя, вони мають виступати як носіями енциклопедичної інформації для дітей, так і партнерами з її обробки, трансформації та інтеріоризації дітьми, бути партнерами у спілкуванні і зразком поведінки.

Не зважаючи на те, що сприймання дитини, в основному, поверхове, пам'ять не стійка, а увага слабка, дитячий розум працює безперервно і напружено. Поряд з цим, діти дошкільного віку виявляють підвищену чутливість до тону розмови, настрою співрозмовника, ставлення до себе оточуючих, особливо найближчих: батьків і вихователів. Тож особистісна зорієнтованість вихователя на кожного зі своїх вихованців набуває в процесі їхньої підготовки вагомого значення і виступає запорукою успіху у розвитку.

В дошкільному віці відбуваються значні зміни у характері спілкування дитини з дорослими та однолітками, ігровій діяльності. Висока чутливість до емоційного спілкування, характерного для періоду раннього віку, зберігається, але здебільшого під час спільних предметних, ігрових чи побутових дій з дорослими. Дітям вже недостатньо однієї доброзичливої уваги – їм потрібно, щоб дорослі брали участь в їхніх діях, виявляли розуміння до їхніх інтересів, діяльності та суджень. У практичній взаємодії діти, наслідуючи дорослих, засвоюють предметні дії, досягаючи завдяки цьому певного рівня розвитку навичок предметної діяльності. Але, внаслідок великої завантаженості сучасних батьків на виробництві, відсутності спільних родинних справ і недостатньої обізнаності в питаннях значущості спільної діяльності для розвитку дитини, практична взаємодія старших і молодших членів родини зводиться до мінімуму, що не може не позначатись на психо-емоційній сфері сучасних дітей. Діти стають відчуженими, «замкненими», дратівливими, а нерідко й агресивними. Дорослі (батьки і вихователі) констатують підвищену агресивність сучасних дошкільнят, що виявляється у їхній неадекватній поведінці: на прогулянці діти б'ють, ламають зелені насадження, іграшки, ображають один одного, вдаючись до стусанів, кусання, дряпання тощо. Виявлена агресія дітей дошкільного віку

часто є їх несвідомою реакцією протесту проти нерозуміння дорослими дитячих потреб.

На етапі дошкільного дитинства формується активна потреба дитини у спілкуванні з однолітками. Якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт навколишньої дійсності, то тепер дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта з яким цікаво гратися чи займатись іншими видами діяльності. Проте, реалії життя сучасної дитини дошкільного віку свідчать про те, що ігри та спілкування з товаришами свого, або близького віку, займають у її житті невелику частку часу, у порівнянні з однолітками минулого століття. Сучасні діти більше часу проводять перед телевізором чи екраном комп'ютера, ніж у взаємодії з іншими дітьми. Особливо це характерно для тих малюків, що не відвідують дошкільні заклади. Хоча і в дошкільних закладах питома вага гри зменшується за рахунок підвищення уваги дорослих до навчальної діяльності дітей. Заняття в ДНЗ та додаткові (музичні, іноземною мовою, логіко-математичні, філософією, спортивні) поза його межами у вечірні години за бажанням батьків зменшують можливості дітей займатися вільною грою. За змістом і характером ігрова діяльність сучасних дітей також значно відрізняється від ігрової діяльності дітей ХХ століття. Рухливі ігри поступово витісняються дидактичними. І якщо у дошкільних закладах рухливі, дидактичні, сюжетно-рольові ігри організовуються вихователями, у дворах своїх будинків діти в них не граються. Причинами є: відсутність достатньої кількості дітей у дворі для організації рухливої гри, невідповідність одягу характеру гри, небезпечність рухливих ігор для життя і здоров'я дітей внаслідок розташованості на території двору великої кількості об'єктів, що перешкоджають руху дітей та застороги батьків (не бігай, не забруднись, будь поряд), що пов'язані з острахом за дитину. Сюжетно рольові ігри впевнено витісняються електронними («Тамагоччі», «Тетріс», комп'ютерні ігри), які не потребують партнерів і занурюють дітей у віртуальний, зовсім відірваний від реальності світ. Комп'ютер поєднує в собі можливості телевізора, відеомагнітофона,

універсальної іграшки, він здатний імітувати різноманітні ігри, і є для дитини партнером, що може реагувати на дії та запити, яких та потребує. Наголосимо також на тому, що якщо згідно до ергономічних вимог тривалість комп'ютерних ігор для дітей дошкільного віку не повинна перебільшувати 10-15 хвилин, то на практиці вони проводять за комп'ютером значно більше часу, просиджуючи за його екраном годинами.

У дослідженні, здійсненому науковцями Інституту психології імені Г. Костюка [10] зазначено: «Віртуальний ігровий світ, на відміну від реального, вирізняє керованість подій (можливість збереження ігрової ситуації у грі та можливість «переграти» подію), прогнозованість подій та можливості вибору складових (рівня складності, супротивника, зброї, місця дії), наявність здібностей, неможливих у реальному світі: декількох життів, зміна інших фізичних законів, (наприклад, гравітації чи швидкості) та фізіологічних особливостей (здатність не відчувати біль, втому), відсутність базових потреб (у сні, відпочинку, їжі). Комп'ютерні ігри навчають дітей жити за іншими правилами, де відсутня необхідність дотримуватися єдиних для всіх норм і законів, навіть законів природи» [10, с. 15]. Таким чином для сучасних дітей характерним є життя у двох вимірах: реальному і віртуальному.

Окрім комп'ютера важливе місце в житті дошкільника посідає телебачення. Воно виступає для дитини джерелом отримання інформації та задоволення. У 1999 році Американська академія педіатрії оприлюднила програмну заяву про дітей і медіа, в якій проаналізувала користь медійної освіти, а також загрози, які несе для здоров'я дітей телебачення. В ній зазначалось: «Педіатри повинні застерігати батьків, аби ті не дозволяли дітям до двох років дивитись телевізор. Попри те, що деякі телепрограми позиціонуються як такі, що адресовані цій віковій групі, дослідження раннього розвитку мозку свідчать про те, що немовлята та малюки мають критичну потребу в прямій взаємодії з батьками та іншими дорослими (наприклад, вихователями) для здорового розвитку мозку та вироблення

відповідних соціальних, емоційних та когнітивних навичок. Отже, допуск таких маленьких дітей до телевізійних програм не рекомендується» [39]. Для дітей як раннього, так і дошкільного віку перегляд телепередач не може замінити живого спілкування та взаємодії з оточуючими в процесі безпосередньої взаємодії з якими відбувається їхній розвиток.

Вихователі мають бути підготовлені до того, що основні соціальні потреби дитини дошкільного віку – любов, доброта, увага дорослих, ігри та спілкування з однолітками, яскраві переживання, засвоєння знань мають забезпечуватись у спільній з дорослим та однолітками діяльності – спілкуванні, грі, праці. А мультимедійні технології доцільно використовувати за потреби лише для навчання дітей, щоб не допустити відстороненості дитини від реального життя.

З іншого боку, психологи вважають, що сьогодні інколи буває небезпечно рекомендувати деяким батькам приділяти більше уваги своїй дитині. У дослідженні О. Кочерги зазначено той факт, що значна частина сучасних вихователів і батьків перебуває у світі надмірної інформації, частиною якої є інформація про способи, яки забезпечують швидкий і якісний розвиток дитини. Розширились можливості використання різноманітних форм і методів впливу а розвиток дитини. Тому підвищена активність у взаємодії дорослого і дитини іноді стає такою ж небезпечною, як брак такої активності [22, с. 108].

Іншою проблемою, з якою зустрічаються вихователі – виховання дітей з різних соціальних верств (стратів) суспільства. Зміни у політичному та економічному житті України, що відбулись на рубежі тисячоліть, призвели до змін у соціальному устрої українського суспільства. Однією з них виявилось різке розшарування (або стратифікація) суспільства. Ознаки, за якими можна характеризувати різні страти (від лат. *stratum* – шар), можуть бути різними, та в основі їх завжди лежить майнова нерівність. Наше суспільство розділилось на бідних і багатих. Це незаперечний факт, що впливає на умови життя, виховання та розвитку дітей.

Згідно статистики, сьогодні близько чверті населення України перебувають за межею бідності. Найбіднішими є сім'ї з дітьми. Вони становлять 35% бідного населення країни. Про це свідчать дані Інституту демографії та соціальних досліджень Національної Академії Наук України. Найбіднішими є багатодітні родини та сім'ї з дітьми до 3 років. Найбільша частка бідних саме серед багатодітних сімей. І з народженням кожної наступної дитини ризик бідності зростає дуже помітно. А там, де більше 4 дітей, там майже 90% бідних, – констатувала у 2011 році директор Інституту соціальних досліджень НАН О. Макарова. За підрахунками ООН, в цілому, бідних в Україні нараховується майже 80%. Згідно зі звітом ООН за 2010 рік, за межею бідності живе кожен четвертий українець. За іншими джерелами кількість багатих становить 3% від загальної кількості населення. Бідних, як свідчить статистика, нараховується 96% від загальної кількості населення України [13, с. 1]. Лише 1% населення балансує на межі між стабільним економічним положенням і відсутністю такого.

Звичайно, розподіл сучасного суспільства на такі верстви (страти) як «бідні - багаті» є занадто грубим. До верстви бідних ми відносимо і людей, що не мають навіть даху над головою, і сім'ї малооплачуваних службовців, і багатодітні сім'ї, у яких сукупний дохід ледь покриває необхідні для життя потреби. До багатих – тих, хто має змогу легко задовольнити всі, без винятку, свої потреби, і тих, хто напружує всі зусилля, щоб забезпечити родині гідне існування. Всі вони різні. Діти з таких родин різняться між собою. Вони мають свої поняття моралі і керуються прийнятими в родині нормами поведінки, життєвими установками і пріоритетами. Інтереси і нахили дітей також різні, оскільки джерелами виступають умови життя родини.

Всі діти нашого суспільства підпадають під певний виховний вплив. Адже виховний процес багатofакторний. Він відбувається у сім'ї, дошкільному навчальному закладі, школі, позашкільних установах, при всіх формальних і неформальних контактах дитини з іншими людьми, її зверненні до літератури, мистецтва, сприйнятті засобів масової інформації. Успіх у вихованні кожної конкретної особистості залежить від впливу ряду факторів

і умов. Однак це не применшує ролі професійного педагога. Бо саме він виступає своєрідним координатором, коментатором, опонентом, фільтратором всіх виховних впливів на дитину. Педагог – це особистість, яка опосередковує вплив суспільства на дитину і є тим буфером, або антистресором, що захищає дитину від небажаних впливів оточуючого світу.

Спостереження та аналіз отриманих фактів дозволяють констатувати: найнижчий, перший, шар нашого суспільства становлять люди, які не мають нічого приватного, нічого власного – ні квартири, ні речей, ні сім'ї. У них немає роботи, яка давала б кошти для прожиття. Це, так звані, «бомжі». Всі зусилля і діяльність людей даної групи спрямовані на задоволення своїх первинних потреб. Заради цього вони вдаються до брехні, містифікації, злочину. Бомжами не народжуються. Ними стають за різних обставин люди, у яких, як правило, слабо розвинена волява сфера і які, внаслідок цього, схильні до вживання алкоголю. У частини з них є діти дошкільного і шкільного віку, які не відвідують закладів освіти. Вільний час вони проводять вештаючись базарами і вулицями міста, займаються жебракуванням, дрібними крадіжками. Характерним для цих дітей є те, що вони не визнають авторитету дорослих і не підкоряються ним. Примусити до покори їх можна лише силою (авторитетом сили), але до певної межі, коли дитина утверджується в думці, що здатна вижити і без дорослих і пориває з ними. Такі діти об'єднуються у ватаги, що живуть спільно, мають ватажка і дотримуються визначених ними ж самими правил поведінки. Самостійність у повсякденному житті та вміння швидко реагувати на оточуючі зміни стають їхніми основними рисами. Багато з цих дітей в дошкільному та молодшому шкільному віці ще мріють про життя у хороших умовах, дружній роботящій родині. У мріях дітей все ідеалізоване і прекрасне. У мріях вони створюють свій уявний світ, у якому є теплий дім, тверезі й лагідні мама і тато. Діти не погоджуються на штучні замітники омріяної дійсності. Саме тому, потрапивши до дитячого будинку, не бажають там жити і втікають на вулицю. На вулиці їм залишається у що вірити і є товариші, які їх розуміють і підтримують. У дитячому ж будинку реальність не відповідає мрії, а

вольових якостей для досягнення омріяного майбутнього недостатньо. Це спричинює втечі від реальності, і прагнення заховатися від неї у запахи клею чи інших токсичних речовин.

Другий страт суспільства становлять люди, які також живуть за межею бідності, але мають житло і якісь незначні кошти (пенсію, аліменти, невелику зарплату), що частково забезпечують задоволення мінімальних первинних потреб (в їжі, одязі тощо). Діти в таких сім'ях, як правило, не відвідують дошкільні заклади освіти (оскільки сім'ї не вистачає коштів на їх оплату), але ходять до школи, бо за цим слідкують районні відділи народної освіти. Саме в школі ці діти часто знаходять підтримку з боку педагогів – отримують безкоштовне харчування, одяг, путівки у табори відпочинку чи санаторії. Але, в групі однокласників вони посідають відокремлене місце і вирізняються серед них поганою успішністю, зовнішнім виглядом, незадовільною поведінкою. Нестача коштів у сім'ї та бажання мати щось таке, що є у їх однолітків, але немає у них самих, спонукають їх до дрібних крадіжок, бійки, брехні. Ставлення до дорослих варіює від повного нехтування авторитетом старших (як батьків, так і вчителів), до глибокої приязні, любові та поваги, якщо дитина розуміє, що з повагою ставляться і до неї самої, і до її проблем. Серед характерних рис поведінки таких дітей присутні незалежність та агресивність, що є засобом захисту від оточуючої дійсності. Їм притаманне і бажання звернути на себе увагу, виділитись серед однолітків. Звідси і раннє паління, брутальна лайка, брехня. Вищі потреби дітей важко піддаються формуванню і розвитку, бо не мають бази, а зусилля педагогів не підтримуються сім'єю. Якщо в родині є менші діти, то вони наслідують приклад старших братів і сестер: рано починають вживати нецензурну лексику, намагаються привернути до себе увагу дорослих, якої їм бракує. Якщо їм вдається зустріти дорослого який здатний їх полюбити і зрозуміти, виявляють неабияку старанність у тому, щоб відповідати його вимогам.

До третьої групи можна віднести сім'ї, в яких батьки багато і постійно працюють, а сумісний дохід сім'ї може повністю задовольнити лише первинні потреби її членів. Такі родини часто мають присадибні ділянки, або родичів на селі. Для них є звичною щоденна важка праця, до якої залучаються і діти. Діти цієї верстви населення, як правило, відвідують дошкільний заклад освіти і школу, де вчаться в силу своїх можливостей. Але туристичні поїздки, просто спільний відпочинок з батьками, театр, виставки, гарні книжки – не про них. На ці речі гроші відсутні. Характерними рисами таких дітей часто виступають – працьовитість, охайність, відповідальність і, в той же час, заздрість, жадібність, яку породжує бідність, ворожість до більш забезпечених дітей, або підлабузництво. У дошкільних навчальних закладах такі діти часто обирають собі в друзі тих, хто пригощає їх цукерками чи іншими солодощами, дозволяє гратися своїми іграшками. Через спілкування з вихователем діти даної соціальної групи можуть відкрити для себе широкий оточуючий світ – світ дружніх взаємин, пізнавальних ігор, літературних творів, екскурсій, радісної праці, подорожей в світ музики, довірчих бесід і розмов. Вищі потреби дитини розвиваються і знаходять можливості задоволення через спілкування з іншими дітьми і дорослими.

До четвертого страту суспільства належать люди, що в цілому матеріально забезпечені. Вони мають постійну роботу, яка дає можливості задовольнити всі первинні потреби і частково вторинні. До них відноситься більша частина державних службовців та частина інтелігенції. Характерним для даної групи населення є та риса, що задля задоволення своїх вторинних потреб – інтелектуальних та духовних, вони можуть жертвувати первинними. Так, малюк несе додому цукерку, щоб пригостити нею маму, школяр відкладає гроші на сніданки для того, щоб купити вподобаний компакт-диск, студентка ходить пішки, щоб зекономити гроші на білет до театру тощо. Діти, що виховуються у таких сім'ях, знайомі з періодами достатку і нестатку в родині. Вони, як правило, відкриті і впевнені у собі, завтрашньому дні.

Мають змогу пробувати свої інтелектуальні і творчі сили під час навчання в позашкільних закладах освіти – музичних, художніх, спортивних, лінгвістичних школах і центрах. Вони легше, ніж діти з інших стратів, здійснюють вибір, знаходять вихід зі складної ситуації, встановлюють контакти з оточуючими.

До наступного, п'ятого страту можна віднести людей, матеріальний добробут яких дає можливості забезпечити як первинні, так і вторинні їх потреби. Ці люди знаходяться у гармонійних відносинах з оточуючими. Як правило мають вищу освіту. Їх вторинні потреби розвинені гармонійно і забезпечуються без особливої напруги. Книги, театр, виставки, концерти, подорожі, спілкування з друзями доповнюють роботу. Діти у таких сім'ях не завжди відвідують дошкільний садок, бо батьки мають змогу найняти гувернантку. В подальшому вони вчаться у престижних школах. Майбутнє пов'язують лише з роботою, що потребує вищої освіти. Проте діти у таких родині відрізняються від своїх батьків – сприймають задоволення всіх своїх забаганок за норму і не розуміють інших відносин з оточуючими. Можуть бути егоїстичними, нетерплячими, свавільними, але в той же час й щедрими, чуйними, наполегливими у навчанні. Вони, як правило, пишаються своїми батьками і хочуть бути схожими на них.

Шостий страт становлять люди, які досягли певних успіхів у професійній діяльності, що дає їм можливість високого матеріального забезпечення себе і своєї родини. Це ті, кого пересічні громадяни відносять до розряду «багатих». Дійсно, у даної групи людей є всі матеріальні можливості для безбідного існування і задоволення всіх своїх потреб, як первинних, так і вторинних: матеріальних, інтелектуальних, духовних. Людина досягає певного соціального статусу в суспільстві і усвідомлює його значення. І на цьому етапі виникає парадокс: сам статус починає важити для особистості більше, аніж інші сторони її життя. Задля його підтримання людина може жертвувати своїми першочерговими потребами (у сні, їжі, відпочинку). Задля нього ж починає приносити в жертву і потреби вторинні:

так відвідання концерту, виставки, театру відбувається не тоді, коли цього хочеться, а тоді, коли це потрібно зробити, щоб підтримати свій статус – бути поряд з необхідними людьми, з представниками саме свого прошарку, щоб показати себе, сім'ю, свою платіжну спроможність тощо. Набутий статус інколи перетворюється на ідола, в жертву якому приносяться особисті інтереси, інтереси родини і нерідко дітей. Діти у таких сім'ях виростають різними. Умови нещирості у сім'ї – коли говориться одне, а робиться інше, породжують невпевненість підростаючої особистості у собі та оточуючому світі, а разом з тим протест проти нього. Серед характерних рис поведінки вирізняється хвастливість, жадібність, впертість. Саме з цього прошарку населення виходить більша кількість наркоманів, ніж з будь якого іншого. Для дітей даного кола дуже важливим є вихід за його межі, але, як правило, самим їм здійснити це важко. Статус родини диктує вид навчального закладу (як марку машини), обмежує коло друзів. Педагог, що працює з такими дітьми може стати їм справжнім другом і порадиником у житті, якщо зуміє проникнути за завісу відмежування і внутрішнього напруження, за якою живуть ці діти.

Останній, сьомий страт суспільства, не можна назвати найвищим. Бо він відрізняється від усіх і стоїть поза, а не над усіма. Водночас він є всепроникним, бо пронизує всі верстви суспільства. Його не можна схарактеризувати за майновою ознакою, рівнем добробуту чи набутим статусом. Ці поняття не мають для людей сьомого страту ніякого значення. До нього можна віднести представників наукової, духовної та робітничої еліти суспільства, сенс життя яких полягає у творчості, розвиткові науки, промисловості і мистецтва. Вони мислять категоріями Всесвіту і Людства, а не окремої особистості. Задоволення первинних потреб відступає для них на задній план. Вони неперебірливі в їжі й одязі. Для людей даної групи це просто дрібниці, що не варті уваги. Серед вторинних потреб переважають духовні та інтелектуальні, що задовольняються за рахунок власної творчої праці, яка і за працю вже не сприймається. Це просто стиль буття. Їм, як

правило, не потрібні нагороди, гроші, машини, дачі і зарубіжні вілли. Лише свобода творчості і поле діяльності.

У таких родинх також ростуть і виховуються діти. Та виховуються вони не певними конкретними засобами педагогічного впливу, а самим стилем життя родини. Діти з таких сімей відрізняються добротою, наївністю, незахищеністю перед суспільством. Інколи взаємодія з суспільством виявляється для них тяжким випробуванням, якого не всі витримують. Інколи, навпаки, притаманна їм внутрішня чистота, захищає від усього лихого. Ці діти потребують підтримки, особливо у підлітковий період та період закінчення навчання і початку професійної діяльності. У цьому ж страті суспільства ситуація може бути іншою, коли молоде покоління користується всіма благами, що належать їх рідним і звикає до ситого життя за рахунок інших. У дітей розвивається зверхність у ставленні до інших, байдужість, практицизм, егоїзм тощо.

Складне соціальне структурування суспільства має свідомо враховуватись вихователем. Розпочинаючи педагогічну діяльність після закінчення навчального закладу, фахівець спочатку адаптується до її умов, а потім, залежно від них, починає здійснювати професійний розвиток: вдосконалювати знання та отримані вміння, розвивати особистісні якості, необхідні для роботи з дітьми і батьками різних соціальних груп. Спонуки професійного самовдосконалення фахівця знаходяться у його соціальному оточенні. В залежності від того, з якими дітьми працює вихователь, він сам визначає, яких знань йому бракує і які особистісні риси необхідно розвивати та вдосконалювати для досягнення успіху у професійній діяльності. Рушійні сили цього процесу – любов до дітей, усвідомлення значущості своєї професії для суспільства в цілому і кожної конкретної дитини зокрема.

Ступенева система освіти, що впроваджена в Україні, орієнтована на постійне підвищення рівня професійної компетентності фахівця, що має здійснюватись ним як у закладах освіти, так і в процесі самостійної роботи над собою у практичній діяльності. Так педагог, що працює з дітьми першої і другої верстви населення, має розуміти, що поряд з авторитетом добра у

нього має і бути авторитет сили. В роботі з дітьми, яких узагальнено називають «важковиховуваним», він, як правило, не може орієнтуватись на допомогу і підтримку сім'ї, має усвідомлювати, що весь час вестиме своєрідне змагання з оточенням дитини за неї саму. І не зайвими для нього будуть не лише знання з психології та педагогіки, але і особисті досягнення в спорті, гартуванні свого організму, окремих видах мистецтва тощо. Педагоги-чоловіки, яких так мало нині в системі освіти, могли б принести багато користі на цій ниві. Рішучість, наполегливість, внутрішня і зовнішня сила, надійність – ось що приваблює, насамперед, у вихователів «важких» дітей.

Працюючи з дітьми третьої групи, педагогові необхідно буде розвинути в собі зацікавлення якимось видом продуктивної чи художньої праці, бо саме на основі поваги до нього, як до людини, що може не лише говорити, а й щось робити своїми руками, може народитися повага і довіра. Спільна праця вихователя і вихованця – найкраща основа для їх взаєморозуміння і запорука ефективності подальшого виховного впливу.

Діти четвертої та п'ятої груп найбільш цінують інтелект педагога, рівень його естетичного розвитку. Якщо вони відвідують музичну або художню школу, то позитивно реагують на музичні та художні здібності і досягнення свого вихователя тощо. Вихователь обов'язково має на дуже високому (мистецькому) рівні володіти якимись практичними вміннями: вишивкою, плетінням з бісеру, грою на музичному інструменті, малюванням тощо. Тоді він зможе здивувати і захопити увагу свого вихованця, використати його інтерес для побудови розвиваючої взаємодії.

Сильна воля і вміння регулювати емоції, педагогічний оптимізм, любов, що поєднується з вимогливістю допоможуть працювати вихователіві з дітьми шостої групи, для яких часто-густо не існує ніяких авторитетів. Шляхи завоювання авторитету і встановлення взаєморозуміння з вихованцем тут вирішуються тільки на індивідуальному рівні і потребують від вихователя вміння імпровізувати, іронізувати, перетворювати складну

педагогічну ситуацію в комічну, контролювати свої почуття і багато іншого. А дітям сьомого страту необхідний педагог, який вміє поєднувати романтизм з практицизмом, а мрійливість з активністю.

Для роботи з дітьми кожної, з описаних вище груп, потрібні особливі риси характеру педагога. Можливо, що такого універсального педагога, який зумів би поєднати в собі їх усі, не може бути. Але, на основі отриманих знань про характерні особливості дітей різних шарів суспільства, майбутній фахівець може заздалегідь обрати для себе поле професійної діяльності і групу дітей, якій він найбільш хоче і може допомогти. Хоча, у переважній більшості випадків, обставини життя коригують початковий вибір. Тому педагог має бути готовим до роботи з усіма дітьми, володіти методиками диференційованого і індивідуалізованого навчання, постійно здійснювати контроль і самокорекцію власної педагогічної діяльності, поповнювати знання, вдосконалювати професійні уміння.

Основними рисами його характеру мають бути: любов до дітей, комунікабельність, розвинена емпатія, оптимізм і наполегливість, доброта і щирість, вміння не зупинятись на досягнутому, а крокувати вперед і вперед разом зі своїми вихованцями. Діти дошкільного віку в Україні потребують вихователя, що допоможе їм зрозуміти цей складний оточуючий світ, знайти своє місце в ньому та розвинути потенційні здібності.

Узагальнюючи вище сказане, резюмуємо: характерними рисами сучасних дітей дошкільного віку є – емоційна чутливість, неврівноваженість нервової системи; розумова активність і значна інтелектуальна обізнаність; стійкий інтерес і тяжіння до комп'ютерних ігор, побутової техніки; відмінності у ціннісних орієнтаціях, що обумовлюється їх належністю до родин з різним рівнем добробуту.

Вихователі дітей дошкільного віку здебільшого не готові до врахування цих особливостей у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів. Професійні знання та вміння, набуті ними в процесі базової професійної підготовки та практичного досвіду роботи з дітьми не

забезпечують повною мірою реалізації завдань розвитку дітей. Професійно значущі якості вихователів потребують перегляду і вдосконалення, згідно з викликами сучасного соціуму та потребами дітей, але основними мають стати любов до дітей, що дозволяє прийняти кожную дитину з усіма її індивідуальними особливостями; комунікативність, що дозволяє встановити контакт з дитиною і використати його для її розвитку; емпатія, що робить процес взаємодії вихователя і дитини інтимно і емоційно забарвленим і забезпечує ефективність виховного впливу.

Очевидно вже зараз, що вихователям дітей дошкільного віку бракує знань з філософії, психології, корекційної та соціальної роботи. Стосовно готовності до роботи з дітьми, що належать до різних стратів суспільства, то це питання лише починає вивчатися в теорії дошкільної освіти. Зокрема, Т. Жаровцева, розглядаючи проблему готовності випускників педагогічних ВНЗ до роботи з неблагополучними сім'ями, визначає її як цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що має індивідуальні для кожного випускника ВНЗ ієрархічні особливості і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодію із дітьми та їхніми батьками. Підтримуючи її думку про індивідуальний характер особистісних професійних якостей вихователів дітей дошкільного віку, прогнозуємо успішність використання у навчально-виховному процесі ВНЗ індивідуально зорієнтованої системи роботи зі студентами.

Не завжди випускники вищих педагогічних закладів освіти готові до самовиховання та самоосвіти – цих двох взаємопов'язаних форм самовдосконалення. А оскільки сучасні дошкільники живуть у середовищі, яке постійно змінюється, ускладнюється, розвивається, то, відповідно, потребують і мобільності реакцій вихователя на ці зміни, що детермінують розвиток. Через 5–10 років вихователі можуть констатувати нові особливості дошкільнят і створити нові методики навчання, опанувати нові форми взаємодії з дітьми, якщо усвідомлюватимуть, що професійна компетентність

не має стадії завершеності, потребує постійного вдосконалення і подальшого розвитку.

ДЖЕРЕЛА

1. Абдулгалімов Г. Л. Модель готовності сучасного вчителя к професійній діяльності / Г. Л. Абдулгалімов // Стандарти і моніторинг в освіті. – 2009. – № 5. – С. 5–10.

2. Алмазова Н. И. Когнітивні аспекти формування міжкультурної компетентності при навчанні іноземній мові в неязыковому вузі : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора педагогических наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.

3. Аргументы и факты в Украине / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.AIF.UA. – Название с экрана.

4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерности, основы и методы : [учеб.-метод. пособ.] / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1968. – 368 с.

5. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Електронний ресурс] / Т. Ю. Базаров // Режим доступу : www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html. – Название с экрана.

6. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти – Програма: «Змістова характеристика навчання дітей рідної мови» - Одеса, 2004; Харків, 2011; Харків, 2013 рік. (Всі види компетенцій)

7. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Том 2. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – с. 155-170

8. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до комунікативно-мовленнєвої професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. – Навч. посібник. – Комунікативно – мовленнєвий супровід ставлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України. – Одеса, 2013. – с.32-92

9. Большая советская энциклопедия : в 50-ти томах / [гл. ред. С. И. Вавилов, Б. А. Введенский]. – 2-е издание. – М. : Изд-во института «Большая советская энциклопедия», 1953. – Т. 22. Коллиматор–Коржисны. – С. 292.

10. Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі : посібник для батьків / [І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, С. І. Болтівець, М.-Л. А. Чена, Н. М. Бугайова]. – К. : ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. – 48 с.

11. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко ; [наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

12. *Енциклопедія освіти / академія педагогічних наук України, головний Е 64 ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
13. *Єдність: Інформаційний вісник працівників освіти і науки м. Києва, 2001. – № 6. – С. 1.*
14. *Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38)*
15. *Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 220 с.*
16. *Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т. Е. Исаева. — Ростов-н/Д. : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. — 312 с.*
17. *Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.*
18. *Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — С. 30.*
19. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] ; наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.*
20. *Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь практикувати виховну діяльність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. І. Коновальчук. – К., 1999. – 19 с.*
21. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования : [документы и материалы] – М. : Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.*
22. *Кочерга О. Психологія дітей 6-го року життя / О. Кочерга. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.*
23. *Кузьменко В.У. Положення про цілісність у контексті проблеми розвитку індивідуальності дошкільника / В. У. Кузьменко // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. проф. С. Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2006. Вип. 30. – С. 133–142.*
24. *Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.*
25. *Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.*
26. *Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.*

27. Організація Об'єднаних Націй в Україні / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.Kiev.ua/ua>. – Назва з екрану.
28. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 340 с.
29. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова ; (главный редактор) и Л. С. Шаумяна]. – изд. 6-ое, перераб. и доп. – М. : «Советская энциклопедия», 1964. – С. 315.
30. Словарь русского языка : в 4-х томах. / [под ред. С. Г. Бархударова]. – М. : „Советская энциклопедия», 1973. – Т. 3. – 1973. – С. 111.
31. Словник української мови : у 10-ти томах / [ред. кол : І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Винник та інші]. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 4. – С. 123.
32. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [уч. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 304 с.
33. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Т., Хихловский Л. Б. – Саратов : СГУ, 1987. – 173 с.
34. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
35. Урядовий портал [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.kmu.gov.ua/control/newsnpd. – Назва з екрану.
36. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
37. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования» / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
38. Юрченко В. І. Оптимізація взаємин у системі «студент – викладач»/ В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – С. 103 – 110.
39. Christakis D. A. Young Children and Media: Limitations of Current Knowledge and Future Directions for Research / D. A. Christakis, F. J. Zimmerman // American Behavioral Scientist/ – 2009. – April 1. – 52(8). – P. 1177–1185.
40. Lewis A.-S. Teachers can take control of reform / A.-S. Lewis // Phi Delta Kappan. – 1994, V.76(1). – P.4–8.
41. Wade R. C. Teacher education. Student's view on class Discussion: implications for fostering critical reflection / R. C. Wade // Teaching and teacher education. – 1994. – V. 10 (2). – P. 231–240.
42. Tuning Educational Structures in Europe. – [europa. eu. Int / comm / education /policies/educ/tuning/tuning_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html).

РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ВЕКТОРИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

2.1. Плакаємо здоров'я дитини в сім'ї – проектуємо щасливе майбутнє

*«Здоров'я — це цінність, причому єдина,
заради якої справді слід не лише
не шкодувати часу, сил, праці і всіляких благ,
але й треба пожертвувати заради нього
часточкою самого життя,
яке без здоров'я стає нестерпним і принизливим».*
Мішель де Монтень

Кожен з батьків хоче бачити дитину здоровою і щасливою, часто не здогадуючись, що повноцінне здоров'я тісно пов'язане з фізичним, психічним, духовним і соціальним благополуччям.

У сучасних умовах буття виникла нагальна потреба у зміні ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології. Підґрунтям цих змін виступає система поглядів на світ і місце людини в ньому, природо-відповідних життєвих позицій людини щодо світу і самої себе, в тому числі й власного здоров'я, розробка нової стратегії світосприйняття на основі формування у кожної людини, починаючи від її народження, оздоровчої свідомості.

Дитина виховується в сім'ї, школі, позашкільних установах, під час формального і неформального спілкування з іншими людьми, на неї впливають також засоби масової інформації. Успіх у вихованні кожної конкретної особистості залежить від багатьох факторів і умов. Перше місце серед них посідає сім'я та умови розвитку і виховання дитини в ній. Однак, це не применшує ролі професійного педагога. Бо саме він є своєрідним координатором, коментатором, опонентом, фільтратором усіх виховних впливів на дитину. Педагог — це особистість, яка опосередковує вплив суспільства на дитину і є тим буфером, тим антистресором, що захищає

дитину в даний період її розвитку від небажаних впливів навколишнього світу.

З прадавніх часів сім'я розглядається як необхідна умова людського існування. Головні природні вихователі дитини — її батьки. Роль сім'ї у суспільстві незрівнянна за своєю силою ні з якими іншими соціальними інститутами, адже саме в сім'ї формується і розвивається особистість людини, відбувається оволодіння нею соціальними ролями, необхідними для щасливого життя в суспільстві. Сім'я є першим мікросвітом, у якому дитина виховується, формується, розвивається, набуває соціалізуючих умінь.

І. А. Зязюн вважає, що сім'я — це перша, природна сполучна ланка Любові, Віри, Надії, Свободи; основа родового будівничого нації, первинне лоно людської культури, школа духовно-релігійної, національної і вітчизняної традиції, інститут первинного виховання любові до ближнього і прагнення до продовження роду, пошани до соборності, авторитету і дисципліни.

Саме сім'я створює умови для пізнання дитиною всіх сфер земного буття людини. В сім'ї закладаються основи моральності, формуються норми поведінки, збагачується внутрішній світ, розвиваються індивідуальні якості особистості. Сім'я сприяє не тільки формуванню, а й самоствердженню особистості, стимулює її соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. Саме в сім'ї відбувається перехід від біологічної до соціальної істоти.

Сім'я — складна багатофункціональна підсистема суспільства і водночас доволі закрыта для впливів із зовні окрема педагогічна система. Функції, які виконує сім'я, взаємозалежні й взаємопроникні, безпосередньо активізують життєдіяльність її членів. До функцій сім'ї науковці відносять: економічну, господарсько-побутову, рекреативну або психологічну, репродуктивну і виховну. Соціологи твердять, що, виконуючи репродуктивну функцію, в основі якої інстинктивне прагнення людини до продовження роду, сім'я є *відповідальною* за фізичний, психічний та

інтелектуальний розвиток дитини. Реалізація сім'єю цієї функції є своєрідним регулятором народжуваності. Нині в Україні, як і в інших європейських країнах, демографи відзначають зниження рівня народжуваності. Це пояснюється низкою причин.

Людина набуває цінності для себе і для суспільства тільки тоді, коли вона стає особистістю, і її становлення потребує цілеспрямованого, систематичного впливу. Саме сім'я з її постійним і природним впливом покликана формувати риси характеру, переконання, світогляд дитини. Тому визначення *виховної* функції сім'ї як основоположної має суспільний сенс.

Виховна функція. Важливу роль у процесі первинної соціалізації відіграє виховання дитини в сім'ї. Батьки були і залишаються першими і найголовнішими вихователями дитини. Це аксіома, яку мають запам'ятати всі подружжя, які є або готуються стати батьками.

Виховання дитини в сім'ї — складний соціально-педагогічний процес, який за дотримання певних умов може бути таким, що дарує радість і насолоду всім його учасникам. Це вплив всієї атмосфери і мікроклімату сім'ї на формування особистості дитини. Можливість виховного впливу на дитину закладена в самій природі ставлення батьків до дітей, сутність якого полягає в розумній опіці, наданні свободи, усвідомленні відповідальності, спілкуванні старших з молодшими.

Батько і мати виявляють піклування, ніжність до своєї дитини, формують позитивне мислення, вчать розуміти цінність життя та самоцінність, підтримувати і розвивати в собі високу самооцінку, впевненість у власній неповторності і цінності в очах Творця і Всесвіту.

Вимоги батьків і особливості взаємин батьків і дітей можуть бути різні за характером. Вони реалізуються у їхній свідомій виховній діяльності за допомогою визначеного стилю життя, переконання. Власний приклад батьків — важливий засіб впливу на виховання дитини. Його виховне значення базується на притаманній дитячому віку здатності до наслідування. Мудра народна педагогіка завжди зважала на цю особливість дитини і закодувала ці

знання у приказках і прислів'ях: «Яблучко від яблуні недалеко падає», «Яка гребля — такий млин, який батько — такий син», «Які самі, такі й сани».

Безпосередній досвід дитини, отриманий у сім'ї, подеколи стає єдиним критерієм ставлення її до світу, людей. Часто батьки залишають **цей** фактор поза увагою, тим самим провокуючи «соціальне сирітство».

Надзвичайно важливою і обгрунтованою є сьогодні думка Теодора Бера: «Виховання дітей потрібно починати з дитинства... їхніх батьків!». Саме з дитинства розпочинається процес виховання майбутніх батьків.

Сучасна психофізіологія переконливо доводить: батьківські почуття вирізняються високою пластичністю. Наприклад, сила емоційної прихильності матері до дитини залежить від того, чи була ця дитина бажаною, чи ні, наскільки тісним і тривалим є її контакт із немовлям; чим раніший і триваліший цей контакт, тим сильніше й материнське почуття, коли коли інстинкт підкріплюється досвідом і звичкою [Алексенко Т. та ін.]. Усе це притаманне й чоловікам. Коли народжується дитина, у тата з'являється багато додаткових клопотів, пов'язаних з цим: додаткові матеріальні витрати, побутові обов'язки, зменшення уваги з боку дружини, зайнятої малям, порушення сну плачем дитини... і ніяких задовольень. Тому неправі матері, бабусі, тещі, котрі, вважаючи, що батьки не вміють доглядати за дітьми, цілком відстороняють їх від цього. Доведено, що чим раніше батько долучається до догляду за дитиною, чим активніше буде він це робити, тим сильнішими, глибшими будуть його батьківські почуття. Психологічно підготовлені батьки охоче бавляться з немовлятами (правда, частіше це відбувається під час відсутності матері) і анітрошки не поступаються матерям у мистецтві догляду за дитиною. Це і сприяє більш тісним емоційним зв'язкам між батьком і дитиною [Паняєва О. та ін.].

За даними досліджень, малюки, яким виповнився лише місяць, уже реагували на батьків інакше, ніж на сторонніх, навіть коли батьки не несли головної турботи по догляду за дитиною. Чим частіше батько звертається до дитини, тим сильніший її емоційний відгук, а це, у свою чергу, пробуджує у

чоловіка дуже глибоку прихильність. Прихильність, що важлива не тільки для майбутніх взаємин батька з дитиною, але і для самого дорослого [Кон І. та ін.].

Ми зупинилися на проблемі немовлят тільки через її новизну і недооцінку. Але, звичайно, вплив батька важливий на всіх стадіях розвитку дитини. Зрозуміло, не замість матері, а разом з нею. Їхній загальний внесок у виховання дитини можна розмежувати тільки умовно, або коли в родині негаразди. Батьки - мама і тато - при всіх їхніх індивідуальностях, нерозривні у свідомості дитини. І саме батьки є для дитини носіями людських цінностей.

Проблема цінностей життя людини, ціннісних ідей та ідеалів завжди була предметом вивчення представників філософської науки, про це свідчать праці Г. Гегеля, Спінози, Г. Лейбніца, Р. Декарта, Платона, Арістотеля, Д. Дьюї, К. Льюїса, М. Вебера.

Під цінностями автори розуміють *предмети, явища природи та їх властивості, корисність, значущість яких усвідомлює людина, виявляючи до них позитивне ставлення*. Цінності є *вищі, або духовні*, що пов'язані з уявленням людини про сенс життя, свободу, та *нижчі, або матеріальні* (фактично ціннісні), що задовольняються на рівні потреб та інтересів. Перший критерій цінностей — здатність задовольнити потреби та інтереси людини, причому потреби та інтереси людини самі по собі не є цінностями, проте без них цінності не можуть формуватися. Другим критерієм цінностей є їх стимулююча роль — як норми, цілі та ідеали.

У філософському енциклопедичному словнику ми знаходимо і поділ цінностей на *індивідуальні, колективні* (партикулярні) та *універсальні*. До колективних або партикулярних цінностей належать цінності певного суспільства, нації, цивілізації, а до універсальних або загальнолюдських — ті цінності, що прийняті чи мають бути прийняті різними народами, культурами, цивілізаціями.

В. Тугарінов, здійснюючи аналіз наукових доробків стосовно класифікації цінностей, виокремлює дві великі групи цінностей: *цінності*

життя, якими є цінність здоров'я, життя і радості життя, спілкування, природи, та *цінності культури* — тобто матеріальні, суспільно-політичні та духовні цінності. Складниками духовних цінностей є сфера освіти, науки та мистецтва. Визначаючи очевидну відмінність цих двох груп цінностей, адже «життя дається природою, а культура створюється людьми», дуже важливо, щоб *цінність здоров'я, як життєва цінність, дарована нам природою*, стала стрижневою цінністю освіти, науки та мистецтва.

Тому формування системи цінностей у людини та залучення її до цієї системи з перших років життя має велике значення для її поведінки, звичок, стилю життя, наповнення його істинним смислом. Тим більше, що система цінностей людини, за твердженням В. Лісовського, є «фундаментом її ставлення до світу».

Одним із важливих факторів життєдіяльності людини є стан її здоров'я — показник динамічної рівноваги організму з навколишньою природою і соціальним середовищем. Відомо, що прояв біологічних закономірностей життя людини має соціальне обумовлений характер. Тож цілком зрозуміло, що не лише від природного середовища, але й від тих соціальних умов, в яких живе людина, залежить стан її здоров'я. Здоров'я як категорія особистісних, родових, суспільних та загальнолюдських цінностей є тою точкою відліку, на якій базується духовність як «діалектична єдність усього унікального й універсального, природного і культурного в її внутрішньому світі».

Феномен здоров'я є предметом дослідження багатьох науковців і розглядається у декількох аспектах: філософському, медико-біологічному та соціально-педагогічному. Його сутність вивчали М. Амосов, Е. Вайнер, В. Войтенко, І. Муравов, Г. Никифоров, Ю. Лісицин; В. Петленко та інші. Проведені дослідження засвідчують, що категорія «*здоров'я*» визначається дослідниками як інтегративна якість повноцінного, гармонійного людського буття у всіх його вимірах та аспектах. В останні десятиріччя особливо актуалізувалося прагнення людства до збереження власного здоров'я. Наразі

одна із нагальних проблем сучасності — проблема зміцнення та збереження здоров'я дітей та молоді, всього людства. Така ситуація обумовлена тим, що нині ми спостерігаємо безвідповідальне, руйнівне ставлення до природного середовища, недоступність кваліфікованої медичної допомоги різним верствам населення, зростання статистичних показників захворюваності. Демографічна ситуація визначається як кризова, показниками якої є зниження загального рівня здоров'я, середньої тривалості життя (у чоловіків на 5 років, у жінок — на 2,5), зростання кількості спадкових хвороб.

Передовсім треба усвідомити, що без здоров'я людина не може бути щасливою, повноцінно жити і діяти, а від того, як вона вміє зберегти своє здоров'я, залежить її майбутнє. Тому і стає зрозумілою актуальність проблеми залучення дітей та молоді до здорового способу життя. Найвагоміша роль у формуванні в молодого покоління оздоровчої свідомості, здорового способу життя належить сім'ї, яка є важливим осередком для становлення особистості кожної дитини, тим основним середовищем, в якому вона зростає, в якому формуються її звички, уподобання, інтереси та потреби.

Підтвердження цьому ми знаходимо у дослідженнях А. Бурлакової, яка, визначаючи пріоритетність сім'ї у житті дитини, підкреслює той факт, що її значення не можна компенсувати нічим, саме в сім'ї формуються фундаментальні ціннісні орієнтації людини, що визначають стиль її життя, життєві прагнення та засоби їх досягнення.

На переконання більшості науковців, правильне розуміння здорового способу життя, існування та діяльності людини в гармонії з навколишнім світом можливе лише за умови забезпечення неперервності та комплексності освітньо-виховного впливу на особистість, починаючи з перших років її життя. Тому, крім найближчого оточення дитини — членів сім'ї, велика роль у формуванні ціннісного ставлення до власного здоров'я належить і освітнім закладам. Лише сформувавши у дітей уміння щоденно, власними силами зберігати і зміцнювати здоров'я, підтримувати високу працездатність,

пом'якшувати стресові й екстремальні ситуації, дотримуватись безпечних умов життєдіяльності на тлі розв'язання екологічних проблем та поліпшення соціальних умов життя, можна виправити критичне становище стосовно погіршення стану здоров'я нації.

Процес формування здоров'я, що передбачає і потребу в здоровому способі життя, а отже й активність у процесі самовдосконалення, потребує залучення дитини до нього з самого народження. Це твердження корелюється з дослідженнями О. Кононко, яка наголошує, що в освітній роботі точкою відліку є дитина, активна діяльність якої обумовлює її розвиток. Тож цілком слушними є висновки науковців, що людина створює себе сама, активно включаючись у процес пізнання на власному рівні, що є для неї сприятливим, ось чому формування індивідуальної філософії здоров'я має відбуватися з раннього та дошкільного віку. А здорова людина (фізично, психічно, духовно, морально та соціальне) буде бережно ставитися не лише до власного здоров'я, але й до здоров'я оточуючих її людей, навколишньої природи, що відображено у сучасній парадигмі: «Здоров'я людини — здоров'я суспільства — здоров'я природи».

Впровадження оздоровчої парадигми у систему життєвих цінностей підкреслює очевидність зростання значущості гуманістичної спрямованості життя суспільства. Посилаючись на дослідження І. Беха, можна відзначити нову освітню та життєву філософію — це зміна виховної позиції педагогів та батьків, що полягає у пріоритетності розуміння дитини, визнанні її та сприйнятті. Досягнення оптимального рівня здоров'я та розвитку дітей і молоді є критерієм ефективності виховного впливу на особистість. Для того щоб лише зберегти той потенціал здоров'я, який закладений до народження дитини, а тим більше примножити його, необхідно, щоб у самих вихователів та батьків було свідоме ставлення до здоров'я дитини, розуміння освітньої парадигми: «Турбота про здоров'я — найважливіший обов'язок кожної людини».

Лише на основі прийняття та розуміння цінності і пріоритетності цього напрямку виховного впливу ми зможемо забезпечити доцільні передумови для залучення дитини до здоров'ятворчого процесу впродовж усього життя. ***Здоров'я є найважливішою цінністю для особистості*** — переконує І. Д. Бех. І ця смислова позиція має утвердитися на світоглядному зрізі, причому бути основою світогляду як вихователя, так і вихованця.

Культура здоров'я, що притаманна певній особистості, тобто стала власним надбанням, спонукає її до реалізації, розвитку та удосконалення своїх можливостей і містить у собі такі аспекти:

- ❖ *фізичний* — здатність керувати своїми рухами, тілом;
- ❖ *психічний* — здатність керувати своїми відчуттями, емоціями, почуттями та думками;
- ❖ *моральний* — здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення потреб відповідно до загальнолюдських норм;
- ❖ *духовний* — здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення потреб відповідно до системи ціннісних орієнтацій та духовної спадщини людства;
- ❖ *соціальний* — здатність керувати взаємовідносинами з соціумом відповідно до морально-етичних та правових норм поведінки.

Здоров'я належить до універсального феномена. В науковій та публіцистичній літературі є багато визначень поняття здоров'я, що характеризує стан і позицію людини щодо себе, інших людей, довкілля та Космосу впродовж її життя. Передовсім необхідно усвідомити, що без здоров'я людина не може бути щасливою, повноцінно жити і діяти, а від того, як вона вміє зберегти своє здоров'я, залежить її майбутнє. Здоров'я є умовою вільного нормального життя, вплетеною в систему найважливіших людських цінностей. Ціннісна характеристика здоров'я людини проявляється в усіх сферах її життєдіяльності. Саме здоров'я слугує джерелом фізичного та духовного удосконалення, встановлення відносної гармонії природних і соціальних якостей особистості. Категорія здоров'я визначається як стан

організму і форма життєдіяльності, що забезпечує достатню тривалість, необхідну якість життя і достатню соціальну дієздатність.

Здоров'я, за визначенням Всесвітньої організації збереження здоров'я, це стан цілковитого фізичного, духовного і соціального благополуччя.

В. Казначеев розглядає *здоров'я як динамічний процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних і психічних функцій оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя.* На сучасному етапі нова концепція *здоров'я передбачає стан рівноваги (баланс) між адаптивними можливостями (потенціал здоров'я) організму та умовами середовища (природного, соціального), що постійно змінюються.*

У роботах С. Волкова, Л. Гаврилюка, Т. Книш, Г. Апанасенка, С. Попова, І. Муравова, В. Сидорова, Ю. Антономова, А. Рогози та інших визначаються такі види здоров'я, як фізичне, соматичне, емоційне, духовне, соціальне, психічне та моральне. Авторами даються визначення терміна «здоров'я» і кожного його виду, проте ми можемо говорити про умовний поділ цих видів здоров'я, серед яких основними, на нашу думку, є все ж таки фізичне та психічне. Фізичне здоров'я створює фундамент здорової особистості, а від психічного здоров'я залежить моральне (духовне) здоров'я та соціальне.

Фізичне і психічне здоров'я тісно взаємопов'язані. Фізичне здоров'я — це стан, який зумовлюється функціонуванням фізіологічних систем організму (дихальної, серцево-судинної тощо). Психологічне здоров'я — це нормалізація психоемоційної та інтелектуальної сфери. Фізичний стан людини залежить від функціонування нервово-психічної та імунної систем, тоді як фізичне нездоров'я — це і психічні травми, і комплекси.

Виокремлюючи соціальне здоров'я, автори в основному наголошують на проблемі взаємовідносин особистості з близьким та далеким соціумом, самореалізації особистісних домагань у соціальному середовищі, реалізації соціальних потреб та залежності соціального здоров'я від стану фізичного і

психічного здоров'я. А моральне здоров'я дослідники визначають як вагомий складник духовного здоров'я людини.

Від того, який спосіб життя веде індивід, майже наполовину залежить стан його здоров'я, меншу частку впливу мають генетичні фактори та екологія, і лише на 10% залежить наше здоров'я від медичного обслуговування. Ці дані підкреслюють необхідність власного вибору людиною тих життєво важливих ціннісних орієнтирів у житті і усвідомлення того факту, що ні природні задатки, ні стан екології, ні мережа медичних закладів не в змозі забезпечити достатній рівень здоров'я кожної людини.

Наші прадіди мали міцніше здоров'я, ніж сучасне покоління. Насамперед це пов'язано із тим способом життя, яке вони вели: жили серед природи, багато часу перебували на свіжому повітрі, працювали фізично, повноцінно харчувалися, вживаючи корисну й здорову їжу.

У системі народних знань ми знаходимо різноманітні **засоби фізичного виховання**.

Сили природи. Людина завжди усвідомлювана цілющі сили **сонця, води і повітря**. У народі **вода** була у великій пошані, це підтверджується багатьма казками, повір'ями, приказками, прислів'ями про «живу» і «мертву» воду. Воду називали «кров'ю землі», вона вважалася цілющою животворною силою, основою всього життя — відзначає у своїх дослідженнях Любомира Калуська. Вода використовувалася з лікувальною та оздоровчою метою. Якщо звернутися до древньогрецького походження слова «лікар», то в перекладі це означає: «людина, яка любить і шанує воду». Цілюще значення води базувалося на вірі наших прадідів у те, що якщо вода змиває бруд, то так само вона може очищати людину від хвороб. Крім цього, вода змиває втому, наслідки чужих впливів, вирівнює плин енергії в енергетичних каналах, які починаються і закінчуються на стопах та відповідають за роботу нирок, шлунка, підшлункової залози, жовчного міхура.

При лікуванні багатьох захворювань використовували компреси і припарки, вологе обтирання ніг, рук, тулуба, парення в лазні.

Використовували воду і як засіб загартовування: це вмивання і купання у крижаній воді, ходьба по росі тощо.

Найбільше ритуалів *загартовування пов'язані з водою*. Про це свідчать такі звичаї, як збирання роси. На Зелену Неділю роса вважалася цілющою, до схід сонця дівчата ходили з червоними глиняними глечиками, у які струшувати росу з кожної квітки, стеблинки. Такою росою промивали хворі очі, змазували рани, щоб швидше гоїлися. На Івана Купала, вважали, вода і сонце мають чарівну силу. А оскільки сонцевідбивалося у кожній травинці, то й квіти набирали особливої цілющої сили. Тому люди йшли до схід сонця в поле і голі качалися в траві, щоб омитися цілющою водою з квітів і змити з себе всю хворобу та попросити у роси сили й здоров'я. Це був прекрасний засіб загартовування. Використовувалося ще в народі ходіння босоніж по росі, в теплу пору року це входило у повсякденне життя, так як дівчата взагалі ходила боса, а кожного ранку гнали худобу до схід сонця на пасовища.

На Водохреща всі пили воду з водойми, де проходило богослужіння, а найбільш хоробрі, незважаючи на мороз, навіть купалися. Це був обряд зимового очищення водою, навесні купалися й обливалися водою на другий день Великодніх свят, влітку — на Івана Купала, восени — на Спаса. Запорізькі козаки зі сходом сонця вмивалися холодною джерельною водою, купалися у крижаних водоймах. Ефективність такого загартовування, на думку А. Цьося, була в тому, що козаки приймали водні процедури рановранці, коли шкіра рівномірно зігріта, і це забезпечувало хорошу судинну реакцію. Широко використовувалися й лазні.

У народі цінували цілющі *сили сонця*, до нього виносили важкохворих, щоб вони могли одужати. Ще Гіппократ твердив, що сонячні промені дуже корисні, вони поліпшують обмінні процеси, кровообіг, дихання, тонус нервової системи. Народні прислів'я підкреслюють важливе значення сонця: «Сонце гріє, сонце сяє, вся природа воскресає», «Коли сонечко пригріє, то й

трава зазеленіє». Від літнього пекучого сонця люди захищалися світлим одягом, хустинками, чоловіки одягали брилі.

Оздоровчою силою наші прадіди наділяли й *землю*. Ходіння влітку босоніж як дорослих, так і дітей було звичайною справою, адже вважалося, що земля надає організму велику силу та енергію: «Земля здоров'я дає». Це була профілактика плоскостопості та хвороб ніг, адже ходіння босими ногами по землі, стерні, піску, дрібному камінні, воді, деревах розвиває стопу, зміцнює м'язи ніг: це й точковий масаж, що підвищує тонус м'язів стопи, ніг, усього організму. Крім цього, на стопі знаходяться рецептори «задоволення», недаремно з давніх часів у наших краях батраки щовечора чухали п'яти панам. Сучасні фізіологічні дослідження відзначають, що стопи ніг є найбільш рефлексогенною зоною людського організму, на них знаходиться 72000 нервових закінчень, через які можна впливати на різні частини тіла. Загартовуючий вплив ходіння босими ногами по землі пояснюється й тим, що на підшві стопи, у порівнянні з іншими частинами тіла, знаходиться значно більше терморекторів (тепло і холод), що рефлекторно пов'язані з носовою частиною гортані. Крім цього, ходіння босоніж сприяє поглинанню землею електричних розрядів, що накопичуються в нашому організмі.

Свіже повітря. На свіжому повітрі дорослі цілий день працювали, а діти гралися або допомагали дорослим і відчували на собі його позитивний оздоровчий вплив. Особливо ефективним є холодне повітря, що сприяє загартовуванню організму. На свято Стрітення був такий звичай: діти робили з соломи опудало зими, а з ним роздягнені й босі вибігали з хати й співали, потім спалювали «зиму» й лише тоді бігли у хату зігрітися.

Гігієнічні фактори (особиста гігієна, режим харчування). Важливо дотримуватися *особистої гігієни*. Це було однією з умов збереження здоров'я і про це свідчать пісні, колядки, віншування, щедрівки, народні прислів'я, казки, що дійшли до нас. Саме в них ми бачимо, як шанувалася «чепурність», охайність, чистота, і цей культ традиційно формувався в Україні.

(«Чистенько коло посуду ходить»). Люди осуджували неохайність: «На неохайній людині всяка одежа погана», «Невмиванка — попова собака». Перед святами все мало бути випране, не можна одягати нечистого одягу, не можна виходити на вулицю не вмившись, щоб «не зустріти відьми», не можна витиратися одним рушником, щоб «не посваритися». На Зелену Неділю стіл мав бути акуратний, а на ньому — чистий рушничок. Ці народні звичаї, обряди містили в собі компоненти гігієни.

Режим праці та відпочинку. Заборона працювати у неділю надавала змогу людині відпочити, набратися сил для робочого тижня. Суботу присвячували дому — жінка купала дітей, прибирала, прала білизну. Робочий день завжди починався вдосвіта. Про це свідчать певні звичаї: на свято першої борозни, Юрія необхідно було зустрічати схід сонця на своєму полі («Хто рано встає, тому Бог дає»).

Харчування. Народна мораль завжди засуджувала надмірність у харчуванні, споживання алкоголю («Сласна їда — животу біда», «П'яний, що дурний»). З метою забезпечення здорового способу життя дотримувалися постів, щоб очистити тіло й душу. В цей час обмежувалося вживання страв, напоїв, навіть статеве життя (вважалося, що діти, які народилися з заячою губою, як правило, зачиналися у страсну п'ятницю). Піст сприяв зміцненню здоров'я. Пости були в ті періоди, коли люди мало працювали. Проте під час посту вживали висококалорійні продукти (рибу, гриби, олію, горіхи, сушені ягоди і фрукти), що посилювали очищення організму. На пісну вечерю готували корисні страви з бобів, гороху, квасолі, кукурудзи, капусти і традиційно з пшениці - кутю. Цінність використання у їжі каш, які сприяють кращій роботі кишечника та додають сил, започаткувалася у народних обрядах: на хрестини варили кашу і розігрували сцену її «купівлі-продажу»; коли вперше діти йшли до школи, батьки несли вчителеві горщик каші, щоб «наука йшла на ум» тощо. Деякі профілактичні заходи щодо харчування викреслювалися у народних заборонах. Вважалося гріхом їсти яблука до

Спаса (і це було досить слушно, адже незрілі плоди могли викликати шлункові захворювання).

Вивчаючи традиції українського народу, неможливо не відзначити його *духовність*, що була невід'ємною частиною здорового способу життя. Це те, до чого ми повинні зараз повернутися, враховуючи багатовіковий досвід нашого народу. Злагожденість буття людини з природою, Всесвітом була першоосновою духовної культури. Наші прадіди вірили, що кожне дерево, кожна травинка і навіть вода — живі. Вони не ламали гілок (навіть на пасовище брали прутик - мертву гілку із сухого дерева), не рвали даремно квіток, бо вони теж хочуть жити.

Дітей змалечку вчили бережно і з пошаною ставитися до матінки-природи. Кожна дитина знала, що якщо позбиткуєшся над пташиним гніздом, то грім може впасти на хату; зірвеш для забави гілку чи квітку — то можеш поламати ручку чи ніжку; скільки забрудниш води, кидаючи туди щось, стільки сліз витече з очей. Батьки вчили дітей, що на свято Юрія можна зривати квіти, але не смикати, як коза гілочку, а клякати перед нею і просити її прийти, відірватися від землі і допомогти. Звичайно, ми можемо по-різному ставитися до цих заборон, забобонів, але всі ці заходи є виправданими, адже основною метою було усвідомлення людиною себе як частини природи, виховання дбайливого ставлення до неї.

Шанобливе ставлення до природи відображалося в інших заборонах — не можна дерево зрубувати влітку, а лише зимою, коли «воно спить і не відчуває болю». І в цьому було раціональне зерно, адже заготовлений узимку (січень-середина березня) лісоматеріал має особливу цінність: його не точить шашіль, дерево краще тримає тепло, менше піддається псуванню та гниттю.

Цілком правомірно можна відзначити, що українці в силу своїх ментальних особливостей є нацією, яка зорієнтована передовсім на родину. Центром у цій родині завжди була дитина. Саме в родині формується здоров'я дитини у всіх його аспектах, світосприйняття та світоглядні позиції

кожної особистості, гармонійність співіснування з природою та людською спільнотою.

За твердженням О. Коротя-Ковальської, в українській родині дитину змалечку навчали свідомо докладати зусиль та реалізовувати власний потенціал, не розтрачуючи життя на дрібниці, а присвячуючи його високій благородній меті.

Визнання українським народом цінності здоров'я простежується у народних прислів'ях та приказках:

- ❖ Світ великий, було б здоров'я
- ❖ Найбільше багатство — здоров'я
- ❖ Без здоров'я нема щастя
- ❖ У здоровому тілі — здоровий дух
- ❖ Без здоров'я ніщо людині не миле
- ❖ Горе стихає, а здоров'я зникає, і радість минає
- ❖ Веселий сміх — здоров'я
- ❖ Молодого кров гріє
- ❖ Загойться, поки весілля скоїться
- ❖ Добрі жорна все перемелють
- ❖ Поганому животу і пироги вадять
- ❖ На плохенький животик і пироги та мед не йдуть в ротик
- ❖ Коли немає сили, то й світ немилий
- ❖ Здоров'я маємо — не дбаємо, а втративши — плачемо
- ❖ Держи голову в холоді, а ноги в теплі - проживеш довгий

вік на землі

- ❖ У ворожки лікуватись — без здоров'я остатись
- ❖ Люди часто хворіють, бо глядітись не уміють
- ❖ Де болить, там і торкаєш кожну мить
- ❖ Перейшов на ліки — пропав навіки
- ❖ Біль без язика, але каже, де болить
- ❖ Червоне яблучко, та всередині черв'ячок

- ❖ Верба товста, та всередині пуста
- ❖ Без здоров'я нема щастя
- ❖ Бережи одяг, доки новий, а здоров'я — поки молодий
- ❖ Весела думка — половина здоров'я
- ❖ Все можна купити, тільки здоров'я — ні
- ❖ Добре здоровому учити хворого
- ❖ Коли б голова здорова, то будуть воли і корови.

А. Богуш, яка джерелом народних традицій вважає почуття радості, що охоплює всі народні дійства, звичаї, обряди та міститься у різноманітних фольклорних жанрах. Істиною є той факт, що позитивні емоції, почуття задоволення, гарні та добрі думки і слова створюють міцний фундамент для благополучного життя кожної людини.

Поради батькам щодо забезпечення фізичного здоров'я дитини

Фізичне здоров'я особистості є, певною мірою, результатом взаємовпливу навколишнього середовища (природного і соціального) на спадкові механізми організму. На кожному віковому періоді розвитку особистості більшою чи меншою мірою позначається вплив природи і соціуму на здоров'я людини. Одним із таких періодів є пренатальний, або дородовий, про особливості перебігу якого майбутні батьки мають обов'язково знати.

Як може мати подбати про здоров'я свого малюка ще до його народження?

Проблема підготовки матері до народження, виховання і розвитку дитини не є новою в історії педагогіки. З давніх-давен у традиціях і звичаях народу закладалися та передавалися з покоління в покоління певні правила підготовки матері до виконання нею своїх материнських обов'язків. В Україні їх досліджували свого часу М. Стельмахович, Г. Маковій, М. Машовець, Т. Поніманська, Н. Рогальська та інші. У роботах цих авторів розкрито зміст народних традицій щодо ставлення до вагітної жінки,

породіллі, молоді матері та виховного й розвивального впливу родини на дитину.

Реалії сьогодення спричинили необхідність звернення медичних працівників, психологів та педагогів до проблем пропедевтичної підготовки майбутньої матері до народження, виховання і розвитку дитини на більш ґрунтовній основі, з урахуванням досягнень сучасної науки. Це обумовлено тим, що більшість сучасних психологічних концепцій розвитку особистості звертають прискіпливу увагу на початковий етап життя людини (період з моменту зачаття до моменту народження), пов'язуючи його «успішність» із впливом на подальший перебіг становлення особистості. Нині в Україні вже рідко можна зустріти великі родини, в яких бабусі та матері природним шляхом передають молодому подружжю виховний досвід попередніх поколінь. Втрачаються народні традиції виховання. Разом з цим зазначимо і той факт, що сучасна педагогічна література тяжіє до висвітлення завдань, змісту, методів та форм роботи з дітьми дошкільного, а серед них, насамперед, старшого дошкільного віку. На цьому тлі цікавим є той факт, що, за даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді, проведеного у 2003 році за сприяння Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), 35% опитаних батьків, котрі мали дітей раннього віку, не планували народження дитини і, відповідно, не готувалися до нього. А за давніми традиціями нашого народу, до народження дитини необхідно готуватися не менше року.

За даними цього ж соціологічного дослідження, лише 23% батьків вважають, що вони достатньо обізнані в галузі виховання і розвитку дітей. Усі інші — 77% опитуваних — відчувають труднощі і прагнуть отримати додаткову інформацію.

Майбутні батьки мають знати, що період вагітності жінки поділяється у своєму розвитку на три етапи. Перший етап — *яйце* (від зачаття до кінця другого тижня вагітності). Другий — *ембріон* (від кінця другого тижня до кінця другого місяця). Третій — *плід* (від початку третього місяця до

народження). Як правило, якщо вагітність не була запланованою, майбутня мати впевнюється у тому, що чекає дитину, лише на другому-третьому місяці вагітності. Вона приймає рішення щодо збереження чи переривання вагітності. Якщо прийнято рішення про її збереження, мати і вся родина починають готуватися до народження дитини. За даними проведеного соціологічного дослідження, **практика підготовки** сучасних майбутніх батьків в Україні до появи у їхньому житті дитини передбачає:

- ❖ вживання майбутньою матір'ю вітамінів під час вагітності та систематичне відвідування жіночої консультації (72% опитаних);

- ❖ спілкування з іще ненародженою дитиною та тривалі прогулянки матері на свіжому повітрі (до 50% опитаних);

- ❖ читання спеціальної літератури, в основному про догляд та годування дитини раннього віку (близько 50% опитаних);

- ❖ накопичення заощаджень (47 %);

- ❖ облаштування житла з урахуванням потреб дитини (близько 40%);

- ❖ забезпечення умов для успішного перебігу пологів — попередня домовленість з лікарем (40%);

Навіть на перший погляд картина незадовільна. Якщо ж додати, що **найменш популярними** видами підготовки виявилися *відмова батьків від уживання ліків до зачаття дитини, проведення матір'ю загального очищення організму від шлаків перед і під час вагітності, відпочинок у санаторії та консультації з сімейним лікарем* — їх назвали менше 10% опитаних, то вона ще більше погіршиться. Взагалі, слід відзначити, що практика підготовки майбутніх батьків до народження дитини під час вагітності жінки зустрічається набагато частіше, ніж перед зачаттям дитини. Це стосується відмови майбутніх батьків (а насамперед матері) від алкоголю, вживання препаратів заліза та фолієвої кислоти.

Як позначається це на пренатальному розвитку малюка? Слушними є думки В. Казначеева, А. Сіліна, узагальнені в роботі О. Кочерги, що зачатки психомоторики та енергопотенціалу майбутньої людини закладаються на *першому тижні* вагітності матері і залежать як від її *фізичного самопочуття*, так і від *настрою*. Тому так важливо, щоб майбутня мама знала про це і будувала своє життя відповідно до потреб малюка.

У 18-денного ембріону діє власна система кровообігу, починають відчуватися поштовхи серця, формуються зародки майбутніх почуттів. Коли в операційну, де знаходиться жінка, що прийшла сюди задля переривання вагітності, заходить лікар і починає «гриміти» інструментами, ембріон видає точно такі саме імпульси, які фіксуються у людини, приреченої до страти. Спрацьовують зародки майбутніх почуттів. Усі члени родини, яка чекає малюка, мають знати: мажорність чи мінорність характеру дитини, агресивність чи оптимізм, схильність до краси і гармонії чи войовничих дій беруть початок у пренатальному періоді розвитку особистості, розвиваючись як резонатори на думки, дії, вчинки, поведінку матері та довілля. У віці семи тижнів у ембріона фіксуються мозкові імпульси. І хоча довжина його тіла становить у цей період усього 12 мм, психологи твердять про зародки майбутнього мислення.

Якщо ж майбутня мати не планувала вагітність, до 6—7 тижнів вона може й не здогадуватися про неї, або не бути певною у її наявності. Як наслідок, вона може бути не лише неуважною до життя, що розвивається у її лоні, а й навіть необачною та безпечною. Майбутня мати може заподіяти шкоду дитині, якщо не буде стримувати негативні емоції, вживатиме алкоголь чи хімічні препарати (ліки), перевантажуватиме свій організм фізичною працею, недотриманням оптимального режиму діяльності та відпочинку, харчування тощо. Адже з першого тижня вагітності в організмі жінки відбуваються надзвичайно складні процеси, від перебігу яких залежить як фізичний, так і психічний розвиток ще не народженого нею сина чи дочки.

Щоб уникнути негативних наслідків впливу вагітності на дитину, без сумніву, майбутня мати має планувати народження малюка і готуватися до цього. Готуватися фізично і психологічно. І якщо фізичну підготовленість до пологів можуть певним чином забезпечити медичні заклади, то психолого-педагогічну готовність батьків і насамперед матері до народження та виховання дитини мають забезпечити інші служби.

На сьогоднішній день в Україні створюються центри свідомого батьківства, де майбутніх батьків ознайомлюють з безліччю корисних речей, серед яких і метод гоптонамії (тактильного та голосового впливу на малюка в період його розвитку в лоні матері), і створення розвивального середовища, і методики раннього розвитку інтелекту дитини. Проведені дослідження засвідчують, що діти, позбавлені спілкування з батьками в період внутріутробного розвитку, відрізняються від своїх однолітків, які мали таке спілкування, замкнутістю, пасивністю, вони неохоче йдуть на контакт, бояться чимось поцікавитися. Діти, які з перших днів народження відчували не лише турботу батьків про їхнє фізичне благополуччя, а й отримали своєрідні уроки розвитку відчуттів, почуттів, інтелекту, значно випереджають у розвитку своїх ровесників. Проте такі центри є лише у великих містах, і кількість їх в Україні поки що незначна.

Професійна підготовка матері до виховання й розвитку дитини має бути системною і передбачати такі компоненти, як: когнітивний, почуттєво-експресивний та діяльнісний.

Когнітивний компонент — знання майбутньої матері про особливості будови власного організму та фізіологічні зміни у ньому під час вагітності та пологів; зв'язок організму людини з навколишнім середовищем: від предметного довкілля до Космосу.

Почуттєво-експресивний компонент — почуття та ставлення майбутньої мами до навколишнього світу, макро- і мікрокосму.

Діяльнісний компонент — бажання і вміння діяти на користь нового життя, що буде зароджене у її лоні.

Усі компоненти пропедевтичної підготовки матері до розвитку й виховання дитини не можуть сформуватися спонтанно, хоча певні поведінкові уміння у вагітних жінок виникають на рівні підсвідомості, генетичної пам'яті: обережна повільна хода, інстинктивний захист свого лона руками в разі небезпеки (фізичної і психічної), зміна режиму дня тощо. Майбутня молода мати потребує кваліфікованої допомоги з боку психологів та педагогів до встановлення психічного й фізичного контакту з іще не народженим малюком. Вона має бути готова і до тих проблем, що виникають із народженням малюка. Проблем цих багато, і треба навчитися їх сприймати не як проблеми, а як завдання певного періоду життя дитини й усієї родини. Це і забезпечення позитивного мікроклімату у сім'ї, і розподіл фізичного навантаження між усіма членами родини, годування й догляд за малюком, створення розвивального середовища та добір іграшок, методи заохочення і покарання та багато іншого.

На нашу думку, така пропедевтична підготовка матері до розвитку й виховання дитини може бути здійснена двома шляхами: шляхом самоосвіти майбутніх батьків (читання спеціальної літератури) та навчання молоді у вищих навчальних закладах освіти. Та частина майбутніх батьків, що не отримують вищої освіти, мають пройти курс підготовки при районних відділах ЗАГСу чи жіночих консультаціях.

Напрямки реалізації завдань когнітивного компонента підготовки: ознайомлення з сучасними досягненнями науки в галузі фізіології, психології, педагогіки пренатального та постнатального розвитку особистості, з народними традиціями підготовки батьків, насамперед майбутньої матері, до народження, виховання та розвитку дитини.

Почуттєво-експресивний компонент підготовки забезпечується у процесі переосмислення майбутньою матір'ю життєвих пріоритетів у результаті роботи з психологом, спеціальних тренінгів, самовдосконалення.

Діяльнісний компонент реалізується під керівництвом психолога і педагога у процесі виконання спеціальних вправ, тренінгів, рольових ігор,

моделювання практичних ситуацій, складання концепцій розвитку малюка, проектів розвитку родини тощо.

Отже, щоб майбутня дитина народилася й зростала здоровою, батьки мають планувати вагітність і готуватися до неї заздалегідь: вести здоровий спосіб життя, дбати про збалансоване раціональне харчування, зміцнювати своє здоров'я, в період вагітності дбати про фізіологічне й психологічне благополуччя малюка, спілкуватися з ним на рівні думки й дотику. Мати під час вагітності має носити зручний одяг та взуття, додержувати режиму дня.

Сучасні батьки поступово вчаться розуміти свою новонароджену дитину як особистість, котра потребує уваги і поваги. **Малюк — не об'єкт догляду, а партнер дорослого у діяльності.** І найпершою діяльністю малюка є спілкування з дорослими. Тільки у спілкуванні малюк може виявити себе як людина щодо іншої людини, і тільки у спілкуванні він може правильно розвиватися.

Мама, яка любить свого малюка і ставиться до нього так, неначе він справді розуміє і сприймає її ставлення, дарує дитині змогу активно виявляти себе у світі.

Порівняйте, який соціальний досвід набувають діти. Наводимо приклад. Дитина пискнула, а мама переповила її, погодувала чи тепліше закутала в ковдру; дитина посміхнулася чи «загулькала», а мама зраділа, заговорила лагідно, підтримала своє дитятко, попросила повторити; воно й радіє, ще і ще раз посміхається, розмахує ручками.

А ось інша дитина, їй погано, щось турбує, вона плаче, але ніхто не звертає уваги, бо ще не прийшов час годувати чи сповивати. Малюку доводиться довго і голосно кричати, якщо вже несила терпіти. Посміхнувся, замахав ручками, але ніхто не підійшов, не звернув уваги, не підтримав. Так і залишився малюк сам на сам. Плач не плач, усміхайся не усміхайся — все одно ніякого ефекту. Отже, треба чекати, коли погодують, ось тоді й посміхнешся.

На наш погляд, риторичним є запитання до батьків: у котрого малюка буде розвиватися активність і позитивне ставлення до оточення — у першого чи у другого?

Особливістю сімейного виховання є те, що воно здійснюється упродовж усього періоду, коли у сім'ї є дитина, шляхом поетапного розв'язання завдань, зумовлених потребами вчасного і повноцінного її розвитку, забезпечення її фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я.

Ці завдання ускладнюються й змінюються з дорослішанням дитини, а успішність їх виконання завжди пов'язана з її психофізіологічними можливостями й здатністю батьків бути справжніми і добрими вихователями. Можливості дитини і здатність батьків є важливими соціально-педагогічними умовами первинної соціалізації дитини в колі родини й ознаками її особливостей. Розуміння батьками особливостей кожного періоду розвитку дитини значно полегшує взаєморозуміння батьків і дітей, засвоєння дитиною певних навичок, сприяє досягненню найкращих результатів у навчанні й стимулює до подальшого саморозвитку. Неврахування сенситивних (найбільш сприятливих) періодів дитинства у залученні до різних видів діяльності може призвести до нервової напруженості, конфліктних стосунків у сім'ї, погіршення самопочуття дитини і батьків, втрати інтересу, виявів протесту і формування негативної життєвої позиції.

Наразі актуальною стає необхідність усвідомлення цінності сім'ї кожним громадянином нашої країни, що є передумовою формування свідомого батьківства. Свідоме батьківство передбачає глибоке розуміння своїх можливостей та обов'язків у формуванні цілісної особистості дитини як власної відповідальності перед людством. Усе, що пов'язане із зачаттям, вагітністю, пологами та батьківством, має бути усвідомленим, ґрунтуватися на любові, а не на випадковості та невігластві.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х книгах. –Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х книгах. –Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Беленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220с.
4. Кочерга О.В. Початок життя – становлення творчості. - К.: Кобза, 2003. – 256с.
5. Маковій Гарафина. Золоте віно з бабусиної скрині. _ Чернівці: Українська освіта, 1993. – 104с.
6. Машовець М.А. (у співавторстві) Пренатальна і перинатальна педагогіка /авт.-упоряд.: Т.Д. Азаренко, А.А. Грищенко, Т.Л.Гурковська, О.П.Долинна та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 80с.

2.2. Розвиток етичних уявлень як складової соціальної компетентності дошкільника

Навчити людину бути Людиною – чи не найголовніше завдання дошкільної освіти. Тож не випадково за рішенням ЮНЕСКО соціальна компетентність розглядається як одна з ключових (базових) компетенцій особистості [17]. Різні аспекти проблеми формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку порушено в наукових працях Л. Божович, М. Гончарової-Горянської, О. Запорожця, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, Т. Поніманської, О. Шишової, С. Якобсон й інших вчених.

В науковому світі, що є типовим для сучасного етапу розвитку науки, відсутнє єдине визначення дефініції «соціальна компетентність», натомість існують різні підходи до розуміння даного поняття: як інтегрована якість особистості, як соціальна взаємодія, як результат певної діяльності, як результат соціалізації. Здійснимо контент-аналіз даного поняття. В широкому розумінні «соціальна компетентність» – уміння вибудовувати власну поведінку з урахуванням очікувань і уявлень інших людей. В психології соціально компетентною визначають особистість, діяльність котрої є адекватною суспільним цінностям і спрямована на взаємодію по вирішенню реальних життєво важливих проблем для суспільства та особистості. При цьому дії і поведінка особистості відповідають суспільним нормам [30]. Як особистісне утворення соціальну компетентність розглядає М. Лук'янова і визначає її як свідоме вираження особистості, що проявляється в її переконаннях, поглядах, установках на певну поведінку, в сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії [21]. Аналіз даних визначень показує, що ключовим моментом соціальної компетентності є діяльність з урахуванням моральних цінностей та норм, а також сформованість позитивних моральних якостей особистості. Н. Нагайченко

також однією із складових соціальної компетентності виділяє знання загальнолюдських норм та цінностей в різних сферах соціального життя [24].

Не зважаючи на те, що змістове наповнення поняття «соціальна компетентність» залежить від вікових особливостей, засвоєння суспільної моралі вже на етапі дошкільного дитинства розглядається вченими як один з важливих змістових компонентів сформованості соціальної компетентності. Так Г. Япарова під соціальною компетентністю дошкільника розуміє якість особистості, що сформувалася в процесі активного творчого засвоєння соціальних відносин на різних етапах соціальної взаємодії, а також засвоєння дитиною етичних норм, які автор розглядає як основу побудови і регулювання міжособистісних взаємин і соціальних позицій [36]. О. Кононко розглядає соціальну компетентність як результат соціального розвитку для особистісного становлення дошкільника. Вчена вважає, що соціальна компетентність виявляється у певних особистісних властивостях, потребах, здібностях, елементарних теоретичних уявленнях та практичних уміннях, які забезпечують дитині життєздатність [18]. Згідно з Т. Поніманською соціальна компетентність виявляється у відкритості до світу людей, навичках соціальної поведінки, готовності до сприйняття соціальної інформації, бажанні пізнавати людей, робити добрі вчинки» [28]. Розвиток соціально-комунікативної компетенції дошкільника передбачено Базовим компонентом дошкільної освіти. Зміст останньої визначається як обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, незнайомі, свої, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватись їх під час спілкування. Здатність взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе. Вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [1]. Таким чином, соціальна компетентність дошкільника неможлива поза

сформованістю у дитини образів добра і зла, належних зразків поведінки та позитивних моральних якостей, тож розвиток етичних уявлень розглядаємо як першу сходинку на шляху формування соціальної компетентності особистості дошкільника.

Етичні уявлення розуміємо як узагальнений емоційно-когнітивний образ, що являє собою індивідуальне відображення у свідомості особистості етичних категорій та моральних зразків. Етичні уявлення виконують низку функцій: адаптивну, орієнтувальну, оцінювальну та регулятивну.

Адаптивна функція полягає в тому, що засвоєння етичних уявлень дає можливість дитині адаптуватися до життя в суспільстві, навчитися співіснувати з іншими людьми. Дитина, що народилася ні моральна, ні аморальна, яким саме стане індивід і яку позицію обере в суспільстві залежить від оволодіння етичними еталонами.

Орієнтувальна функція – етичні уявлення виступають орієнтирами поведінки, визначають перспективу діяльності. За словами О. Леонтьєва образи виконують роль орієнтовних основ поведінки.

Етичні уявлення виступають своєрідними еталонами або критеріями поведінки, що реалізується через оцінку та самооцінку діяльності. Оцінка адекватна змісту моральних норм тієї чи іншої особи, тобто її етичним уявленням. Образ моральної поведінки дозволяє формувати судження про дії, які діти розглядають як вірні або невірні. М. Боришевський цінність моральних знань (в даному випадку знання виступають у формі уявлень) визначає здатністю особи використовувати ці знання в аналізі конкретних ситуацій, на їх основі «давати узагальнену оцінку вчинкам оточуючих людей і своїх власних, класифікувати їх і відносити до відповідних моральних категорій (наприклад, категорії «добро» і «зло»)» [5, с. 9]. М. Заміщак підкреслює, що «... оцінка самого себе не існує ізольовано від уявлень про самі моральні якості» [14, с. 116]. Відтак, етичні уявлення здійснюють оцінювальну функцію. Оцінювальна функція етичних уявлень виявляється уже в дошкільному дитинстві, про що зауважує Т. Дуткевич: «Важливо, що

дошкільник в моральних оцінках орієнтується не тільки на вимоги дорослих, а і на свої уявлення про належну чи неналежну поведінку» [10, с. 301].

Регулятивна функція полягає в тому, що етичні уявлення регулюють як поведінку окремої особи, так і суспільства в цілому. О. Гайворонська доводить, що існуючий в свідомості образ (ідеал) моральної людини, як «модель належного», чинить вплив на поведінку, побудову життєвої стратегії [9], цю ж думку висловила і В. Мухіна, яка зразок поведінки розглядає як еталон з котрим дитина порівнює та контролює власну поведінку [23]. О. Запорожець відзначав, що з формуванням уявлень виникають перші довільні форми поведінки [15]. Д. Ельконін [35] довів, що вже у 4 – 5-річних дітей спостерігається довільне керування собою, на основі здатності діяти в плані загальних уявлень; уявлення дітей про добро і зло опосередковують поведінку і виступають в якості макрорегулятора діяльності.

До основних завдань розвитку етичних уявлень, розв'язання яких сприятиме ставленню соціальної компетентності дитини належать наступні:

- смислове наповнення узагальнених образів позитивних: доброта, чесність, щедрість, чуйність, скромність, ввічливість та негативних людських якостей: злість, брехливість, жадібність, хвастливість, жорстокість, грубість;
- формування умінь розрізняти позитивні та негативні моральні якості в конкретних ситуаціях буття, розуміти, як кожна моральна якість проявляється в поведінці;
- розвиток мотиваційної сфери: формувати уміння давати мотивовану моральну оцінку, бажання наслідувати позитивних героїв художніх творів, відтворювати позитивні моделі поведінки, слідувати добру, робити моральний вибір в реальному бутті;
- розвиток соціальних емоцій: емоційної чутливості, розуміння інших і співпереживання їм, негативного ставлення до аморальних вчинків;
- створення умов для інтеріоризації етичних уявлень під час взаємодії з однолітками та дорослими в різних ситуаціях буття.

Утім аналіз практики дошкільної освіти показує, що реалізації завдань

розвитку етичних уявлень приділяється недостатньо уваги, адже реальна педагогічна практика сьогодні орієнтована на інтелектуалізацію освітнього процесу. Так, вивчення особливостей розвитку етичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, участь у якому взяли 100 дітей сьомого року життя, дало можливість виявити три рівні сформованості етичних уявлень: 1 – незадовільний, 2 – задовільний, 3 – розвинений [26]. З'ясовано, що 27% дітей, які брали участь у емпіричному дослідженні, мають незадовільний рівень сформованості етичних уявлень. Уявлення дітей цієї групи не сформовані або мають фрагментарний, нестійкий характер, емоційно-оцінна функція виражена слабо. У 73% дітей зафіксовано задовільний рівень розвитку етичних уявлень, що характеризується одиничним образом з вираженою емоційно-оцінною функцією, але не завжди обґрунтованою моральною оцінкою. Дітей з третім, розвиненим рівнем сформованості етичних уявлень, не зафіксовано. Даний рівень характеризується узагальненістю, точністю вторинних емоційно-когнітивних образів та адекватною мотивованою моральною оцінкою. Слід зазначити, що саме такий рівень сформованості етичних уявлень визначає поведінку дитини, володіє регулятивною силою.

Також з'ясовано, що етичні уявлення про моральні якості у старших дошкільників розвинені нерівномірно: за результатами ранжирування найповніший образ склався про жадібність, злість, брехливість, в той час як уявлення про чуйність і скромність практично відсутні. Тривогу викликає і той факт, що рівень розвитку етичних уявлень у дітей про негативні моральні якості суттєво вищий, ніж про позитивні.

Чим пояснити таку картину? Звісно, слід звернути увагу на фактори, під впливом яких відбувається становлення і розвиток етичних уявлень у дітей дошкільного віку. Дефініцію поняття «фактор» розуміємо як причину, рушійну силу процесу розвитку. М. Боришевський зауважує, що «дитина не народжується з готовою моральною свідомістю, їй не властиві жодні моральні погляди, вона не має уявлення про добро і зло...» [18, с. 8], в той же

час етичні уявлення не виникають самі собою, а складаються в процесі життєдіяльності дитини, її спілкування з оточуючими. Н. Мельникова конкретизувала прояви виховного потенціалу мікросоціуму та суспільної дійсності, що виявляються у рівні моралі суспільного оточення; моральній культурі в родині та в дошкільному закладі; наявності моральних зразків, представленості дітям моральних норм, правил та вимог [22]. Вплив соціального оточення настільки сильний, що дитина може оволодіти первинними нормами поведінки не розуміючи їх морального змісту (Л. Кольберг) [37]. Це пояснюється високою здатністю до наслідування, яка притаманна дошкільному періоду дитинства – спостереження породжують образи, чим емоційніший образ, тим швидше він знаходить своє відображення у вигляді зовнішніх реакцій, а згодом переростає у особистісні якості. Період дошкільного дитинства (до 6–7 років), як період наслідування, значною мірою визначає моральність особистості дорослої людини. Дослідження М. Боришевського, О. Захарова, Р. Калініної, С. Ладивір, М. Лісіної, Д. Шатрова та інших вчених доводять, що надзвичайно важливим фактором в моральному розвитку дитини виступає сім'я. Члени сім'ї є носіями зразків поведінки та способів дій, системи цінностей – це те середовище, моральна атмосфера якого зумовлює ціннісні орієнтації дитини. Згідно з дослідженням Т. Піроженко [27] особлива роль в оволодінні моральними підвалинами належить матері, що підтверджується і результатами дослідження Р. Калініної [17]. Так Р. Калініною виявлено, що високий рівень розвитку когнітивного компоненту моральної свідомості дошкільників залежить від позитивних моральних якостей матері (сердечність, м'якість, уважність до людей, стриманість, дотримання етичних принципів), а високий рівень моральної поведінки дитини корелює з високим рівнем самоактуалізації особистості матері, але є й інші думки. Зокрема, у дослідженні Ю. Савченка підкреслюється, що батьківський приклад як провідний засвоюється у межах своєї статі, тож, як стверджує автор, для хлопчика зразком поведінки виступає батько, а для дівчинки – матір [29].

Праці інших вчених наводять на думку, що провідну роль у засвоєнні норм суспільної моралі відіграє не стать, а характер взаємовідносин членів сім'ї, їх емоційна близькість (С. Ладивір, Є Субботський) [20; 31]. Зокрема, Є. Субботський доводить, що необхідні умови морального розвитку складаються в рамках альтруїстичного стилю спілкування з дитиною, який передбачає реалізацію безкорисної поведінки, добровільну відмову від власної вигоди за ради блага партнера [31], за таких умов діти отримують максимально позитивні зразки, що продукують відповідні образи. Однак такий стиль спілкування має зберігатися не лише по відношенню до дитини, але й інших членів родини, мікросоціуму, який постійно впадає в поле зору дитини, з поясненням їй причин поведінки дорослих; в протилежному випадку безумовний альтруїзм по відношенню лише до дитини може зіграти протилежну роль – сформуванню егоїзму, за словами А. Бандури, безумовна любов зробила б дітей некерованими [2].

Важливої ролі набуває єдність слова та дії. Якщо лише на вербальному рівні пропонуються гідні конструкти, але в реальній поведінці дорослих вони відсутні у дитини формується пасивний образ, який не має спонукальної сили, як наслідок відбувається розрив між вербальною та реальною поведінкою, адже дитина в щоденній життєвій практиці рідко спостерігає дію цих конструктивів і моральна норма відокремлена від реальних повсякденних життєвих ситуацій. Тож, у працях С. Ладивір підкреслюється необхідність навчання добрих почуттів на практиці, а не на словах [19].

Згідно з Л. Божович, Д. Ельконіним етичні уявлення дітей безпосередньо пов'язані з емоційним відношенням до людей. [4; 35]. Психологи часто користуються терміном «значущий дорослий», що означає особу, яка здійснює суттєвий, визначальний вплив на розвиток і спосіб життя дитини. У дослідженнях А. Бандури, О. Буренкової, С. Заболоцької, Н. Мельникової та інших вчених [2; 12; 22] зазначається, що авторитетний дорослий, який викликає позитивне відношення дитини, здійснює сильніший вплив на дитину, його модель поведінки швидше копіюється дитиною

(визначальну роль тут відіграє стиль спілкування). Адже все, що пов'язано з авторитетним дорослим, як правило супроводжується сплеском позитивних емоцій – дитина намагається принести задоволення тому, ким захоплюється, і ідентифікуючи себе із значущим іншим відчуває насолоду. Згідно з А. Бандурою [2] увага спрямовується в потрібне русло завдяки особистій привабливості моделі, відповідно образи, які продукуються значущим іншим матимуть більшу емоційну, а значить і спонукальну силу. Однак в дитинстві статус значущості можуть мати не лише близькі дорослі – це можуть бути інші люди, реальні та віртуальні об'єкти, що є особливо актуальним в умовах розширення інформаційного простору. Тому важливо звертати увагу на те, до кого дитина відчуває глибоку емоційну прив'язаність, кого прагне наслідувати.

На формування етичних уявлень дітей впливає як мікро- так і макросередовище, як зазначає С. Ладівір [19] соціокультурний простір сучасного дошкільника надзвичайно динамічний, в дошкільному віці розширюється коло спілкування дітей, окрім членів родини діти знаходяться під впливом спілкування з однолітками, іншими дорослими. Останнім часом макросередовище тісно злилося з мікросередовищем дитини, глибоко проникло в нього за допомогою інформаційних технологій, а процеси глобалізації породили входження з екранів різних світоглядних систем та культур, нерідко спотворюючи картину моральної реальності. Негативний вплив стрімкого розвитку інформаційних технологій на дитину констатується як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками [2; 7; 11; 34]. Згідно з даними С. Заболоцької, в середньому українська дитина біля екрану проводить щонайменше чотири години, в багатьох випадках, переглядаючи програми адресовані дорослій аудиторії [11]. Дослідження психологів та аналіз батьківських форумів (<http://forum.mamka.ru>) свідчать, що серед найбільш улюблених та популярних у дошкільників є мультфільми з антисюжетом та антигероєм. Паралельно зростає тенденція залучення дошкільників до віртуального світу комп'ютерних ігор [34], які нерідко

несуть спотворені образи добра і зла. Через віртуальну «присутність» дитина швидко привласнює пропоновані їй образи. Не менш гострою нині є проблема впливу перегляду реклами на розвиток етичних уявлень дитини. Реклама «притягує» до себе маленького глядача не менше, ніж мультфільм, уже у дітей раннього віку під час перегляду знайомого рекламного ролика спостерігається «застигання» унаслідок цілковитого поглинання сюжетом. Докладний аналіз різноманітних концептуальних підходів до впливу реклами на свідомість людини, проведений О. Валюк, Н. Дембицькою спонукав дослідників до висновку, що сьогодні реклама стала агресивним соціально-психологічним середовищем через нав'язливе неконтрольоване апробування і масове культивування нових цінностей, які розхитують систему моральних норм суспільства [7]. Зміст і особливість технічного оформлення рекламного ролика перетворюють дитину на пасивного об'єкта маркетингових маніпуляцій. В рекламі пропагуються «рецепти щастя»: брендові речі, автомобілі, дорогоцінності, парфуми, краса людського тіла, швидкий та легкий заробіток, індустрія розваг, що у дитини, яка в міру вікових особливостей ще не здатна критично сприймати і оцінювати яскраву динамічну інформацію, зрештою формує образ антицінностей, викривляє етичні уявлення. А. Бандура розглядає телебачення як джерело символічного моделювання, підкреслює його постійно зростаючий вплив і зауважує, що чим сильніше ЗМІ впливають на уявлення, тим ефективніше виступає його соціальна дія [2]. Згідно з науковими даними уявлення дітей носять вибіркового характер – в них відбивається не все підряд, а лише яскраве, динамічне, афектно забарвлене [33], саме така форма інформації продукується сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Про силу впливу ЗМІ свідчить час, який проводять діти біля екранів та живий інтерес – дітей (як і дорослих) ніхто не примушує дивитися телевізор або просиджувати за комп'ютером, в той самий час усні повідомлення не можуть з такою силою затримати увагу дітей, а демонстровані на екранах образи, наповнюють підсвідомість, напрочуд легко привласнюються і швидко

унаслідуються дітьми. А. Бандура зауважує, що таке стрімке зростаюче значення символічного моделювання може призвести до того, що батьки, вчителі та інші традиційні моделі будуть витіснені з їх провідного місця в системі виховання [2]. Такі прогнози сьогодні стали реальністю. Загальновідомо, що діти дошкільного віку відображають навколишню дійсність і свої внутрішні переживання у грі; водночас у грі, як провідному виді діяльності дитини дошкільного віку, відбувається й активне привласнення суспільного досвіду людства, а в обраній ролі виявляються ціннісні орієнтири дитини (К. Карасьова, Г. Костюк). За образним висловлюванням Т. Дуткевич сюжетно-рольова гра – є «справжньою шкалою морального розвитку» дитини, адже зміст гри становить втілення уявлень про правила взаємин дорослих, а ігрова роль відображає соціально прийнятний спосіб поведінки [10, с. 299]. Спостереження за сучасною дитячою сюжетно-рольовою грою, яка в переважній більшості характеризується відсутністю окресленої сюжетної лінії, носить характер уявних знищень, руйнувань, що нерідко супроводжуються відсутністю героя і антигероя стає зрозумілим, які саме образи відображають діти, і чий досвід привласнюють. Такі ігри стали типовими в дошкільних закладах і поступово витісняють традиційні сюжети сімейного побуту, професій чи війни, з притаманною їй боротьбою добра і зла. Тож вибір дитиною ігрової ролі та сюжету гри має бути першим сигналом для дорослого.

Легке засвоєння різноманітних моделей поведінки пояснюється недосконалістю морально-етичної селективності внаслідок вікових особливостей: дошкільник без впливу дорослих неспроможний розібратися в бурхливому потоці пропонованих зразків, образів, відповідно відбувається прийняття пропонованих штампів, викривлення уявлень про моральні норми та цінності, що неминуче позначається на поведінці. Тому розвиток етичних уявлень неможливий поза оцінкою потоку інформації, яку несе в собі як макро- так і мікросередовище. Дефінітивна характеристика оцінки, подана у тлумачному словнику, окреслює наступне значення даного поняття – «думка,

міркування про якість, характер, значення кого-, чого-небудь...; прийняте позначення якості і поведінки» [25, с. 172]. Етичні уявлення дитини дошкільного віку як єдність слова та образу зароджуються в оцінці конкретного факту, сприйнятого дитиною, саме слово авторитетного дорослого, його позиція в ході спілкування з дитиною відіграє вирішальну роль в тому який образ відіб'ється в свідомості дитини. Д. Ельконін [34] розглядав становлення етичних уявлень як шлях, в якому воєдино злиті безпосередній емоційний стан і моральна оцінка. Вчений вважав, що саме на основі етичної оцінки відбувається диференціювання самими дітьми всіх вчинків на гарні та погані, поступове засвоєння моральних оцінок сприяє тому, що етичні уявлення відділяються від емоційного відношення і починають його визначати. Цю точку зору поділяють і інші вчені, зокрема Л. Гладких, С. Заболоцька, Н. Мельникова, Р. Овчарова. Так Т. Дуткевич зауважує, що вже у немовлячому віці закладаються передумови оволодіння етичними нормами на основі орієнтації дитини на емоційні реакції дорослого щодо різних аспектів поведінки дитини [10]. Оцінка виступає посередником між сприйманням та свідомістю дитини в плані формування моральних образів, впливає на те, що саме виносить дитина зі своїх спостережень і як інтерпретує. А. Бандура, досліджуючи поведінку зазначає, що на відтворення дітьми образів, зразків впливає те, як реагує на їх поведінку сама модель і доводить, що діти схильні змінювати власні стандарти моральної оцінки під дією судження моделі [2]. Під впливом оцінки дорослого відбувається як формування етичних уявлень, так і формування внутрішньої оцінки моральної поведінки, тобто самооцінки. Л. Божович підкреслює, що оцінки, котрі дає дорослий поступово засвоюються і стають власними оцінками дитини [4]. Н. Мельникова зовнішню та внутрішню моральну оцінку розглядає як один з психологічних механізмів розвитку моральної сфери особистості дошкільника в цілому [22], оцінка виступає механізмом та інструментом моральної регуляції, що породжує необхідність її віддзеркалення в етичному уявленні. Вчена зазначає, що оцінюванню має

піддаватися три об'єкти: особистість (самооцінка), інші люди (порівняльна оцінка) та власна діяльність (співвідношення вчинків та наслідків) [22]. Оцінка може бути або більш пізнавальною, або більш емоційною, тому Т. Титаренко розглядає оцінку як єдність емоційних та когнітивних елементів. Таким чином, оцінка допомагає, з одного боку, правильно зрозуміти ту чи іншу ситуацію, сформувавши відповідне ставлення до неї, з іншого – чинить вплив на самооцінку дитини та оцінювання нею інших, зміст цієї оцінки вже залежатиме від сформованості етичних уявлень дитини. С. Якобсон та Г. Морєва розглядають самооцінку як спонукальну силу за відсутності зовнішнього контролю. Тож цілком слушно Н. Тарнавська вбачає нейтралізацію негативних соціальних впливів через розвиток рефлексивно-критичного ставлення дитини до аморальних вчинків [32]. Важливу роль в процесі розвитку етичних уявлень дошкільника відіграє формування критичного ставлення до негативних соціальних впливів, що пов'язано з оцінно-етичними судженнями дорослого про той чи інший сегмент реальності. Етичні уявлення зумовлені як особливостями особистості дитини так і специфікою суспільного оточення, в якому та перебуває і залежать від системи ціннісних орієнтацій особи, що в даний момент дає оцінку сегменту реальності. Уявлення виступає образом, який виконує функцію символізації досвіду дитини, того змістового наповнення, яке дитина пов'язує з абстрактним словом. Ідентифікація з носіями моральних норм, моральна оцінка дорослого виступає психологічними механізмами розвитку етичних уявлень (Н. Мельникова). Лаура Е. Берк розглядає інтерналізацію як двосторонній процес, що відбувається в результаті поєднання впливів, що формуються в самій дитині (внутрішні процеси), і впливу оточення, в якому знаходиться дитина (зовнішній вплив) [3]. Таким чином, наступний фактор – активність дитини у оволодінні етичними уявленнями, що має наступні прояви: імітація моральних еталонів в поведінці, наслідування моральних зразків у взаємовідносинах з дорослими та дітьми. Активність дитини, засвоєння нею етичних еталонів має відбуватися на тлі формування у неї

позитивного ставлення до гідних зразків поведінки, якостей особистості та позитивного образу «Я» (Н. Мельникова, Г. Морєва, В. Мухіна, С. Якобсон), бажаності бути моральним («гарним», «хорошим» на рівні дошкільника), це пришвидшить процес «привласнення», «слідування» набутим етичним еталонам.

Отже, процес розвитку етичних уявлень дітей дошкільного віку можна представити як тісну взаємодію усієї системи зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать ситуація сприймання, її інтерпретація дорослим, його вербальна оцінка; до внутрішніх чинників відноситься емоційний стан дитини, раніше накопичені образи, розуміння семантичного значення слова, що пояснює дану ситуацію. Цим можна пояснити не лише вікові, але й індивідуальні особливості сформованості етичних уявлень дітей.

Розвиток етичних уявлень у дитини дошкільного віку перш за все обумовлено моральним мікрокліматом у сім'ї, однак традиційно одним з центрів акумуляції, передачі та оволодіння моральним досвідом суспільства виступають дошкільні навчальні заклади. Сьогодні в практиці дошкільної освіти спостерігаємо сталу, перевірену часом систему фізичного виховання дошкільнят: ранкова гімнастики, корегуюча гімнастика після сну, загартування, фізкультурні заняття, рухливі ігри протягом дня, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, спортивні розваги та свята; систему пізнавального розвитку: заняття з різних розділів програми, індивідуальна робота, різні види ігор; спостерігаємо систему роботи з художньо-естетичного розвитку: музичні заняття, заняття з малювання, ліплення, аплікації, конструювання, організація самостійної художньої діяльності протягом дня. І неозброєним оком видно фрагментарність роботи з морального розвитку дитини. Робота з морального розвитку здійснюється значно рідше у порівнянні з іншими напрямками освітнього процесу. Серед методів морального розвитку вихователі найчастіше використовують бесіду, незалежно від віку дітей. Спостереження показують, що як правило і на

різних видах занять, і у повсякденні основним прийомом роботи з дошкільниками виступає зауваження і покарання негативних проявів поведінки, рідше виховний вплив обмежується моралізуванням. Іноді взагалі відсутня реакція вихователя як на негативні, так і на позитивні вчинки дітей, спостерігається загальна збайдужілість. Звісно, з одного боку це може бути викликано перевтомою вихователя, професійним вигоранням, адже робота вихователя виснажлива, а дитячий колектив сьогодні непростий, з іншого – недостатньою обізнаністю вихователя з ефективними засобами, методами та прийомами морального розвитку дошкільника. Особливо сьогодні необхідна виважена, цілеспрямована та ефективна система роботи над формуванням у дітей образів належних зразків поведінки, моральних конструктів та їх інтеріоризацією у реальному житті у той час, коли закладається фундамент особистості і визначається майбутнє.

Оптимальною формою демонстрації моральних категорій для дошкільника виступає подія, вчинок або наочна модель – таку вимогу забезпечує художня література у єдності об'єктивних і суб'єктивних даних. Під час сприймання творів художньої літератури у дітей формується особливий вид пізнання у формі емоційних образів, що розглядається науковцями як рушійна сила процесу рефлексії (Л. Божович, О. Запорожець, Я. Неверович). Твори художньої літератури містять набір моделей поведінки і способів взаємин між людьми, в них присутні практично всі моральні категорії, якості, ситуації морального вибору, які існують у реальному житті. Високий виховний потенціал художнього твору визначається також активністю сприймання твору дитиною, що веде до ідентифікації її з персонажем. Художній твір, відібраний з метою формування уявлень про моральні якості, норми поведінки має відповідати наступним вимогам: відповідність твору меті заняття, наявність позитивного головного героя або його виправлення під кінець твору, полярність моральних якостей та вчинків героїв (ідея твору легше сприймається дошкільником, якщо в ньому герої виступають як контрастні за людськими якостями), доступність твору за

змістом, динамічність сюжету та художня цінність твору. Наприклад, з метою формування конкретних моральних якостей доцільний наступний добір творів:

- «доброта – злість»: російська народна казка «Гуси-Лебеді», В. Катаєв «Квітка-семицвітка», М. Познанська «Здрастуй, сонечко», «Добро і Зло» (автор невідомий);

- «щедрість – жадібність»: українська народна казка «Лисичка і Журавель», російська народна казка «Чудовий дзвіночок», угорська народна казка «Двоє жадібних ведмежат», О. Пушкін «Про Рибак та Рибку»;

- «ввічливість – грубість»: таджицька народна казка «Чарівний казанок», Ш. Перро «Чарівниці», В. Осєєва «Чарівне слово», В. Мельник «Дивне лисеня»;

- «чуйність – жорстокість»: індійська народна казка «Чиї руки найкрасивіші», російська народна казка «Червоненька квіточка», О. Нейолова «Ціна грошам», В. Сухомлинський «Як Сергійко навчився жаліти», «А серце тобі нічого не наказало?»;

- «чесність – брехливість»: українські народні казки «Коза-Дереза», «Котик і Півник», російська народна казка «Зайчикова хатка», Ш. Перро «Червона Шапочка».

Проблема зниження інтересу до художньої літератури, подолання труднощів сприймання художніх творів сучасними дошкільниками спонукали до пошуку підходів, за яких максимально було б активізовано потенціал художньої літератури у формуванні етичних уявлень. Проблема зниження інтересу до художньої літератури, подолання труднощів сприймання художніх творів сучасними дошкільниками спонукали до пошуку підходів, за яких максимально було б активізовано потенціал художньої літератури у формуванні етичних уявлень. «скромність – хвалькуватість»: українські народні казки «Колобок», «Заєць та Їжак», російські народні казки «Крошечка-Хаврошечка», «Царівна-жаба», Ш. Перро «Попелюшка».

Однак, застосування художньої літератури як засобу розвитку етичних уявлень супроводжується проблемою зниження інтересу у дітей до художньої літератури і, як наслідок, – порушення її сприймання, що пов'язано з масштабним впливом сучасних інформаційних технологій на особистість дошкільника в умовах постійного розширення інформаційного простору. Тож проблема зниження інтересу до художньої літератури, подолання труднощів сприймання художніх творів сучасними дошкільниками спонукає до пошуку підходів, за яких максимально було б активізовано потенціал художньої літератури у формуванні етичних уявлень. Цій вимозі відповідає ідея створення умов для включення усієї сенсорної системи і активності дитини у процес формування образу. Ця ідея вперше обґрунтована Я. Коменським і відома як «золоте правило дидактики, знайшла підтримку у працях Дж. Локка, Й. Песталоцці, К. Ушинського, М. Монтессорі, набула подальшого розвитку у дослідженнях психологів Д. Ельконіна, О. Галанжиної та інших вчених. На сучасному етапі розвитку науки такий підхід отримав назву мультисенсорного (multi-sensory approach) [8].

Мультисенсорний підхід підвищує дію образів художньої літератури через включення різних аналізаторів, забезпечує наближення до того емоційного стану, який дитина переживає під час зустрічі з моральними дилемами у реальному житті, що підсилює емоційний вплив образів художньої літератури і дозволяє знизити штучний характер розвивальної роботи. Мультисенсорний підхід розуміємо як систему впливів, що здійснюють активізацію різних органів чуття і способів сприймання інформації, забезпечуючи цілісність образу. Позитивний ефект даного підходу можна обґрунтувати наступним чином. По перше, за особливостями сприймання оточуючої дійсності, тобто за провідною модальністю у сприйманні, вчені виділяють три типи осіб: візуали, аудіали, кінестетики, ця типологізація виокремлюється сучасними науковцями і за особливістю сприймання літературних творів дітьми дошкільного віку. Для візуалів

першочергове значення мають зорові образи: візуали мислять картинками, якщо говорити про дітей дошкільного віку, то саме цій категорії притаманний образний тип мислення; кінестетики сприймають інформацію через дотик та емоційне підкріплення, а для аудіалів у засвоєнні інформації вирішальним є слух, проте вони реагують не лише на слово, але й висоту голосу, тембр, темп, інтонацію. Використання мультисенсорного підходу дозволяє активізувати всіх дітей, незалежно від їх типу сприймання, а також розширити канали сприймання інформації під час ознайомлення з художнім твором.

По друге, як відомо, на сприймання великою мірою впливає активність уваги, а використання методів, орієнтованих на різні канали сприймання дозволить утримувати увагу дітей, підвищувати їх інтерес.

По третє, чим більше задіяно каналів сприймання, чим більше включено зв'язків і стосунків у зміст образу, тим образ повніший. Таким чином, активізація різних аналізаторів за умови мультисенсорного підходу сприяє створенню яскравого і повного образу, забезпечує цілісність сприймання та комплексний підхід до формування етичного уявлення, підвищує дію образів художньої літератури.

Реалізація мультисенсорного підходу до розвитку етичних уявлень дітей дошкільного віку засобами художньої літератури полягає у комплексному застосуванні відповідних методів і прийомів роботи. До таких методів належать: читання художнього твору у супроводі мультимедійної презентації (статичної, динамічної); розповідання казок у сенсорній кімнаті; перегляд мультфільмів; інтерактивний театр; гра-драматизація; розігрування психологічних етюдів; бесіди за змістом художніх творів; ігрові ситуації, метод проекту. Зупинимось більш детально на кожному із запропонованих методів роботи.

Метод читання художнього твору у супроводі мультимедійної презентації. Використання презентації дає можливість краще уявити дитині змальовані події, образи персонажів, забезпечує активізацію як візуалів так і

аудіалів, а також сприяє підтримці інтересу до художнього твору. Виходячи з того, що у дітей дошкільного віку краще розвинена зорова пам'ять, домінує наочно-образне мислення – використання ілюстративного матеріалу в ході читання твору значно підвищує ефективність розвивально-виховного впливу. Використання презентацій можливе у двох варіантах. Перший варіант – використання статичної презентації, яка має вигляд послідовно розміщених ілюстрацій до художнього твору, в цьому випадку твір читає або розповідає дорослий; така презентація дає змогу дитині одночасно слухати дорослого, підтримувати з ним зоровий контакт та розглядати ілюстрації. Другий варіант передбачає використання динамічної мультимедійної презентації, що включає в себе графіку, анімацію та звук. Динамічна презентація дає можливість поєднати акторське читання тексту з музичним супроводом (мелодекламація), що підсилює емоційність дитини в ході сприймання твору. Цей метод ознайомлення з художнім твором доступний для дітей з 4 – 5 років.

Розповідання казок у сенсорній кімнаті. Сенсорна кімната, що складається з світло-, звуко-, кольоро-, аромостимуляторів (за попереднім погодженням з батьками) дає змогу активізувати уяву дітей, наблизити їх до середовища, описаного в художньому творі і таким чином підсилити активність сприймання художнього твору. Для цього використовується різнокольорове освітлення, музика та інші аудіо ефекти, декорації. Такий підхід до підсилення впливу казки не є новим, ще В. Сухомлинський наголошував на ефективності спеціально організованих умов для поглиблення сприймання твору у кімнаті казки, що фактично виступала прототипом сучасної сенсорної кімнати, і відзначав підвищення інтересу дітей до казки у такому спеціально організованому середовищі [156]. Однак, походи до сенсорної кімнати не повинні бути щоденними, щоб не перетворитися на рутинну справу. Заняття з художньої літератури у сенсорній кімнаті має кожного разу бути для дітей маленьким святом, уявним перенесенням до того чи іншого казкового сюжету. Доцільно

відповідні ефекти залучити ще до слухання художнього твору на початку заняття, і запропонувати дітям відгадати до якої казки вони потрапили, з'ясувати як вони про це здогадалися. Якщо в дошкільному закладі відсутня можливість створення сенсорної кімнати вихователь має можливість збудити інтерес дітей до художнього твору шляхом демонстрації предмета, про який згадується в творі. Педагог дає можливість розглянути предмет, поміркувати над тим що це, як використовується (доцільно якщо предмет старовинного побуту), повідомляє, що цей предмет потрапив з казки, пропонує поміркувати з якої і помандрувати цю казку.

Який би спосіб ознайомлення з художнім твором не був обраний, з метою уточнення, конкретизації образів моральних якостей, їх узагальнення та вироблення адекватного оцінно-етичного ставлення прочитане обов'язково має обговорюватися під час бесіди за змістом твору. Бесіда дає змогу з'ясувати розуміння дітьми змісту твору, його ідеї, моральних якостей персонажів, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Під час бесіди дітям мають ставитися запитання на встановлення зв'язку між наслідками і поведінкою персонажу, його особистісними рисами, моральними якостями; питання, які виявляють розуміння внутрішнього стану персонажів, ідеї твору.

Засвоєння змісту, поглиблення сприймання, усвідомлення образів відбувається в результаті повторного сприймання твору, тому повторне сприймання твору доцільно організувати у інший спосіб, наприклад шляхом перегляду мультфільму. У зв'язку з тим, що зорові образи впливають на дитину значно сильніше, ніж слухові, а дитячі мультфільми прості, ненав'язливі, за своїми виховними можливостями наближені до казки, гри і живого спілкування та улюблені дітьми, мультфільм виступає доволі ефективним засобом розвитку етичних уявлень. Водночас, доцільно використовувати мультфільми лише за мотивами відомого дітям твору (екранізовані казки) з метою закріплення та підсилення дитячих вражень; у жодному разі мультфільми не домінують в роботі з розвитку етичних уявлень дошкільників. У зв'язку з тим, що мультфільм має надзвичайно сильний

вплив на підсвідомість дитини його вибір обумовлювався рядом вимог: уникнення мультиплікаційних фільмів з демонстрацією непокараної девіантної поведінки, з наявністю сцен насильства і крові, агресивних головних героїв, агресивність яких «смакується» і не присікається. Найбільш ефективними для розвитку етичних уявлень визнано мультиплікаційні фільми радянських часів, які є екранізацією художніх творів (кожен кадр цих мультфільмів свого часу проходив жорсткий контроль). Як після прочитаного, так і після переглянутого мультфільму обов'язково має проводитися бесіда з дітьми.

Гра-драматизація – розігрування художнього твору в ролях і відтворення характерних особливостей його героїв із збереженням послідовності авторського сюжету (А. Богуш). О. Запорожцем експериментально доведено, що поглиблення сприймання дитиною художньої літератури відбувається в іграх за сюжетом художнього твору. З одного боку для відтворення образу, який склався в уяві дитини, необхідно уявити стан персонажу, зрозуміти причини його вчинків в ході сприймання тексту. З іншого – в гри-драматизації дитина переходить від уявної співдії до реальної, набуває морального досвіду. В іграх-драматизаціях відбувається зближення дітей з персонажами творів, підсилення емоційних реакцій, через уподібнення, «втілення» в героїв. Ототожнюючись з позитивним персонажем дитина відображає у грі суспільно нормовані переживання, вчиться емоційно реагувати на різноманітні події. Під час співдії з позитивним персонажем у дітей розвивається здатність співпереживання з позиції моральних мотивів. Так під час гри-драматизації за казкою «Ціна грошам» О. Нейолової діти-актори: Яна, Оля та Данило мало не розплакалися від співчуття до бідної жінки. Не лишилися байдужими і шестирічні глядачі цієї ж групи: «Жалко було жінку, їй їсти нічого» (Іра), «А мені жалко діток, вони тоже голодні, нема їсти і нічого нема» (Даша), «Оля плакала, бо зраділа, що може дітям хліба купити, і я б так тоже зробила» (Соломія). Такі емоційні переживання

поглиблюють і уточнюють етичні уявлення дітей, сприяють формуванню емоційного образу.

Нагадаємо, що за традиційною методикою гра-драматизація не потребує значної спеціальної підготовки дітей – це гра «для себе», відтак достатньо знання художнього твору, елементів костюмів та декорацій, щоб краще увійти в образ. Ігри-драматизації успішно використовуються починаючи з молодшого дошкільного віку. Використання ігор-драматизацій під час розвитку етичних уявлень потребує не лише відтворення змісту твору, але й обов'язкового обговорення внутрішнього стану «акторів» у тій чи іншій ситуації морального вибору та морального вчинку.

Цінним методом роботи з художньою літературою, в якому відбувається з одного боку поглиблення отриманих вражень, переживань у процесі сприймання художнього твору, а з іншого – активізація етичних уявлень, що склалися у ситуації морального вибору є **інтерактивний театр**. Інтерактивний театр розглядаємо як гру за змістом художнього твору, яка потребує активного втручання дітей у зміст, спирається на творчу уяву та сформовані етичні уявлення і передбачає обов'язкову (задану дорослим) зміну характеру персонажів і подій твору.

Для такого виду ігор добираються твори, в яких яскраво представлено негативні людські якості і конфліктні ситуації, породжені негативними рисами характеру. В ході гри діти намагаються змінити характер персонажів і можуть простежити, як змінюється перебіг подій у казці, її кінцівка (наприклад: «Як мачуха та Луша навчилися щедрості», «Казка про двох щедрих ведмежат» та ін.). Як зазначає С. Тищенко [32], в ситуації програвання людських стосунків дитині доводиться внутрішньо програвати не лише дії і вчинки, але й усю систему їх результатів. Дитина допомагає казковому герою знайти позитивну модель поведінки, виявити позитивні моральні якості і позбутися власних недоліків. Змінюючи персонажа, дитина фактично працює над собою, над подоланням власних моральних проблем, вчиться моделювати поведінку і знаходити вихід у подібних життєвих

ситуаціях. Загальновідомо, що відпрацьовані у грі моделі поведінки нерідко транслуються в життя дитини.

За формою організації інтерактивний театр може бути кількох видів: режисерська гра та інтерактивна драматизація. Режисерська гра (моно-гра): інтерактивний театр на піску, настільний інтерактивний театр та ін.; у цій грі дитина виступає режисером, створює сюжет, переміщує іграшки та їх озвучує.

Досить результативним методом розвитку етичних уявлень дітей старшого дошкільного віку виступає інтерактивний театр на піску. Пісок притягує дітей до себе; образи, які створює дитина на піску виводять зовні її внутрішній світ, матеріалізують уявлення про добро і зло. Так, у дослідженні О. Зайвої, І. Шаргородської [61] підкреслюється, що торкнувшись піску людина інстинктивно намагається надати певну форму своїм почуттям і думкам, через пісок відображує власне світосприйняття, яке певною мірою являє життєвий досвід. У процесі багаторазового створення сюжету на піску дитина вправляється у моделюванні поведінки на основі закладених образів, вчиться вибудовувати моделі нових взаємовідносин і таким чином глибше усвідомлює моральну норму, моральну якість, що допомагає прийняти її. Цьому сприяють відчуття (адже задіяні відразу кілька аналізаторів) та емоції дитини. Отже, інтерактивний театр на піску вивільняє почуття дитини, активізує її етичні уявлення, спонукає їх втілити в образи конкретних персонажів і стосунків між ними, «пропустити» їх через мислення, мовлення, уяву та емоції, забезпечує процес гри (а по суті доволі складної роботи) кожної дитини.

Для інтерактивного театру на піску кожній дитині пропонується індивідуальна пісочниця (невеликий ящик блакитного кольору) та набір предметів, дрібних іграшок (персонажі казки та додаткові іграшки, декорації, які дитина обирає самостійно), просіяний пісок (за бажанням дитини він може бути сухим або вологим). Робота здійснюється у такій послідовності: після обговорення ідеї художнього твору, з'ясування причини ситуації, в якій

опинилися герої (дитина має усвідомити, що не обставини, а риси характеру персонажа, його моральні якості спричинили життєву проблему тощо), відбувається постановка завдання перед дітьми (придумати казку на піску про..., а потім показати її дітям), розглядання атрибутів, гра дітей у піску (сюжетоскладання), перегляд інтерактивного театру. Слід зазначити ще один позитивний момент даного методу – інтерактивний театр сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей.

У інтерактивній драматизації діти самі виступають акторами, виконавцями власне створеного сюжету – придуману казку розігрують за ролями, після чого обов'язково відбувається обговорення переживань дітей, різних моделей поведінки та їх взаємозв'язку з етичними якостями персонажів. На перших етапах використання даного методу самій грі має передувати спільне сюжетоскладання: дорослий обговорює разом з дітьми варіанти розгортання подій, надалі за запитаннями дорослого або за допомогою структурно-логічної схеми (Жили-були ... От якось...) діти складають спільну розповідь, а дорослий її узагальнює. Пізніше, з набуттям досвіду інтерактивного театру, діти за завданням дорослого імпровізують – учасники гри одночасно створюють та розігрують сюжет, що потребує навичок швидкої реакції і взаємодії з партнерами по грі, уміння скорегувати спільні дії для досягнення результату. Так, після виокремлення жадібності, як причини за якою персонажі казки «Лисиця і Журавель» посварилися діти дійшли висновку, що для того щоб помиритися слід позбутися цієї якості, допоможе помирити цих персонажів щедрість. Розглянувши запропоновані предмети, які можна використати у казці (вінок, капелюх, тарілочка, глечик), діти під час інтерактивної драматизації «Як Лисиця і Журавель подружилися» розіграли кілька сюжетів.

Лисиця (Софія), сидить у своєму будинку спиною до Журавля; Журавель (Роман), підперши підборіддя двома руками, сидить за столом і не дивиться у бік Софії.

Сашко (автор): Довго сумували Лисиця і Журавель. А коли гуляли, відверталися (Лисиця і Журавель рухаються по кімнаті, не дивлячись один на одного; Сашко (автор) схрестивши руки на грудях, відвернув голову у бік і сам демонструє поведінку персонажів).

Діти (глядачі): Ну, покажуйте. От так, о! Не повертайся!

Сашко (автор): Далі їм надоїло так. Вони придумали. Вони прийшли додому і придумали що подарувати. Журавель подумав і придумав.

Роман (Журавель): О, придумав! Подарую тарілочку.

Софія (Лисиця): А я йому глечик.

Роман бере тарілку і прямує до будинку лисиці, стукає.

Софія (Лисиця): Хто там? Заходь.

Роман (Журавель): Вибач, це тобі.

Софія (Лисиця): Дякую.

Сашко (автор): А вона, Лисичка подарувала йому глечик.

Софія робить знак Роману, щоб той повернувся до будинку Журавля. Бере глечик і прямує до Романа.

Софія (Лисиця): Тук-тук.

Роман (Журавель): Заходь.

Софія (Лисиця): Я дарую тобі глечик, щоб ти з нього їв.

Сашко (автор): З того часу Журавель подарував їй віночок.

Роман (Журавель): Це тобі.

Сашко (автор): А Лисичка подарувала шляпку і жабку. От, так, вони більше не сварилися, бо вже стали щедрі.

Зауважимо, що ніяких групових чи індивідуальних репетицій дітей у жодному з описаних методів не передбачено і категорично протипоказано. Важливим є не те наскільки артистично зіграє дитина роль, чи наскільки грамотно побудує сюжет, а які саме образи, моделі поведінки відобразить, як їх «проживе» і що відчує.

Метод читання художнього твору у супроводі мультимедійної презентації. Використання презентації дає можливість краще уявити дитині

змальовані події, образи персонажів, забезпечує активізацію як візуалів так і аудіалів, а також сприяє підтримці інтересу до художнього твору. Виходячи з того, що у дітей дошкільного віку краще розвинена зорова пам'ять, домінує наочно-образне мислення – використання ілюстративного матеріалу в ході читання твору значно підвищує ефективність розвивально-виховного впливу. Використання презентацій можливе у двох варіантах. Перший варіант – використання статичної презентації, яка має вигляд послідовно розміщених ілюстрацій до художнього твору, в цьому випадку твір читає або розповідає дорослий; така презентація дає змогу дитині одночасно слухати дорослого, підтримувати з ним зоровий контакт та розглядати ілюстрації. Другий варіант передбачає використання динамічної мультимедійної презентації, що включає в себе графіку, анімацію та звук. Динамічна презентація дає можливість поєднати акторське читання тексту з музичним супроводом (мелодекламація), що підсилює емоційність дитини в ході сприймання твору.

Розповідання казок у сенсорній кімнаті. Сенсорна кімната, що складається з світло-, звуко-, кольоро-, аромостимуляторів дає змогу активізувати уяву дітей, наблизити їх до середовища, описаного в художньому творі і таким чином підсилити активність сприймання художнього твору. Наприклад, під час розповідання казки «Дванадцять місяців» відповідно до різних подій, описаних у творі, використовувалося синє світло, блакитні вогники, завивання заметілі, що змінювалися зеленим світлом, співом пташок. Але, як правило, використання певного ефекту здійснювалося ще до початку сприймання казки. Іноді для посилення сприймання достатньо було розповісти казку біля «вогнища». Найчастіше розповідав казку чи читав оповідання експериментатор, але часом використовувалася аудіокнига. Такий підхід до підсилення впливу казки не є новим, ще В. Сухомлинський наголошував на ефективності спеціально організованих умов для поглиблення сприймання твору у кімнаті казки, що фактично виступала прототипом сучасної сенсорної кімнати, і відзначав підвищення інтересу дітей до казки у такому спеціально організованому

середовищі [156]. Активність сприймання художнього твору обумовлюється не лише яскравістю образів, особливістю побудови сюжету і його динамікою, але й технікою його виконання читачем. Читач (розповідач) виступає сполучною ланкою між автором і дитиною, адже дошкільник – це насамперед не читач, а слухач. Лише за умови виразного виконання твір не лише буде зрозумілий дитині, але й торкнеться найтонших струн її душі, світу її переживань та почуттів. Отже, до читання художнього твору проводилась ретельна підготовка, що складалася з попереднього читання твору, розстановки в ньому логічних наголосів так, щоб найяскравіше підкреслити ту чи іншу моральну якість, внутрішній стан персонажів, донести ідею твору.

Який би спосіб ознайомлення з художнім твором не був обраний, з метою уточнення, конкретизації образів моральних якостей, їх узагальнення та вироблення адекватного оцінно-етичного ставлення прочитане обов'язково обговорювалося в ході бесіди за змістом твору. Бесіда давала змогу з'ясувати розуміння дітьми змісту твору, його ідеї, моральних якостей персонажів, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Під час бесіди дітям ставилися питання на встановлення зв'язку між наслідками і поведінкою персонажу, його особистісними рисами, моральними якостями; запитання, які виявляють розуміння внутрішнього стану персонажів, ідеї твору.

Проведений І. Варняк [27] теоретичний аналіз наукових досліджень засвічує, що засвоєння змісту, поглиблення сприймання, усвідомлення образів відбувається в результаті повторного сприймання твору, тому повторне сприймання твору вже організовувалося у інший спосіб, наприклад шляхом перегляду мультфільму. У зв'язку з тим, що зорові образи впливають на дитину значно сильніше, ніж слухові, а дитячі мультфільми прості, ненав'язливі, за своїми виховними можливостями наближені до казки, гри і живого спілкування та улюблені дітьми, мультфільм виступає доволі ефективним засобом розвитку етичних уявлень.

Водночас, у запропонованій психолого-педагогічній технології розвитку етичних уявлень передбачено використання мультфільмів лише за мотивами відомого дітям твору (екранізовані казки) з метою закріплення та підсилення дитячих вражень; у жодному разі мультфільми не домінують в роботі з розвитку етичних уявлень дошкільників. У зв'язку з тим, що мультфільм має надзвичайно сильний вплив на підсвідомість дитини його вибір обумовлювався рядом вимог: уникнення мультиплікаційних фільмів з демонстрацією непокараної девіантної поведінки, з наявністю сцен насильства і крові, агресивних головних героїв, агресивність яких «смакується» і не присікається. Найбільш ефективними для розвитку етичних уявлень визнано мультиплікаційні фільми радянських часів, які є екранізацією художніх творів (кожен кадр цих мультфільмів свого часу проходив жорсткий контроль). Як після прочитаного, так і після переглянутого мультфільму обов'язково проводилась бесіда з дітьми.

Гра-драматизація – розігрування художнього твору в ролях і відтворення характерних особливостей його героїв із збереженням послідовності авторського сюжету (А. Богуш). О. Запорожцем експериментально доведено, що поглиблення сприймання дитиною художньої літератури відбувається в іграх за сюжетом художнього твору – іграх-драматизаціях. З одного боку для відтворення образу, який склався в уяві дитини, необхідно уявити стан персонажу, зрозуміти причини його вчинків в ході сприймання тексту. З іншого – в гри-драматизації дитина переходить від уявної співдії до реальної, набуває морального досвіду. В іграх-драматизаціях відбувається зближення дітей з персонажами творів, підсилення емоційних реакцій, через уподібнення, «втілення» в героїв. Ототожнюючись з позитивним персонажем дитина відображає у гри суспільно нормовані переживання, вчиться емоційно реагувати на різноманітні події. Під час співдії з позитивним персонажем у дітей розвивається здатність співпереживання з позиції моральних мотивів. Так під час гри-драматизації за казкою «Ціна грошам» О. Нейолової діти-актори:

Яна, Оля та Данило мало не розплакалися від співчуття до бідної жінки. Не лишилися байдужими і шестирічні глядачі з експериментальної групи: «Жаль було жінку, їй їсти нічого» (Гра), «А мені жаль діток, вони теж голодні, нема їсти і нічого нема» (Даша), «Оля плакала, бо зраділа, що може дітям хліба купити, і я б так теж зробила» (Соломія). Такі емоційні переживання поглиблюють і уточнюють етичні уявлення дітей, сприяють формуванню емоційного образу.

Гра-драматизація не потребує значної спеціальної підготовки дітей – це гра «для себе», відтак достатньо знання художнього твору, елементів костюмів та декорацій, щоб краще увійти в образ. Використання ігор-драматизацій під час розвитку етичних уявлень потребує не лише відтворення змісту твору, але й обов'язкового обговорення внутрішнього стану «акторів» у тій чи іншій ситуації. Так, після гри-драматизації за казкою «Добро і Зло» експериментатор спонукає до обговорення результатів гри, переживань акторів:

- Скажи, бабусю, коли ти відчувала радість у цій казці?
- А коли відчула смуток?
- Що приємніше відчувати радість чи біль, смуток?
- Хто бабусі допоміг щоразу відчутти радість?
- А ти що відчував (відчувала), коли робив добро для бабусі?

Цінним методом роботи з художньою літературою, в якому відбувається з одного боку поглиблення отриманих вражень, переживань у процесі сприймання художнього твору, а з іншого – активізація етичних уявлень, що склалися у ситуації морального вибору є інтерактивний театр. Інтерактивний театр розглядаємо як гру за змістом художнього твору, яка потребує активного втручання дітей у зміст, спирається на творчу уяву та сформовані етичні уявлення і передбачає обов'язкову (задану дорослим) зміну характеру персонажів і подій твору.

Для такого виду ігор добираються твори, в яких яскраво представлено негативні людські якості і конфліктні ситуації, породжені негативними

рисами характеру. В ході гри діти намагаються змінити характер персонажів і можуть простежити, як змінюється перебіг подій у казці, її кінцівка (наприклад: «Як мачуха та Луша навчилися щедрості», «Казка про двох щедрих ведмежат» та ін.). Як зазначає С. Тищенко [32], в ситуації програвання людських стосунків дитині доводиться внутрішньо програвати не лише дії і вчинки, але й усю систему їх результатів. Дитина допомагає казковому герою знайти позитивну модель поведінки, виявити позитивні моральні якості і позбутися власних недоліків. Змінюючи персонажа, дитина фактично працює над собою, над подоланням власних моральних проблем, вчиться моделювати поведінку і знаходити вихід у подібних життєвих ситуаціях. Загальновідомо, що відпрацьовані у грі моделі поведінки нерідко транслюються в життя дитини.

За формою організації інтерактивний театр у розробленій програмі представлений у кількох видах: режисерська гра та інтерактивна драматизація. Режисерська гра (моно-гра): інтерактивний театр на піску, настільний інтерактивний театр та ін.; у цій грі дитина виступає режисером, створює сюжет, переміщує іграшки та їх озвучує.

Особливо результативним методом розвитку етичних уявлень дітей старшого дошкільного віку виявився інтерактивний театр на піску. Пісок притягує дітей до себе; образи, які створює дитина на піску виводять зовні її внутрішній світ, матеріалізують уявлення про добро і зло. Так, у дослідженні О. Зайвої, І. Шаргородської [61] підкреслюється, що торкнувшись піску людина інстинктивно намагається надати певну форму своїм почуттям і думкам, через пісок відображує власне світосприйняття, яке певною мірою являє життєвий досвід. У процесі багаторазового створення сюжету на піску дитина вправляється у моделюванні поведінки на основі закладених образів, вчиться вибудовувати моделі нових взаємовідносин і таким чином глибше усвідомлює моральну норму, моральну якість, що допомагає прийняти її. Цьому сприяють відчуття (адже задіяні відразу кілька аналізаторів) та емоції дитини. Отже, інтерактивний театр на піску вивільняє почуття дитини,

активізує її етичні уявлення, спонукає їх втілити в образи конкретних персонажів і стосунків між ними, «пропустити» їх через мислення, мовлення, уяву та емоції, забезпечує процес гри (а по суті доволі складної роботи) кожної дитини.

Для інтерактивного театру на піску кожній дитині пропонується індивідуальна пісочниця (невеликий ящик блакитного кольору) та набір предметів, дрібних іграшок (персонажі казки та додаткові іграшки, декорації, які дитина обирає самостійно), просіяний пісок (за бажанням дитини він може бути сухим або вологим). Робота здійснюється у такій послідовності: після обговорення ідеї художнього твору, з'ясування причини ситуації, в якій опинилися герої (дитина має усвідомити, що не обставини, а риси характеру персонажа, його моральні якості стали причиною нещастя, проблеми тощо), відбувається постановка завдання перед дітьми («придумати казку на піску про..., а потім показати її дітям»), розглядання атрибутів, гра дітей у піску (сюжетоскладання), перегляд інтерактивного театру.

Так, під час інтерактивного театру на піску «Двоє щедрих ведмежат» Ліза придумала і показала дітям таку казку: «Йшли ведмежата. Вони побачили кусок сиру і подумали, що треба купити ще один. Ведмежата пішли купувати сир. Купили сир великий. Прийшли сюди (*саджає ведмежат до столу*) і їдять. Тут стрибає зайчик і каже: «Ведмежата, можна з вами поїсти сиру?» Вони кажуть: «Можна». І усі в трьох стали їсти сир. Тут проходила лисиця, а ведмежата їй кажуть: «Сідай, лисиця, будеш із зайчиком сир їсти». Стали вони усі разом їсти. І тут побачили велику квітку гарну, а під нею лежала черепашка. Вона сказала: «Відійдіть від моєї квітки!». А вони сказали: «Не можна бути такою жадною, треба ділитися. Краще йди з нами сир їсти». «Ну, добре» - каже черепаха. Стали вони у двох, не у трьох, не у п'яти їсти сир. Смачно їм, бо поділилися».

Софія: «Ведмедики хотіли піти в ліс. Вони там довго йшли і не нашли живої душі. І вони дуже зголодніли. Там був один сир і вони не могли поділити. А тут лисичка прийшла. Поділила так, що один – маленький, а

другий – великий. А один з’їла великий, а ведмежатам поділила маленький. А потім одного разу вони зустрілися із курочкою, вона їх пригостила. І вони їли і раптом зрозуміли, що краще стати щедрими. І тут вони поїли і стали щедрими!».

Після виокремлення жадібності як причини нещастя, яке трапалося із мачухою та Лушею (казка «Чарівний дзвіночок») діти намагалися змінити цих персонажів. Марк показав дітям театр на піску з таким змістом: «Залишилися Луша і мати без нічого. Темно. Страшно. Вони думали, що треба робити. Нічого не придумали і плакали. Раптом почули дзвіночок – це така квітка синя. Він сказав: «Все через жадібність і треба йти до ведмедя». Вони пішли до ведмедя, попросили пробачення, але ведмідь не повірив. Він їх перевіряв. Вони працювали і нічого не просили. Потім ведмідь дав подарунок і вони поділилися, дали Маші і дідусю. Вони стали щедрими і тому жили гарно». Слід зазначити ще один позитивний момент даного методу. Було відзначено позитивний вплив інтерактивного театру на підвищення мовленнєвої активності дітей. Як правило, діти відчують труднощі у розповіданні (відсутність зв’язності, логіки викладу думки, порушення композиційної структури розповіді), особливо складно дітям даються творчі розповіді, а під час гри з піском абсолютно кожна дитина самостійно придумувала власну казку і навіть сором’язливі діти мали бажання їх розповідати. Нерідко траплялися випадки, коли дитина, яка вже показала свою виставу на піску, переглянувши казки інших вигукувала: «А можна ще одну казку показати, я вже другу придумав?». Звісно, не в кожному дошкільному закладі є можливість створити окрему сенсорну кімнату з індивідуальними пісочницями на підгрупу дітей, де час від часу можна проводити заняття. Однак, 1 – 2 пісочниці можуть знаходитися в дидактичному арсеналі кожної вікової групи. За цієї умови вихователь виставляє пісочницю так, щоб усім було видно та пропонує дітям придумати казку і показати її дітям, після короткої паузи, яка дається на обмірковування

сюжету, дитина виходить до пісочниці і показує одноліткам придуману казку.

У інтерактивній драматизації діти самі виступають акторами, виконавцями власне створеного сюжету – придуману казку розігрують за ролями, після чого обов'язково відбувається обговорення переживань дітей, різних моделей поведінки та їх взаємозв'язку з етичними якостями персонажів. На перших етапах використання даного методу самій грі передувало спільне сюжетоскладання: дорослий обговорює разом з дітьми варіанти розгортання подій, надалі за запитаннями дорослого або за допомогою структурно-логічної схеми (Жили-були ... От якось...) діти складають спільну розповідь, а дорослий її узагальнює. Пізніше, з набуттям досвіду інтерактивного театру, діти за завданням дорослого імпровізували – учасники гри одночасно створюють та розігрують сюжет, що потребує навичок швидкої реакції і взаємодії з партнерами по грі, уміння скорегувати спільні дії для досягнення результату. Так, після виокремлення жадібності, як причини за якою персонажі казки «Лисиця і Журавель» посварилися діти дійшли висновку, що для того щоб помиритися слід позбутися цієї якості, допоможе помирити цих персонажів щедрість. Розглянувши запропоновані предмети, які можна використати у казці (вінок, капелюх, тарілочка, глечик), діти під час інтерактивної драматизації «Як Лисиця і Журавель подружилися» розіграли кілька сюжетів.

Лисиця (Софія), сидить у своєму будинку спиною до Журавля; Журавель (Роман), підперши підборіддя двома руками, сидить за столом і не дивиться у бік Софії.

Сашко (автор): Довго сумували Лисиця і Журавель. А коли гуляли, відверталися (Лисиця і Журавель рухаються по кімнаті, не дивлячись один на одного; Сашко (автор) схрестивши руки на грудях, відвернув голову у бік і сам демонструє поведінку персонажів).

Діти (глядачі): Ну, покажіть. От так, о! Не повертайся!

Сашко (автор): Далі їм надоїло так. Вони придумали. Вони прийшли домою і придумали що подарувати. Журавель подумав і придумав.

Роман (Журавель): О, придумав! Подарую тарілочку.

Софія (Лисиця): А я йому глечик.

Роман бере тарілку і прямує до будинку лисиці, стукає.

Софія (Лисиця): Хто там? Заходь.

Роман (Журавель): Вибач, це тобі.

Софія (Лисиця): Дякую.

Сашко (автор): А вона, Лисичка подарувала йому глечик.

Софія робить знак Роману, щоб той повернувся до будинку Журавля. Бере глечик і прямує до Романа.

Софія (Лисиця): Тук-тук.

Роман (Журавель): Заходь.

Софія (Лисиця): Я дарую тобі глечик, щоб ти з нього їв.

Сашко (автор): З того часу Журавель подарував їй віночок.

Роман (Журавель): Це тобі.

Сашко (автор): А Лисичка подарувала шапку і жабку. От, так, вони більше не сварилися, бо вже стали щедрі.

Зауважимо, що ніяких групових чи індивідуальних репетицій дітей у жодному з методів даної психолого-педагогічної технології не передбачено і категорично протипоказано. Для нас важливим є не те наскільки артистично зіграє дитина роль, чи наскільки грамотно побудує сюжет, а які саме образи, моделі поведінки відобразить, як їх «проживе» і що відчує.

У розвитку етичних уявлень великої ролі відіграють не лише методи, а й прийоми навчання. Особливо ефективними прийомами є візуалізована оцінка («Сходинок», «Скринька добрих справ»), самооцінка («Яблунька»). Детальніше зупинимося на них.

Візуалізована оцінка «Сходинок» – мотивоване судження дітей про поведінку персонажів, яка передбачає розташування героїв художнього твору на трьох сходинках, кожна з яких має своє символічне значення: I – злий, II –

добрий, III – найдобріший. Дитина не лише розміщує персонажів твору, але й мотивує своє рішення. Прийом змінює назву залежно від теми заняття «сходинок доброти», «сходинок ввічливості», «сходинок щедрості», «сходинок чуйності», «сходинок скромності». Кожен персонаж художнього твору умовно позначється геометричними формами, які кожна дитина розміжує на сходах, мотивуючи своє рішення.

Велика роль у розвитку етичних уявлень, а саме в їх інтеріоризації – екстеріоризації, належить самооцінці. Н. Мельникова моральну самооцінку розглядає як мотив дійсно моральної поведінки [119], С. Кулачківська – як необхідну внутрішню умову регуляції поведінки [32]. В. Мухіна [125] надзвичайно продуктивним називає метод, коли дитина ставиться в такі умови, де вона змушена зіставляти свої реальні дії з етичними еталонами, адже моральний розвиток дитини великою мірою залежить від того, наскільки у неї розвинена здатність співвідносити власні дії з етичними еталонами. Саме тому у системі роботи з розвитку етичних уявлень широко застосовувалися прийоми «скринька добрих справ» та «яблуночка» (залежно від теми заняття може бути «яблуночка доброти», «яблуночка щедрості», «яблуночка чуйності» та ін.). Дані прийоми сприяють інтеріоризації уявлень про позитивні моральні якості, підвищують мотивацію моральної поведінки, спонукають до самоаналізу.

Візуалізована оцінка «Скринька добрих справ» (мотивоване судження дорослого та дітей про поведінку однолітків) на наш погляд має стати невідомою складовою освітнього процесу в кожній віковій групі, адже постійне застосування даного прийому підвищує мотивацію моральної поведінки дітей, вчить їх помічати зразки моральної поведінки, сприяє розширенню морального досвіду дітей. Даний прийом доцільно застосовувати у щоденній практиці в усіх вікових групах. Дорослий демонструє скриньку з камінцями, кожен з яких символізує добру справу. У другу половину дня діти разом з дорослим збираються у «коло добрих справ» і аналізують добрі вчинки, зроблені протягом дня, за кожен з яких дитина зі

скриньки отримує камінчик. Ні в якому разі не загострюється увага на негативі, обговорюються лише зразки моральної поведінки. Вкінці тижня підраховується скільки добрих справ зроблено кожним. На початку року необхідно загострювати увагу на власні вчинки, але поступово необхідно привчати дітей помічати і аналізувати добрі справи своїх однолітків.

Велика роль у розвитку етичних уявлень, а саме їх інтеріоризації – екстеріоризації, належить самооцінці. Н. Мельникова моральну самооцінку розглядає як мотив дійсно моральної поведінки [119], а С. Кулачківська – як необхідну внутрішню умову регуляції поведінки [32]. В. Мухіна [125] надзвичайно продуктивним називає метод, коли дитина ставиться в такі умови, де вона змушена зіставляти свої реальні дії з етичними еталонами, адже моральний розвиток дитини великою мірою залежить від того, наскільки у неї розвинена здатність співвідносити власні дії з етичними еталонами. Тому ще одним досить ефективним прийомом є самооцінка «яблунька доброти». Самооцінка «Яблунька доброти» – мотивоване судження дитини про власну поведінку. «Яблунька доброти» – це зображення дерева, яке своїми гілками символізує три рівні моральної оцінки «найдобріший», «добрий», «той, кому слід вчитися доброти», відповідно, це найвища, середня і найнижча гілочка. Кожна дитина отримує зображення яблука, яке має прикріпити на певну гілочку, мотивуючи власне рішення. Інші діти погоджуються або ні, аргументуючи власну думку. Наприклад, спостереження за дітьми під час застосування прийому самооцінки «Яблунька доброти». Ілюша намагається повісити яблучко на найвищу гілку. Діти, не погоджуються. Єва: «А ти сьогодні образив виховательку, зробив їй от так (*показує*) на музичному занятті. Як це ти вважаєш, правильно?». Сашко: «А так же не можна робити, це не по доброму». Софія: «Спочатку треба виправитися, а потім яблучко вішати туди (*має на увазі найвищу гілку*)». Дорослий: «Софійка, а де має висіти твоє яблучко?». Дівчинка мовчить. Ліза: «Соніне на верху, вона всім допомагає». Сашко: «Да, Соня завжди добра». Через кілька тижнів Ілюша, роздумуючи біля яблуньки,

починає критично ставитися до своїх вчинків: «Я, напевно сюди повішу» (показує на середню гілку). Сашко Є.: «Вішай на верхню, ти сьогодні допоміг Марку, а ще всім допоміг». Даний прийом дає можливість не лише навчати дітей давати мотивоване судження, але й закріплювати образи моральних якостей у реальному житті (наприклад: «Яку рису характеру ти виявив, коли поділився з дітьми?»). «Яблунькою доброти» доцільно завершувати кожне заняття з розвитку етичних уявлень.

Усі вищеописані методи і прийоми застосовуються в комплексі і гармонійно поєднуються у роботі над певною моральною якістю як на одному занятті, так і протягом вивчення теми. Під час одного заняття також використовується декілька різноманітних методів і прийомів роботи, включення різних видів діяльності дітей. Наприклад, під час заняття за казкою «Чудовий дзвіночок» (етична тема: «Щедрість – жадібність») використано такі методи: перегляд мультфільму, бесіда, інтерактивний театр на піску і прийоми: входження та вихід з казки «чарівним коридором», нестандартна оцінка «Сходинок», самооцінка «Яблунька». Проілюструємо планом-конспектом заняття:

Входження в казку «чарівним коридором» (при вході назвати пароль – ввічливе слово), привітання з вогниками.

Перегляд мультфільму «Чудовий дзвіночок».

Бесіда:

- Чому Маша опинилася в лісі?
- Якою була Маша? Як ви про це дізналися?
- Поміркуйте і скажіть, за що Ведмідь зробив Маші гарні подарунки?
- А чому Ведмідь провчив мачуху та її дочку?
- Як ви здогадалися, що Луша та її матір були жадібними?
- А хто в цьому мультфільмі виявився щедрим? Як ви це зрозуміли?
- Поміркуйте і скажіть, до чого приводить жадібність: до добра чи до зла? Чому ви так думаєте?
- Чого навчив вас цей мультфільм?

- Хто в цій казці вам сподобався, а хто ні?

- Чому?

Сходинки щедрості та жадібності

- Уважно розгляньте сходинки і пригадайте, хто може знаходитися на найвищій, на середній сходинці, а хто на найнижчій?

- Намалюйте на них героїв казки, поміркуйте, на якій сходинці опиниться кожен герой. (Дітей знайомлять з умовним позначеннями персонажів: червоний кружечок – Маша, великий коричневий овал – ведмідь, маленький сірий трикутник – мишка і т.д.). Проводиться аналіз.

Фізкультхвилинка.

Інтерактивний театр на піску:

- Як ви гадаєте, діти, чим же далі може закінчитися цей мультфільм? Давайте разом придумаємо продовження цього мультфільму на піску «Як мачуха і Луша навчилися щедрості». Треба розказати про те, чи довго блукали мачуха і Луша, як вони стали щедрими, чи повернулися додому і чи пробачила їх Маша? (Діти розмірковують над сюжетом, працюючи у пісочниці, за бажанням розповідають казку).

Прощання з казкою.

Самооцінка: зустріч з яблунькою.

Звичайно, дана робота буде ефективною та результативною за умов систематичності, цілеспрямованості та дотримання принципу активного залучення найближчого соціального оточення до участі у розвитку етичних уявлень дітей. Адже робота з розвитку етичних уявлень не обмежується лише заняттями, а передбачає інтеграцію усіх видів діяльності дошкільника, що наскрізно пронизані ідеєю розвитку моральної особистості шляхом інтеріоризації узагальнених емоційних образів належних зразків поведінки. Життя дитячого колективу складається з різноманітних ситуацій, які за умілого керівництва вихователя можуть бути цінним матеріалом для поглиблення етичних уявлень і їх переведення у зовнішній план. Якщо педагог привертатиме увагу дітей до моральних вчинків і підкріплюватиме

їх, щиро висловлюючи схвалення, радісне задоволення і на вербальному, і невербальному рівні (а за даними наукового дослідження В. Котрило такі емоційні прояви вихователя розрізняють абсолютно усі діти), то це спонукатиме дітей до наслідування моральних зразків, сприятиме упередженню негативних моральних якостей. Розвиток етичних уявлень має виступати універсальною основою організації життєдіяльності дітей. Реалізація даного принципу полягає у постійному апелюванні до свідомості дітей, нагадуванні про моральні норми поведінки у вигляді яскравих образів, аналізі конкретних ситуацій з життя дитячого колективу («Подумайте, як би вчинила у цьому випадку щедрість?», «Діти, хто сьогодні під час малювання відчув доброту? Як це трапилось, розкажіть», «Кого вам нагадали в цій ситуації Максим і Сашко? Чому?», «А зараз ми збиратимемося на прогулянку, не забувайте, що одягаючись ви можете виявити і чуйність, і ввічливість, і доброту – треба просто уважно подивитися навколо, щоб зрозуміти кому потрібна ваша допомога», «Сьогодні захворіла ..., а я б дуже хотіла побачити в нашій групі чуйних білченят. Хто хоче ними стати? Поміркуйте, що треба робити, щоб стати чуйним?», «Йдучи дитячим садком не забудьте виявити ввічливість, як це зробити?» та ін.). Таким чином, відбувається постійне вправляння дітей у моделюванні моральної поведінки з опорою на сформовані етичні уявлення, що сприяє поліпшенню морально-психологічного клімату у групі. Позитивну роль у цьому відіграють і прийоми самооцінки: «Яблунька доброти» та «Скринька добрих справ», які супроводжують життєдіяльність дітей групи. Загалом же, робота над розвитком етичних уявлень як на заняттях, так і поза ними має відбуватися на тлі емоційно-позитивного ставлення до дітей у поєднанні з розумною вимогою та створенням атмосфери успіху.

ДЖЕРЕЛА

1. *Базовий компонент дошкільної освіти [Текст] / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В.,*

Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Бандура А. Теорія соціального навчання [Текст] / Альберт Бандура ; [пер. с англ. под ред. Чубарь Н.Н.] – С-Пб. : Издательство ЕВРАЗИЯ, 2000. – 320 с.

3. Берк Л. Развитие ребенка [Текст] / Лаура Е. Берк ; [пер. с английского А. Богачев, Е. Виноградова, А. Ершова, О. Орешкина, А. Смирнов, Д. Цирулаева] – [6-е изд.] – СПб. : Питер, 2006. – 1056 с.

4. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности [Текст] / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.

5. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей [Текст] / Мирослав Йосипович Боришевський – К. : Товариство «Знання» Української РСР, 1979. – 48 с.

6. Буренкова Е. В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Валентиновна Буренкова – Пенза, 2000 – 237 с.

7. Валюк О. Я. Моральні орієнтації особистості в просторі рекламної комунікації: суб'єктивно-вчинковий підхід [Текст] / О. Я. Валюк, Н. М. Дембицька // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 2. – С. 64 – 74.

8. Васильева Г. Н. Использование мультисенсорного подхода в начальном обучении [Текст] / Г. Н. Васильева, О. В. Кротова, С. А. Синякова, Л. Е. Тарасова // Начальная школа. – 2012. – № 9. – С. 17 – 21.

9. Гайворонская А. А. Интеллектуальный уровень как фактор содержания нравственных представлений студентов [Текст] : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)» / А. А. Гайворонская – М., 2009. – 23 с.

10. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія [Текст] : навч. посібник / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

11. Заболоцька С. І. Вплив перегляду дошкільниками мультфільмів на їх моральну поведінку [Текст] / С. І. Заболоцька // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Том XII. – Ч. 3. – К., 2010. – С. 142 – 157.

12. Заболоцька С. І. Моральна вимога як чинник засвоєння моральних норм дошкільниками [Текст] / С. І. Заболоцька // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 113 – 119.

13. *Загальна психологія [Текст]: [підручник] / за заг. ред. С. Д. Максименка. – [2-ге вид. перероб. і доп.] – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.*
14. *Заміщак М. І. Моральні знання молодшого школяра як умова становлення адекватної моральної самооцінки [Текст] / М. І. Заміщак // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 5. – С. 114 – 121.*
15. *Запорожець О. В. Психологія [Текст]: [підручник для дошкільних педагогічних училищ] / Олександр Володимирович Запорожець. – [пер. з 3-го рос. ; перер. і доп. вид.] – К. : Радянська школа, 1967. – 222 с.*
16. *Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 40 с.*
17. *Калинина Р. Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение [Текст] : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 / Румия Рашидовна Калинина – Санкт-Петербург, 1998 – 193 с.*
18. *Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Олена Леонідівна Кононко – К. : Освіта, 1998. – 255 с.*
19. *Ладивір С. О. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини [Текст] / С. О. Ладивір // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України у 12 томах / За ред. проф. С. Д. Максименка. – Т. 4, вип. 6. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 84 – 98.*
20. *Ладивір С. Родинні джерела духовності [Текст] / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 11 – 15.*
21. *Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Кострома. – 2001. – С. 240–242.*
22. *Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника [Текст] : монография / Н. В. Мельникова, Р. И. Овчарова. – СПб. : Изд-во «Амалтея», 2008 – 304 с.*
23. *Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : Учебник для студ. вузов / Валерия Сергеевна Мухина – [9-е изд., стереотип.] – М.: Академия, 2004. – 456 с.*
24. *Нагайченко Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия / Н. Нагайченко // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том II – № 3. – С. 14 – 19.*
25. *Новий тлумачний словник української мови [Текст] : 42 000 слів : у 4 т. : Для студ. вищих та серед. навч. закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 1998. – Т. 3, 1998. – 927 с.*

26. Пасічник А. В. Розвчних уявлень дітей дошкільного віку засобами художньої літератури [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Пасічник. – К., 2013. – 20 с.
27. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку : досвід роботи сучасного дошкільного закладу [Текст] / Тамара Олександрівна Піроженко. – Запоріжжя : ЛПС ЛТД, 2003. – 168 с.
28. Поніманська Т. І. Гуманізація педагогічної позиції у просторі дитинства / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2003. – № 12. – С. 3 – 5.
29. Савченко Ю. Ю. Становлення психологічної статі дитини дошкільного віку в умовах сім'ї [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юрій Юрійович Савченко. – К., 2010. – 165 с.
30. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / Е. И. Исаев В. И. Слободчиков – М. : Школьная Пресса, 2000. – 386 с.
31. Субботский Е. В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника [Текст] : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Е. В. Субботский – Тбилиси, 1984. – 48 с.
32. Тарнавська Н. П. Психолого-педагогічний супровід превентивної діяльності педагога дошкільного навчального закладу у формуванні морально-духовних дій та вчинків вихованців [Текст] / Н. П. Тарнавська // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України у 12 томах / За ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 4, вип. 6. – С. 193 – 203.
33. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Михаил Владимирович Телегин – М. : МГППУ, 2006. – 272 с.
34. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності [Текст] : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Ю. Чекстере ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2012. – 20 с.
35. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Даниил Борисович Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
36. Яппарова Г.М. Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников / Электронный ресурс: www.rusnauka.com/ESPR_2006/Pedagogica/6_japparova.doc.htm
37. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development / L. Kohlberg – Phi Delta Kappan, 1978. – 115 p.

2.3. Формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку в процесі художньо-педагогічного спілкування

Актуальність формування художньо-естетичної компетенції особистості зумовлена тим, що одним із пріоритетів дошкільної освіти на сучасному етапі є розвиток почуттів дитини, емоційної сприйнятливості, емпатії; попередження виникнення та корекція емоційної глухоти, нечутливості, байдужості, песимізму. Забезпечення гармонійного розвитку дошкільника, формування у нього основ культури є одним із провідних завдань дошкільної освіти, часткове вирішення якого, можливе шляхом організації художньо-естетичної діяльності у дошкільних навчальних закладах. Тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», дозволяє визначити «художньо-естетичну компетенцію» як обізнаність у галузі мистецтв, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності. Під «художньо-естетичним потенціалом» розуміємо певний обсяг культурно – історичних та художньо-естетичних знань, умінь та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу та інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо.

Передумовами, що актуалізують психолого-педагогічний супровід формування художньо-естетичної компетенції особистості, який ґрунтується на фундаментальному вивченні питань естетичного ставлення до навколишнього світу, концептуальних положеннях естетичного виховання (Т.Адорно, Б.Ананьєв, В.Бажанова, В.Баленок, Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, О.Ковальов, М.Колесник, Б.Лихачов, Н.Миропольська, В.Мясищев, Ю.Приходько, О.Сисоєва), розкритті окремих виявів почуттів (Ю.Аркін, Б.Кубланов, О.Леонтьєв, Д.Ніколенко, С.Рубінштейн, П.Рудик, П.Якобсон), психології здібностей та організації творчої діяльності людини (Н.Ветлугіна, Є.Ігнат'єв, Г.Костюк, В.Моляко, Б.Теплов), формуванні здібностей та

духовного світу особистості (І.Бех, А.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Е.Соколов, Н.Тагільцева), стали соціально-економічні зміни, що мають місце в Україні, та їх вплив на морально-естетичну сферу особистості.

Ряд наукових досліджень засвідчує, що ефективність використання мистецтва у роботі з дошкільниками неможливе без цілеспрямованого впливу дорослого (Е.Белкіна, Н.Зубарева, Е.Нікітіна, Г.Підкурманна, Л.Сірченко, Г.Сухорукова, Р.Чумічова). Лише через призму сприймання дорослої людини та у різних видах художньо-естетичної діяльності (образотворчої, театралізованої, ігрової) у дошкільників формується вміння сприймати твори мистецтва. Характерною особливістю дітей дошкільного віку є те, що вони не можуть самотійно співвіднести мистецтво з реальними об'єктами та явищами, що зумовлює необхідність створення педагогом позитивного емоційного тла сприймання (захоплення, зацікавлення, заохочення), враховуючи високу емоційність дітей дошкільного віку і забезпечуючи ефективність сприймання дітьми мистецтва, що в свою чергу буде слугувати запорукою повноцінного інтелектуального та естетичного розвитку особистості.

Теоретичний аналіз засвідчив, що естетичне виховання дошкільників як одна із сфер розвитку дитини ґрунтовно висвітлене у працях В.Бабаєвої, Н.Ветлугіної, Є.Фльоріної. Засоби розвитку естетичних почуттів були предметом наукового пошуку О.Дзержинської, Н.Кириченко, Т.Комарової, Л.Компанцевої, Т.Кузурманової, Л.Павлової, Н.Сакуліної, Є.Фльоріної, Р.Чумічової. У працях В.Сухомлинського, Б.Лихачова до чинників естетичного виховання належать мистецтво, природа, соціальна дійсність, наука та праця, комплексна дія яких може сформувати в особистості гармонійне естетичне ставлення до навколишнього світу. Цінними залишаються твердження К.Ушинського про складність безпосереднього естетичного впливу на дітей, у зв'язку з чим зростає роль педагога, який, отримуючи враження від мистецтва, здатен реалізувати їх вплив на дитину у повсякденному житті через слова, рухи тіла, побут, одяг, стосунки.

Першочерговість значення краси у формуванні емоційно-почуттєвої сфери дошкільників відображена у педагогічних знахідках В.Сухомлинського. Вчений цілком правомірно порівнює людей, які не мають естетичної духовної опори з жалюгідним видовищем, що призводить до небезпечної і огидної людської байдужості, яка є страшною в дитячому віці. Основний висновок педагога полягає у значущості для успішного та нормального навчання надійної емоційної основи, відсутність якої і зумовлює байдуже ставлення до пізнання навколишнього, результатом чого є небажання навчатися.

Мистецтво є скарбницею, досвідом світосприймання, що забезпечує не лише збереження культури почуттів окремої особистості та людства в цілому, а й сферу їх розвитку та збагачення. Значущість мистецтва полягає у тому, що за його допомогою ми не лише розвиваємо та збагачуємо особистий, індивідуальний досвід ставлення до світу, а й опановуємо вмінням проникати у внутрішній світ іншої особистості, вчимося бачити та відчувати світ іншими очима, завдяки чому розкриваємо у собі здатність співчувати іншій людині та розділяти її радість (Л.Левчук, А.Азархін, В.Горський, В.Мазепа). Теоретичні дослідження філософського, психологічного, педагогічного та мистецького аспектів формування естетичного ставлення, яке є результатом художньо-естетичної компетенції, дали змогу відзначити, що естетичне почуття, яке народжується під час споглядання краси, збагачується та розвивається при активному сприйманні творів мистецтва, причому у результаті значно поглиблюються переживання естетичних якостей довкілля. Аналітичний висновок, здійснений на основі вивчення творчості художників (О.Бенуа, В.Вансалов, Є.Зайцев, С.Маковський, О.Мелік-Пашаєв, Д.Наливайко, Г.Островський, І.Смірнов, І.Смольянінов, П.Суздальєв, О.Федотова, А.Чегодаєв), свідчить про те, що естетичне ставлення знаходить у мистецтві не лише своє матеріальне вираження, а й набуває у ньому нової якості – якості відносно самостійного виду духовного виробництва. Твердження М.Брауншвіга, О.Борейка,

І.Гончарова, А.Ткемаладзе, Ю.Фохт-Бабушкіна, Ф.Худушина переконливо доводять, що явища та об'єкти довкілля, у їхньому первісному вигляді, не завжди постають перед нами яскравою стороною; прекрасне не завжди відзначається завершеністю сюжету або має чітко означені якісні межі. Підтвердженням цього є висновки Ф.Худушина, який відзначає, що твори мистецтва справляють на нас сильніше враження в порівнянні з прекрасними ландшафтами (для прикладу можна порівняти прогулянку у лісі та огляд експонатів картинної галереї: краса концентрується на полотні, а жива природа сприймається як тло життя). Важливим для нас є судження І.Гончарова про те, що дійсність у мистецтві представлена не лише ідеально, головною її метою є пробудження естетичних почуттів, адже естетичне пізнання довкілля потребує почуття, пристрасті, хвилювання. Поза почуттєво-емоційним ставленням неможливе естетичне пізнання дійсності. Цю думку підтримував Ю.Фохт-Бабушкін: «Мистецтво неможливо створювати і сприймати неемоційно, неособистісно – саме цей факт робить його незамінним у формуванні нашого особистісного ставлення до світу». За визначенням А.Ткемаладзе, під час сприймання твору мистецтва відбувається трансформація випадкового та вибіркового сприйняття у цілеспрямоване та осмислене споглядання, що є важливим для естетичного пізнання. Одним із засобів формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку є живопис, унікальність якого відзначена у роботах О.Борейка, М.Брауншвіга, І.Гончарова, А.Ткемаладзе, Ф.Худушина, і полягає у тому, що об'єкти і явища, відтворені на полотні, здатні привернути увагу до реальних об'єктів та явищ. Так, наприклад, Ф.Худушин відмічав, що «Айвазовський навчив людей розуміти красу водного царства». Отже, завдяки таланту художника, який створює повну ілюзію звучання дійсності та досягає вершин її художнього освоєння, краса реальних явищ та об'єктів привертає увагу подібно до «...місяця, який ми споглядаємо завдяки чужому освітленню». Науковцями доведено, що «...враження, які викликані реальним життям та мистецтвом підсилюють один одне».

Домінуючу роль мистецтва у формуванні естетичного ставлення до довкілля відзначали Б.Неменський, Ю.Фохт-Бабушкін, Л.Виготський та ін. Вони вважали, що твори мистецтва розвивають здатність почуттєвого сприймання світу, адже саме мистецтво дає людині цілісний досвід життя у конкретно-чуттєвих формах самого життя, досвід концентрований та відтрактований. Вражаюча сила мистецтва зумовлена тим, що художник не просто копіює дійсність, а аналізує її, відображаючи з точки зору потреби пробудження у глядача яскравого естетичного почуття, і для того, щоб піднятися на високий рівень людських стосунків, емоційних критеріїв, які зафіксовані у мистецтві, потрібно навчитися його сприймати. Класик російської літератури Л.Толстой відзначав, що «мистецтво – це мікроскоп, який наводить художник на таємниці своєї душі та показує ці загальні для всіх таємниці людям». Ґрунтуючись на твердженні О.Беляєва, що твори мистецтва володіють «примусовою» силою естетичного навіювання, яке закладене в них художньою діяльністю, та інших попередніх твердженнях вчених правомірно зазначаємо, що живопис є ефективним засобом для формування естетичного ставлення до довкілля. Твердження таких вчених, як М.Волков, М.Каган, Б.Ліхачов, Б.Неменський, С.Раппапорт, Б.Юсов доводять, що живопис сприяє формуванню інтелектуальних і моральних здібностей, впливає на розвиток емоційної та естетичної сфери особистості. Цінність живопису, на їхню думку, полягає в тому, що саме він дає змогу вдивлятися, пізнавати, переживати, засвоювати думкою і серцем явища та об'єкти життя, що зафіксовані в окремій миті. Саме цей феномен мистецтва і спонукає естетичний розвиток людини, адже поза повноцінним естетичним розвитком неможливий повноцінний розвиток інтелекту, формування ставлення до людей та до природи, «...не можливе формування цілісного ставлення до світу. Мистецтво – велика сила для цієї справи в руках педагогіки». Важливим, на наш погляд, є визначення художником-педагогом Б.Неменським ролі мистецтва як основного джерела, яке збагачує людину естетичними поглядами та емоціями. На його думку, мистецтво створює

цілісну картину світу у єдності думки та почуття, у системі емоційних образів. А такий шлях цілісного осмислення життя доступний навіть дитині. Отже, враховуючи зазначене, цілком правомірним є висновок, що вагоме **значення мистецтва полягає у його виховній функції.**

Статичність образів образотворчого мистецтва допомагає зосередити увагу на тих об'єктах і явищах, які часто залишаються поза увагою дитини. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженні Н.Зубаревої, яка відмічала, що мистецтво виступає могутнім засобом, що «...концентрує в собі всі особливості естетичного ставлення до світу». Вона підкреслює, що найбільш пізнавальні та виховні можливості впливу має станковий живопис, адже його твори не пов'язані з конкретним місцем перебування. Станковий живопис вільний від будь-яких завдань утилітарного характеру, його твори призначені для споглядання, для зосередження переживання зображеного. У дослідженнях Т.Поніманської актуалізується думка про те, що у старшому дошкільному віці «дитина глибше сприймає твори мистецтва, виявляє здатність помічати й емоційно відгукуватися на виразально-зображувальні засоби творів мистецтв». Серед засобів естетичного виховання дослідниця важливу роль відводить творам мистецтва, які «за правильного педагогічного керівництва сприяють формуванню естетичного ставлення до дійсності». Отже, резюмуючи твердження дослідників із зазначеної проблеми, відзначаємо, що мистецтво може і повинно бути використане для естетичного виховання особистості, для її емоційного розвитку, для гармонізації взаємовідносин, для духовного зростання та душевного комфорту, для пріоритетності позитивно-почуттєвої сфери, яка часто нівелюється у нашому раціоналістично-утилітарному суспільстві. Адже сформованість естетичного ставлення впливає на всі сфери життя та розвитку особистості. Це пов'язано з тим, що естетичні здібності, їхні складові (тонка чутливість до форм, спостережливість, образне мислення, творча уява тощо) є не спеціальними, а загальними, генералізованими. Тому вони формуються певною мірою у різних видах дитячої діяльності, які у свою чергу впливають

на подальший розвиток особистості. Якщо залучати естетичні цінності до вирішення завдань розумового, трудового, морального виховання, то естетичні почуття, які ми переживаємо, можуть психологічно підкріпити, стимулювати і спрямувати духовні процеси і діяльність у напрямку гармонії (істини, добра, справедливості). На нашу думку, використання живопису як засобу формування естетичного ставлення дітей до довкілля виконує подвійну функцію: споглядання сконцентрованої у творах мистецтва краси не лише пробуджує почуття, а й прилучає дитину до кращих мистецьких надбань світової культури, виступаючи генеруючим чинником їх емоційного розвитку. Враховуючи той факт, що створюючи картини, художник веде діалог з життям (до речі, естетичне ставлення завжди діалогічне: його суб'єкт ставиться до свого об'єкта так, наче він теж суб'єкт) та відчуває почуття захоплення його унікальністю, можна стверджувати, що твори живопису отримують емоційний відгук і у глядачів.

Використання творів живопису з метою формування художньо-естетичної компетенції передбачає ґрунтовне вивчення методики роботи за картиною з дітьми дошкільного віку. Аналіз літературних джерел дав змогу відзначити, що проблему методики ознайомлення дошкільників з творами живопису неодноразово порушували у своїх працях Е.Белкіна, В.Єзікеєва, Н.Зубарєва, Л.Компанцева, В.Космінська, Е.Нікітіна, Г.Підкурманна, Н.Сакуліна, Г.Сухорукова, О.Чернишова, Р.Чумічова. Важливість включення занять з ознайомлення з живописом та їх вплив на формування індивідуально-особистісної позиції у всіх сферах подальшої діяльності відзначали В.Алексєєва, Л.Виготський, В.Мухіна, О.Савченко, Н.Скрипченко та ін. На думку науковців, в основі роботи з ознайомлення дошкільників з творами живопису лежить закономірність: від споглядання живих об'єктів та реальних явищ життя – до розуміння мистецтва. У їхніх дослідженнях краса є джерелом формування естетичних вражень. Зокрема, Л.Компанцева відмічала, що естетичне сприймання довкілля починається з безпосереднього спостереження за її реальними об'єктами і явищами і є підготовчим етапом

для розуміння та сприймання краси в поетичних творах, які допомагають емоційно сприймати твори живопису, а також відображати довкілля у дитячій творчості. Е.Нікітіна у своєму дослідженні виходила з того, що природа – першооснова естетичного сприймання: її явища зрозуміліші дітям в порівнянні з творами мистецтва (цю думку поділяли Н.Сакуліна, В.Космінська та ін.). Для активізації естетичного сприймання природи Е.Нікітіна використовувала художню літературу (оповідання М.Пришвіна, В.Біанкі та ін., вірші, загадки); звертаючи увагу дітей на окремі об'єкти природи, вона виділяла їхні характерні ознаки, розширюючи комплекс відчуттів та збільшуючи обсяг сприймання. Тобто, здійснюючи дослідження, Е.Нікітіна керувалася тим, що естетичне сприймання художнього твору зумовлене широким колом асоціацій, які залежать від запасу вражень. Дослідниця стверджує, що естетичні емоції у дітей дошкільного віку виникають під впливом зовнішніх красивих ознак, діти здатні емоційно відгукуватися на сприймання пейзажу, проте лише того, що є близьким їхньому досвіду. Слід зазначити, що у процесі проведення дослідження Е.Нікітіна виділяє важливу специфіку дитячого сприймання, що виявляється у неспроможності дошкільників сприймати велику групу об'єктів, їх здатність відволікатися на щось несуттєве, нехарактерне. Виходячи з результатів аналізу зазначеного дослідження, припускаємо, що акумульована у творі мистецтва краса допоможе зацікавити дошкільника, захопити його, пробудити естетичні почуття, адже твір мистецтва – це нова унікальна художня реальність, що є породженням нових інтуїтивних інтелектуальних смислів, емоційних станів, а отже, і нової духовності.

Резюмуючи дані вказаних досліджень, зазначаємо, що науковці вважають безпосереднє спостереження у довкіллі підготовчим етапом для ознайомлення з живописом, а кінцевим етапом закріплення вражень від реальних об'єктів та явищ життя є розглядання картин і цей процес визначається діадою «життя – мистецтво». Проте, на нашу думку, з метою формування естетичного ставлення до довкілля у дітей дошкільного віку

доцільним та логічним буде введення третього етапу, метою якого є акцентування уваги дошкільників на естетичній привабливості реальних об'єктів та явищ дійсності, яка зумовлена естетичним досвідом сприймання дитиною творів живопису. Пропонуємо апелювати тріадою «довкілля – мистецтво – довкілля», що зумовлює відмінний від традиційного погляд на проблему взаємозв'язку довкілля і мистецтва у виховному процесі. У запропонованій нами *тріаді «довкілля – мистецтво – довкілля»* з метою посилення виховного впливу *слід розглядати об'єкти і явища довкілля не з позицій естетичного прагматизму* (як джерело натхнення та задоволення), *а навпаки, використовувати мистецтво живопису як один із засобів формування у дошкільників естетичного ставлення до життя* через надання їм можливості побачити акумульовану у творі мистецтва красу та віднайти її у довкіллі.

Аналіз літературних джерел в галузі педагогіки, методики образотворчої діяльності дав змогу констатувати, що питання формування естетичного ставлення до довкілля засобами живопису належить до найменш вивчених у теорії та практиці виховання дошкільників. Хоча спроби загострення уваги науковців навколо даної проблеми очевидні. Зокрема, Н.Зубарева наголошувала на розвитку у дітей естетичного сприймання довкілля починаючи з раннього віку, відзначаючи, що лише наявність краси ще не здатна забезпечити естетичний розвиток. На її думку, картини вчать по-справжньому бачити життя, розуміти його красу, адже за допомогою малюнка, кольору, освітлення художник показує такі особливості явищ та об'єктів, які ми раніше не помічали. Дослідниця наголошує, що художня сутність живопису полягає у тому, що художник не лише розкриває на полотні об'єктивну сутність дійсності, а й використовує асоціативні зв'язки.

Слід зазначити, що аналіз теорії використання у роботі з дітьми картин різних жанрів дав змогу відмітити існування різних поглядів на це питання. Одна з точок зору, висвітлена австрійським педагогом А.Тіпсель, полягала у твердженні, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку не здатні

естетично сприймати картини, вони не розуміють краси в природі та мистецтві. Ця позиція корелюється з результатами досліджень І.Каркадиновської. Проте більшість науковців розглядали твердження про нездатність дітей 10 – 14 років до естетичного сприймання творів мистецтва як хибні. Е.Белкіна, М.Вовчик-Блакитна, Є.Горюхіна, І.Дзержинська, В.Єзікеєва, Н.Зубарева, С.Карпинська, Л.Компанцева, В.Космінська, Е.Нікітіна, Г.Підкурманна, Н.Сакуліна, Г.Сухорукова, Р.Чумічова, враховуючи психологічні, педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку, вказували на те, що живопис доступний для розуміння дітей старшого дошкільного віку. Дослідження цих науковців стверджують: систематичне використання у навчально-виховному процесі системи занять та інших форм роботи (дидактичні ігри, виставки, галереї тощо) з ознайомлення дошкільників з живописом дає змогу сформувати у них елементарні мистецькі знання засобів художньої виразності, уміння аналізувати картину, передавати її настрій, висловлювати власне ставлення до зображеного. Зокрема, Е.Белкіна у своєму дослідженні наголошувала, що використання у роботі з дітьми творів образотворчого мистецтва, зокрема живопису, сприяє вихованню естетичного ставлення до навколишньої дійсності. Займаючись питаннями ознайомлення дошкільників з творами живопису, вона обґрунтувала та узагальнила існуючі у педагогічній та методичній літературі теоретичні надбання за цією тематикою. Досліджуючи та обґрунтовуючи ефективність методів, засобів та прийомів ознайомлення дошкільників з творами живопису, вона відзначає, що цей процес включає в себе тріаду: сприймання – рефлексія – творчість. Базуючись на дослідженні Е.Белкіної, доцільно відмітити, що ознайомлення дошкільників з творами живопису засновується на розвитку у них відповідних умінь, формуванні особистої позиції під час сприйняття творів мистецтва, а також інтегрування набутого досвіду у власну творчу діяльність.

Здійснюючи аналіз теоретичного дослідження Н.Зубаревої, зазначимо, що вона ґрунтовно вивчила педагогіку питання ознайомлення дошкільників з

творами живопису. Перші спроби розробити методику роботи з ознайомлення дітей з картинами з метою упередження байдужості та емоційної глухоти до мистецтва були зроблені в дореволюційній Росії (А.Бакушинський, В.Мурзаєв, В.Невський, А.Щепинський та ін.). В основі вимог до роботи з картиною, за даними цих науковців, лежить створення певного настрою, пробудження почуття, переживання, які підсилюються музикою та поетичними рядками. Тобто, запорукою успішності є синтез, гармонія зорового та слухового сприймання. Подальший аналіз досліджень (Є.Горюхіна, І.Дзержинська, В.Єзікеєва, С.Карпинська та ін.) показав, що ці науковці відзначають значення слова педагога, яке поглиблює перше емоційне враження та підсилює його дію. На думку дослідників, у сприйманні та аналізі творів мистецтва першочерговим є не сюжет, а емоційний поштовх. Проте, як показав аналіз досліджень М.Будкевич, Б.Козлова, розвиток естетичних почуттів цими теоретиками нівелюється.

Фундаментальне дослідження щодо ознайомлення дошкільників з живописом та його значенням для естетичного виховання Н.Зубаревої, розкриває питання, що стосуються методики роботи за картиною. Дослідниця розробила систему послідовної роботи з ознайомлення дітей з картиною, дібрала результативні методичні прийоми ознайомлення дітей з художніми творами. Матеріали її дослідження підтвердили думку про те, що діти старшого дошкільного віку емоційно відгукуються на кольори, якими виконана картина (вважаємо, що ця емоційність закономірно знайде відображення в емоційному сприйманні фарб живої природи). Вона зазначала, що для розвитку художнього смаку, для повноцінного розуміння картини треба навчити дітей розрізняти та сприймати елементарні засоби виразності: колір та кольорову гаму, форму, освітлення, розташування у просторі. З цією метою Н.Зубарева радить використовувати пояснення, запитання, порівняння різних картин спорідненої тематики. Далі у системі роботи доцільним, на її думку, є аналіз картини, який передбачає словесне описування дітьми власних характеристик художнього образу. Вважаємо

досить суттєвим для сприймання картини врахування дослідницею емоційності дитячого мислення, акцентування уваги дітей на аналогії та порівнянні. На думку Н.Зубаревої, про певну зрілість у дітей естетичного переживання, свідчить використання образного мовлення. З метою формування цього вміння вона пропонує під час розгляду творів живопису використовувати такі методи, що допомагають створити художній образ: це поетичне слово та музика. Важливим і ефективним засобом, що співзвучний сучасним тенденціям формування почуттєвого світосприйняття, є відзначений дослідницею засіб почуттєвого сприймання картини – уявне входження в неї, що допомагає пов'язати зміст картини зі змістом свого внутрішнього світу. Щодо повторного розгляду картини, то воно, на думку Н.Зубаревої, повинно відбуватися так, щоб дитина помічала нові сторони, нові особливості, що є запорукою того, що у неї з'явиться бажання неодноразово розглядати картини, отримуючи яскраві та радісні враження. Резюмуючи дослідження Н.Зубаревої, відмічаємо, що **методика роботи з картиною повинна будуватися на таких засадах, які передбачають розвиток у дошкільників креативності мислення, що забезпечується педагогічним стимулюванням у дітей бажання самостійно сприймати та невимушено, вільно, нешаблонно оцінювати твір мистецтва.**

Подальший аналіз літературних джерел у галузі методики образотворчої діяльності з проблеми особливостей сприймання та розуміння дошкільниками творів живопису дав змогу зазначити, що у дослідженнях таких науковців, як Е.Белкіна, Н.Зубарева, Г.Сухорукова, Р.Чернишова та інших були розроблені завдання ознайомлення дітей з мистецтвом живопису, серед яких досить важливим, на нашу думку, є виховання морально-естетичних якостей, інтересів і почуттів в процесі сприймання творів живопису. Особливу увагу, за їхнім визначенням, слід приділяти критеріям, за якими здійснюється вибір творів живопису для дитячого сприймання: доступність за змістом; близькість тематики до соціального досвіду та життєвих вражень дитини; реалістичне спрямування і доступність для

розуміння засобів виразності; різноманітність жанрів та напрямів. Науковці наголошують, що нехтування цими критеріями призводить до утруднень у сприйманні дітьми творів мистецтва, і, як наслідок, до байдужості, а також неефективності роботи. Аналіз результатів досліджень переконує у тому, що підібрані за цими критеріями твори живопису та різноманітність напрямів жанру розкривають неабиякі можливості для використання мистецтва живопису у формуванні естетичного ставлення до дійсності.

Методика ознайомлення дітей з творами живопису передбачає огляд картини з точки зору змісту і засобів виразності (колір, колорит, повітряна, лінійна й тонова перспектива, світлотінь, композиція, малюнок, деталі). У сприйманні художньої картини М.Волков виділив два етапи:

- Чуттєве сприймання, тобто виникнення зорового образу.
- Осмислення цього образу, виявленням якого є естетичні судження [4].

Цілком погоджуємося, що підбір методів ознайомлення дошкільників з творами живопису (допоміжних та основних) слід здійснювати з урахуванням вказаних етапів сприймання картини, а також із урахуванням вікових особливостей старших дошкільників. Основним методом ознайомлення з картиною, за визначенням Е.Белкіної, В.Єзікеєвої, Н.Зубаревої, Н.Кириченко, Л.Компанцевої, В.Космінської, Т.Науменко, Е.Нікітіної, Г.Підкурганної, Г.Сухорукової, Р.Чумічової, є розповідь вихователя про картину з використанням елементів мистецтвознавчого аналізу, який включає в себе певну структуру:

1. Демонстрація картини, повідомлення назви та автора.
2. Розповідь вихователя за змістом картини.
3. Виділення композиційного центру, встановлення зв'язків між змістом картини та засобами його відтворення.
4. Спонування дітей до висловлення своїх вражень, асоціацій, почуттів.
5. Повторне розглядання картини.

Допоміжними методами, за визначенням цих науковців, є: спостереження, використання поетичних та музичних творів як тематичних паралелей під час сприймання для поглиблення розуміння змісту, уявне введення у ситуацію картини, використання міміки, жестів, різноманітних емоційних інтонацій, використання ігрових прийомів, наочне моделювання колористичної гами та композиції твору, розповіді дітей за картиною тощо (за Г.Сухоруковою). Відзначимо, що використання цих методів може варіюватися, доповнюватися на розсуд педагога, адже потребує творчого та емоційного підходу. Виходячи із принципів синергетики, вважаємо, що важливу роль у системі художньо-естетичного виховання та, зокрема, у процесі ознайомлення з творами живопису повинне відігравати спілкування, основу якого складає суб'єктно-суб'єктний зв'язок, а не суб'єктно-об'єктні відносини, що характерні для авторитарного стилю. У такому процесі вихователь і вихованець займають «симетричні» позиції, виконують «симетричні» ролі, оскільки партнери по спілкуванню виступають як рівноцінні, вільні по відношенню один до одного суб'єкти. Спілкування, насамперед, передбачає наявність у тих, хто спілкується, потреби та здібності зрозуміти іншого, співчувати, співпереживати, тобто це такий спосіб співіснування індивідів, який є умовою прояву їхньої унікальності, засобом розвитку кожного з них. ***Природа спілкування здатна створювати найоптимальніші умови для самовираження особистості, і цей показник зближує спілкування з художньо-творчим процесом.*** На нашу думку, у синергетичній парадигмі роль вихователя у формуванні художньо-естетичної культури особистості буде полягати у тому, щоб у процесі міжособистісного спілкування з вихованцями, виходячи із стану їхньої художньо-естетичної свідомості, інтересів, нахилів та здібностей, допомогти їм виробити оптимальний перехід із точки біфуркації (стан хаосу, з якого повинне відбутися розгалуження шляхів подальшої еволюції системи) у новий якісний стан. Вважаємо, що саме такий підхід допоможе викликати у дошкільників емоційний відгук на твори живопису за умови, що емоційність

буде наявна і у вихователя – таким чином можна досягнути почуттєвості у сприйманні об’єктів та явищ дійсності, відтворених на полотні та у реальному житті.

Отже, результати аналізу науково-теоретичних джерел переконливо свідчать, що основне значення використання мистецтва у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу полягає у його виховній та розвивальній функції. Переваги живопису, як засобу формування естетичного ставлення до життя, полягають у тому, що це статичне зображення об’єктів та явищ природи, у яких художник віднайшов найбільш вражаючий аспект естетичного сприймання гармонії, краси, витонченості, досконалості.



Рис. 1. Структура естетичного ставлення

Схема структури естетичного ставлення ілюструє, що його формування повинно бути процесом не лише зовнішньої дії, а й поступового самооволодіння (розвитку і контролю) особистістю власних емоцій, руху від пізнання себе зовнішнього до пізнання свого внутрішнього світу. Пріоритетну роль у формуванні особистості здобуває розвиток здатності дитини до усвідомлення внутрішніх глибинних прагнень, вміння викликати у себе позитивні емоційні стани, відчуття, переживання. Практика показала, що в реальному педагогічному процесі не завжди здійснюється апелювання до почуттєвої сфери дитини, пріоритетною для вихователя залишається сфера інтелектуального розвитку. Діти ж, за словами Я.Корчака, є королями почуттів. Тобто виникає суперечність між способами сприйняття навколишньої дійсності дорослим і дитиною: інтелектуальним та почуттєвим. Виходячи з цього факту, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в ДНЗ значною мірою залежить від урахування, розвитку та вольової організації почуттєвої сфери дитини і передбачає філігранний підхід до виховання особистості.

Специфіка розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, що полягає у її природній спрямованості від несвідомого до усвідомленого, зумовлює необхідність побудови систематичної роботи педагога у напрямі формування у дітей здатності керування власними почуттями – від їх неусвідомленого прояву до усвідомленої оцінки і позитивної трансформації. Дієвим засобом позитивних змін почуттєвої сфери особистості виступає мистецтво, що володіє силою навіювання. Виходячи з цієї особливості, картини, в яких акумулюється краса та висока гармонія її сприйняття і зображення художником, на нашу думку, здатні здійснити емоційний поштовх для розвитку почуттєвої сфери дитини, що виявиться в естетичному ставленні до дійсності. Робота у цьому напрямі ґрунтується на створенні певних умов для дітей, вихователів та батьків, в основі яких лежить:

1. Формування естетичного ставлення до довкілля шляхом використання у навчально-виховному процесі ДНЗ різних форм організації спілкування та взаємодії педагога з дітьми: спостережень, прогулянок в природу, бесід, емоційних вправ, ігор, нетрадиційних форм роботи за картинами.

2. Забезпечення єдності педагогічного впливу на дітей з боку педагогів та батьків.

3. Наявність методичного забезпечення.

Запропонована система роботи співзвучна ідеї створення естетичних комплексів В.Сухомлинського, що передбачають інтеграцію виховних впливів природи, мистецтва, художньо-творчої діяльності та педагогічного спілкування на особистість дитини.

Виходячи з вимог сьогодення, основу системи роботи з формування художньо-естетичної компетенції слід базувати на «особистісно-центрованому» підході, запропонованому К.Роджерсом та заснованому, на відміну від традиційного авторитарного підходу, на «емпатійному розумінні» педагогом дитини, методами співпраці у якому виступають діалог і гра. Такий підхід, інтегрований у культурологічну модель, згідно з якою освіта повинна запропонувати людині не лише шляхи орієнтації в культурі, а й існування у ній, є співзвучним вимогам сьогодення. Основними засадами цієї моделі є діалогічність як спосіб існування та розвитку культури (вона також є однією із особливостей творчого мислення особистості); спілкування у мистецтві, спілкування через твори мистецтва, що передбачає спілкування з іншою особистістю як із самою собою; здатність людини формувати художні образи, що заснована на особистісній якості образного пізнання світу і складає основу змісту культури. Саме ці твердження пояснюють основну мету звернення особистості до мистецтва – реалізацію потреби в отриманні естетичного задоволення.

Залучення дітей до надбань національної та світової художньої культури здійснюється різноманітними засобами, серед яких важливу роль відіграють

художні музеї, картинні галереї, виставкові зали. У сучасних дослідженнях, присвячених проблемі використання музейної педагогіки в розвитку дітей, і музейно-педагогічних програмах одним із пріоритетних завдань є розвиток інтересу дітей до культури й мистецтва.

У педагогічному обігу науки про виховання найменших громадян країни у паралелі з терміном «художньо-естетична компетенція» використовується термін «поліхудожній» розвиток. Це пояснюється тим, що різні види мистецтва можуть відображувати одні й ті ж самі явища оточуючої дійсності. Відповідно, це зумовлює певні положення художньо-естетичного розвитку особистості:

1. Колір, звук, простір рух, форма – різноманітні прояви оточуючого світу – тісно взаємопов'язані і здійснюють інтегрований вплив на розвиток особистості.

2. Інтегрований підхід передбачає врахування географічних, історичних, культурних факторів створення творів мистецтва в єдиному потоці культури.

3. Врахування регіональних, національно-художніх традицій.

Дитина може успішно розвиватися в кожному з видів художньої діяльності та творчості. Ґрунтуючись на наукових розробках (Н.Зубаревої Л.Пантелеєвої, Е.Фльоріної, Р.Чумічової та ін.) сформулюємо деякі рекомендації щодо залучення дітей до мистецтва:

- при недостатньому досвіді відвідування музеїв краще віддавати перевагу тематичним виставкам, поступово вводячи тематичні екскурсії в художньому музеї («Світ дитинства очима художників», «Магія пейзажу», «Казки на полотнах і в камені») та вільні подорожі по залах музею;

- попередньо слід обговорити з дітьми специфіку колекції художнього музею (що діти побачать в художньому музеї, навіщо люди бережуть і ходять милуватися картинами, скульптурою, навіщо діти й дорослі підуть у музей);

- можна обмежити первинний похід короткою прогулянкою приміщеннями музею, відвідуванням одного-двох залів, надалі – організувати

подорож до однієї картини, повторне відвідування залу з визначенням, що нового побачили й відчули діти;

- бажаний час відвідування: від 20-30 хвилин з початку накопичення досвіду; до 40, а в ряді випадків 60-80 хвилин, у міру його придбання.

Невірним є акцентування уваги дітей на якій-небудь одній тематиці, стилі, жанрі мистецтва, вважаючи їх більш пристосованими для сприйняття дошкільниками. При виборі творів для розглядання на перших етапах потрібно: віддавати перевагу мальовничим і скульптурним творам (як найбільш зрозумілим, цікавим дітям), що реалістично відображають об'єкти навколишнього світу.

Вивчення теорії та практики дошкільного виховання переконують, що більшість старших дошкільників добре розуміють образ і настрій у пейзажному й жанровому живописі (казкові й побутові сценки, близькі дитячому досвіду); відгукуються на натюрмортні зображення, у яких представлені знайомі їм предмети; виявляють цікавість до портретів дітей, молодих людей, жінок в ошатних платтях, людей у позитивному емоційному стані, зображенням тварин (Н.Зубарева, Т.Казакова, Н.Курочкіна, Л.Пантелєєва, Е.Фльоріна, Р.Чумічова). Важливо уникати складних за тематикою, засобами виразності полотен і скульптурних об'єктів. Більшість дітей старшого дошкільного віку трактують образ твору (що намальовано) на предметно-побутовому рівні (Н.Зубарева), не пов'язують засобу виразності із задумом (чому обрані така форма, колір), деякі художньо-образотворчі ефекти сприймають буквально (не розуміють відблисків, світлотіні, перспективи).

Враховуючи ці особливості сприймання художніх творів дітьми, не слід прагнути до повного, з погляду дорослої людини, прочитання художнього образу дошкільниками; можна допомогти їм питаннями, але не варто наполягати на якому-небудь трактуванні твору або його частин. Однак у ряді випадків рекомендуємо звертатися до провокаційних (складних, неоднозначних, не розрахованих на даний вік) творів, тим самим створюючи ситуацію підвищеної

складності, проблемності, що активізує мислення, емоційні переживання дітей, їх прагнення вдивлятися в зображення.

З метою збагачення духовної сфери старших дошкільників засобами мистецтва живопису рекомендуємо використовувати поетапну систему роботи: підготовчий, основний та інтерпретаційний. Залучення дитини до світу мистецтва передбачає суб'єктивне сприймання художнього твору, розуміння його змісту, засобів виразності; для отримання естетичної насолоди, слід розвивати вміння бачити і розуміти прекрасне в природі, в довкіллі. З цією метою рекомендуємо застосовувати спостереження, що передуватимуть зустрічі з творами мистецтва, допоможуть викликати радість, подив, даватимуть можливість пізнати щось нове, викликати зацікавлення. Варто створити такі умови для сприйняття краси, щоб вона вразила дитину, пройшла крізь усі органи відчуття, викликала радість, насолоду, натхнення, назавжди залишила свій слід у душі. У сприйнятті краси не можна поспішати, неспішність виключає байдужість. Будь-яке захоплення починається з мовчазного споглядання, адже мовчанням іноді можна сказати більше, ніж словами. Потім пропонуємо дітям вдихнути цю красу на повні груди, щоб вона потрапила в найглибші закутки душі. Радимо дітям прислухатися до себе: *«Відчуваєш? Ти став трохи іншим, тебе переповнюють нові почуття. Спробуй передати їх словами»*. *Із дитячих вуст злітатимуть слова захоплення. Допоможіть їм знайти в словнику насичені вдячністю красі слова: Гарно! Чудово! Надзвичайно! Дивовижно!*

Краса, яка сприймається усіма органами чуттів, проникає глибоко в душу і назавжди оселяється там. Дивовижна краса світу, його емоційна душа із чутливими струнами барв відкривається перед дітьми через колір. У сприйманні кольору діти відчують його красу всіма органами відчуття: *дивуються гарячому темпераменту червоного кольору, захоплюються мелодійним співом зеленого, насолоджуються медовим смаком жовтого та свіжим подихом блакитного, зачаровуються терпким ароматом казкового фіолету*. Щоб допомогти пропустити красу через себе, пропонуємо дітям ігровий прийом: *перетворитися в колір, показати його настрій і розсміятися голосно, як*

червоний, лагідно посміхнутися жовтим, засумувати блакитним і заспокоїтись зеленню. Здатність дитини глибоко відчувати колір допомагає краще розуміти навколишній світ, відчувати гармонію природи і милуватися її красою. Різноманітність відтінків зачаровує безмежними властивостями кольорів у створенні краси. Вихователь звертає увагу на їхнє багатство, особливості, дає разом із дітьми їм назву і заохочує дітей до милування і насолоди відтінками, але не вимагає від дітей обов'язково запам'ятовувати їх, розпізнавати і називати.

Щоб навчити дітей під час спостережень самостійно виокремлювати мальовничі куточки природи, бачити предмети в цікавих ракурсах, радимо використовувати метод «Чарівна рамка», ігровий прийом «Розглядання з різних точок» (поблизу, відійшовши від предмета, переміщаючись лівіше - правіше, через імітацію бінокля, підзорної труби, використовуючи «чарівні рамки», вирізані з кольорового картону різні за розміром геометричні форми – округлість, квадрат, прямокутник). Використання їх дає змогу сконцентрувати увагу дошкільників на певних конкретних об'єктах і явищах, побачити себе в ролі художника, який знайшов цікавий об'єкт і відтворив його в своєму творі, так у більшості і народжується задум творця, який потім оживає у картинах.

Під час спостережень доцільно використовувати емоційні вправи: «На що схожа хмаринка?» (зверніть увагу дітей, що хмари можуть набувати найрізноманітнішої форми; «Який у повітря смак?» (запропонуйте дітям уявно ковтнути, вдихнути весняне повітря й відповісти на запитання); «Як шумлять дерева?» тощо.

Зацікавлення та активізація творчості дітей стимулюється за допомогою різних засобів: серія розповідей (казок, історій) вихователя про художника, живопис, картину, творчий процес («Хто такий художник», «Вигадана казка», «Великий художник природа», «Казка осіннього дощу», «Розповідь про Петриківський розпис»); мистецтвознавчі бесіди («Які бувають картини», «Картина розповідає, запитує, дивує, кличе», «Майстерня художника», «Музей - місце, де живуть картини»); художньо-дидактичні ігри («Художній салон», «Виставка картин», «Знайди помилку», «Вгадай секрет кольору», «Секрет жесту,

міміки, пози»); творчі завдання у малюванні (серія «Малюємо пейзажі, портрети, натюрморти»).

Спілкування вихователя з дітьми слід планувати (у повсякденній діяльності, на прогулянках, у навчальній та самостійній художній діяльності) в системах «Педагог-Картина-Дитина», «Картина-Дитина-Педагог», «Дитина-Педагог-Картина». Прийоми спілкування: мистецтвознавча розповідь («Діалог педагога з художником», Діалог педагога з картиною»); спільні роздуми, «філософування», розглядання репродукцій, слайдів, «уявні подорожі», «споглядання», «уявне входження у картину». Неповторне враження справляє на дітей розглядання картини у супроводі музики (музика підказує те, що не зміг передати художник: шелест листя, дзюрчання води, спів птахів, тощо).

Музика володіє великою силою навіювання. Але вміти сприймати музику – це справжній талант. Яким має бути слухання, щоб музика викликала естетичну насолоду? Музику потрібно використовувати часто, щоб вона увійшла в життя дітей і була пізнана ними. В основі естетичної насолоди музикою лежить уява, що допомагає пізнати музичну структуру, побачити і відчувати її настільки, щоб очікувати улюблену музичну фразу. Саме збіг очікування значимого і улюбленого фрагмента з реальним розвитком музичної фрази і створює почуття задоволення. Під час слухання музики слід враховувати психологічні особливості дітей: їхню надзвичайну емоційну чутливість і здатність до чуттєвого сприйняття, завдяки чому дошкільникам легше, ніж дорослим, побачити кольори музики, відчувати її духмяність, смак, настрій. Щире слухання викликає бажання «увійти» в музику, злитися з нею в єдине ціле. Емоційність дошкільників стимулює дії під музику: танці, хореографічні фантазії, заплющення очей та візуалізація музики, уявне малювання під музику тощо.

На другому, основному етапі, головним завданням у плані збагачення духовної сфери є осмислення дитиною комунікативної функції мистецтва; транслявання педагогом зовнішньої настанови на можливість спілкування на матеріалі живопису; активізація інтересу до різного роду комунікацій. У роботі використовуються різноманітні засоби активізації комунікації за картиною: бесіди

(«Чому і для чого художники пишуть картини»), ігрові ситуації («Я художник», «Кому ти хочеш розповісти про картини?»), ігрові завдання, вправи, творчі монологи («Що цікавить мене у картині», «Як змінюється мій настрій», «Про що я думаю коли мовчазно дивлюся на картину»); обговорення малюнків («На виставці малюнків»); екскурсії до музею, картинної галереї («Картини збирають людей»).

Для активізації вербального прояву власних вражень дітей можна використати низку прийомів: *ігрову вправу* «Відгадай»: дитина описує твір (картину, предмет) для дорослого, коли він не може його бачити; *ігрове завдання* «Підбери слова до картини (предмету)» (Ця картина яка: тепла чи холодна? Весела або сумна? Голосна або тиха?); *ігрову вправу* «Що бачимо, чуємо, відчуваємо, переживаємо» (розповісти, що вони бачать, чують, які емоції випробовують, який настрій викликає в них твір); *ігровий прийом* «Домислювання» (придумати події до і після зображених на картині); *ігровий прийом* «Розмова з картиною (предметом)» (поставити запитання до картини, персонажів твору). *Наприклад, при розгляданні портретного живопису: «Як тебе звати? Де ти живеш? Хто тобі подарував такий гарний капелюшок?»; при описі пейзажу: «У цьому чарівному лісі водяться ведмеді? Як кличуть цих ведмежат?»*, «Чому впала ця сосна?».

На третьому, основному етапі, вирішуються завдання розвитку комунікативних умінь, виховання культури спілкування між дітьми на матеріалі картин та власних малюнків. Для цього використовуються такі методичні засоби: художньо-дидактичні ігри, які моделюють різні ситуації спілкування («В художньому салоні», «Мої улюблені картини»); екскурсії до музею, на виставку картин; фантазування, імпровізація казок; вправи із психогімнастики, що супроводжуються музикою. Наприклад, вправа «Я – листячко» виконується під музику П.І.Чайковського «Жовтень», яка допомагає *дітям рухатись повільно, плавно, нагадуючи вальс осіннього листя*. У вправі «Я – дощ» можна використати звуковий запис дощу. Відчуття, що виникають під час виконання вправи, допомагають дитині

відтворити свій власний образ (предмета, явища, рослини або тварини) та наділити його певним характером, почуттям, настроєм. Діти старшого дошкільного віку із задоволенням перевтілюються в образи і демонструють не лише їх особливості, але й нюанси настрою («Я - квітка», «Я - дерево», «Я - вітер», «Я дивуюся», «Я - зірка», «Я - звук», «Я веселий гарбуз», «Сеньйор Помідор», «Лебідь»). Для перевтілення в щасливу квітку, у вправі «Я - квітка», дитину слід підвести до розуміння, що кожна людина нагадує якусь квітку. Життя квітки починається з маленького насіннячка в пухнастій теплій землі. Яку позу потрібно прийняти, щоб відчутти себе маленьким сім'ячком? Інтуїція підказує дітям позу ембріона. *Сидячи навпочіпки, дитина обіймає коліна руками і схиляє голівку.* Починаючи із цієї миті діти, наслідуючи рослини, підіймалися тоненьким стеблом до сонця, розкривали щирі обійми зеленого листя, насичувались теплом, дощем і готувалися подарувати щастя. І ось настала чудова мить, коли квітка дарує світу найдорожче і найяскравіше – щиро розкриває свій пуп'янок і посміхається яскравими барвами, її ніжні пелюстки сповнені великої любові до світу, і кружляє в щасливому вальсі під звуки музики П.І.Чайковського «Вальс квітів».

Поліхудожній розвиток дитини передбачає, що значну частину роботи по ознайомленню з мистецтвом у зібраннях музеїв, на виставках здійснюють батьки. Тому, співпраця з батьками передбачає збагачення їх компетентності під час консультацій, семінарів-практикумів, оглядів «Знайомство з художником і його творами», «Уявне входження в картину», «Шлях до мистецтва», «Музеї Києва».

Художньо-педагогічне спілкування також є оптимальним для музичних занять. З психологічної точки зору оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації дитини та творчого характеру діяльності, для правильного формування особистості, забезпечує доброзичливий емоційний клімат освітнього процесу. Для художньо-педагогічного спілкування емоційний аспект є визначальним – лише встановлення емоційно-духовного зв'язку між дитиною

і музичним твором сприятиме осягненню його естетичного змісту. Якщо діти байдужі, наприклад, до музики В. А. Моцарта чи П. Чайковського, розмови про глибокий художній світ їхніх творів не матимуть для них жодного значення. Аналіз сприйнятої і виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого є «рівноправність» дорослого і дитини у судженнях та оцінці музики.

Взаємодія педагога і дітей на музичному занятті має найрізноманітніші форми і виявляється у бесіді під час пояснення й аналізу музичного твору. Здатність сформулювати запитання так, щоб дитина його зрозуміла та активно на нього реагувала, є виявом знання педагогом логіки, змісту й особливостей музичної діяльності. Поки діти не сформувалися як самостійні слухачі, не слід нав'язувати їм своє розуміння твору, адже воно завжди суб'єктивне і певною мірою не повне. У цей час роль педагога зводиться до організації діалогу з приводу змісту музики та прагнення своїми запитаннями підвести дітей до його розуміння. І лише за умови відчуття педагогом здатності дітей виразити свою власну слухачьку позицію і відстоювати її, він може поділитися своїми власними враженнями. При цьому відбувається збагачення не лише індивідуальних інтерпретацій музики дітьми, а й художньої позиції педагога.

Художньо-педагогічне спілкування на музичному занятті здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо), і музично-виконавських (спільне музикування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування. Психологічно музично-педагогічна творча діяльність спирається на художньо-педагогічну інтуїцію, тобто, на здатність передбачати педагогічні явища, прогнозувати педагогічний результат, будувати свою діяльність у відповідності до розвитку педагогічної ситуації. Все це можна визначити як педагогічну творчість, яка є однією з основних професійних характеристик особистості педагога і вищою формою педагогічної майстерності. Основною метою педагогічної творчості є

створення нових методів і засобів вирішення педагогічних ситуацій у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Якщо заняття є результатом творчості педагога, його художньо-педагогічної позиції, якщо його дійсно цікавить творче спілкування з дітьми в якому він виявляє себе як педагог та художник, то діти завжди будуть готові до співтворчості.

Творча взаємодія у сприйманні музики починається в той момент, коли щось єдине стає об'єктом спільних інтересів, бажань та прагнень. Цим єдиним можуть бути: нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу; виконавська діяльність, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків. Уміння художньо-педагогічного спілкування входять до числа професійних вмінь педагога як невід'ємна їх частина.

Формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку передбачає формування досвіду вираження ставлення до довкілля, що досягається у захоплюючій діяльності для дітей – малюванні. Нетрадиційні техніки малювання сприяють розвитку уяви, викликають позитивні емоції, розвивають творчі здібності завдяки гарантованому позитивному результату. Колаж, «Пальчикова палітра», малювання долоньками, трафаретне малювання, ґратаж, монотипія, плямографія, ниткографія, техніка розбризкування, малювання мильними бульбашками, техніка «чарівного» малюнка, малювання по вологому паперу, малювання зібганим папером, повітряними кульками тощо дозволяють знайти дитині власний шлях самовираження, подолати негативні переживання, передавати на папері власні емоції, робити відкриття, експериментувати, апробувати власні ідеї. Майстерня юних художників повинна діяти на наступних засадах:

- відсутність традиційного показу способу зображення та зразку вихователя;
- використання моделей, алгоритмів, схем, конструкцій для природного опанування процесом зображення;

- постійна позитивна оцінка діяльності дитини та індивідуальне використання дружніх порад;
- проведення занять лише за наявності у дітей бажання творити.

Використання нетрадиційних технік малювання розкриває можливість використання добре знайомих предметів як художнього матеріалу та дивує непередбачуваністю. Незвичайні способи відображення дійсності настільки захоплюють дітей, що розгорається справжнє «полум'я» творчості. Пріоритетність нетрадиційних технік малювання у формуванні естетичних емоцій як основи художньо-естетичної компетенції зумовлена тим, що даний вид образотворчої діяльності завжди передбачає позитивний результат, оскільки діти з різним рівнем розвитку образотворчих здібностей легко досягають досконалого художнього образу, що не завжди можливо за умови використання традиційних засобів зображення.

Формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку неможливе без використання такого засобу як театральне мистецтво. Виховна роль театру усвідомлювалася найкращими мислителями і педагогами з найдавніших часів. Стародавня Греція є зразком використання театру у вихованні громадянської честі і обов'язку перед народом. Так, на думку давньогрецького філософа Платона, виховання означає вплив дорослих на дітей з метою формування моральності та добродійності, а також навчання. У поняття «навчання» він включав набуття знань шляхом вивчення наук, а головна властивість науки, згідно вчення Платона, полягає в тому, що вона «спонукає *душу* використовувати мислення для істини». Платон справедливо вважав, що внутрішньою основою виховання маленьких, дітей є емоції. Він стверджував, що перші дитячі відчуття - це насолода і страждання, і саме вони забарвлюють дитячі враження про добродійності та благо.

Також він підкреслював, що «всі науки необхідно подавати дітям не насильно, а граючись», оскільки «вільна людина жодній науці не має вчитися рабськи». Нагадаємо, що саме Платон у праці «Держава» вперше висунув

ідею суспільного виховання дітей з наймолодшого віку і запропонував певну систему її організації. Розмірковуючи над організацією середовища, у якому має виховуватись дитина, він пропонував обов'язковими його елементами зробити – кімнати для ігор та занять, гімнастичний зал, басейн, *театр*, сад.

Видатний французький просвітитель XVIII століття Вольтер вважав, що розум людський для вдосконалення і очищення моральних вчинків не придумав нічого благороднішого і кориснішого, ніж театральні видовища. Великого значення театру надавав М.Гоголь, зазначаючи, що театр – це кафедра, з якої можна дати людям багато добра. Він говорив про театр як про велику школу з глибинним призначенням, яка цілому натовпу, цілій тисячі народу за один раз дає живий і корисний урок.

На просвітницьку роль театру, його здатність облагороджувати смаки, розвивати моральні, патріотичні почуття вказували І.Франко, Б.Грінченко, М.Вороний, О.Кисіль та ін. Великого значення театральній грі дітей надавала С.Русова.

Нетрадиційний метод театрального мистецтва – театралізацію (яскраву, образну, емоційну форму) в навчанні і вихованні студентів практикували Ф.Прокопович, Г.Сковорода. Цей метод у педагогічній діяльності використовували видатні педагоги: Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші.

Виховання театром – це виховання засобами театрального мистецтва, посвята в таємниці театру як виду художньої творчості, що починається знайомством з різноманітними елементами театральності і кінчається появою живого, невпинного інтересу до цінностей театральної культури, до її традицій, що розкривається в тій чи іншій мірі в поточному стані театального процесу.

Серед елементів театральності педагоги відзначають зазвичай наступні:

Споглядання – сума навичок театального перегляду, який живить самосвідомість людини як глядача, що дає можливість висловити своє ставлення до подій на сцені (перед іншими або собою, під час сценічної дії

або після нього);

Лицедійство – мистецтво вираження внутрішнього світу людини, рухів і станів її душі в сценічній дії, де елементи обстановки і поведінка партнерів доступні глядачеві завдяки їх наочності,

Сценічність – спрямованість лицедійства і взаємодії до глядача, тобто представленість їх немов на «сцені свідомості» (а не тільки театру-будівлі), від чого глядач у залі занурений силою сценічної дії у світ поза свідомістю (під-або понад-свідомості), включений в той обмін символами і енергіями, який становить основу глядацького переживання;

Сюжетність дії – наявність в ньому надмети і сенсів, що визначають сюжетну вмотивованість кожного сценічного ходу і виявляють в них єдиний потік сценічної самодії (наскрізного і безперервного дихання часу).

При режисерській роботі, дитина освоює ази режисерської композиції, починає відчувати себе творцем і переконується в тому, що сама може бути режисером своєї долі. І головне, долучаючись до великого дива театру, маленька людина починає розуміти, що вона не самотня: відтепер вона прийнята в дружню компанію однодумців, які живуть не побутовими цінностями, а чимось набагато важливішим і дивовижним!

За участі у театральній діяльності дитина природним чином використовує всі ресурси свого організму. Працюючи над етюдом чи роллю, вона неминуче задіє фізичний, емоційний, моральний, психічний, інтелектуальний рівні своєї істоти, реалізуючи себе найбільш повно і отримуючи від цього насолоду. Театралізована діяльність як і участь у постановці вистав прищеплює їй смак до активного, яскравого, творчого, повноцінного життя.

У ДНЗ використовують наступні види театру:

Традиційні: театр іграшок, театр на фланелеграфі, настільний театр, пальчиковий театр, театр Бі – ба – бо (ляльки, що одягаються на руку), ляльковий театр (ляльки можуть бути різними), театр маріонеток, тіньовий театр, елементи аматорського театру (театралізована діяльність дітей).

Нетрадиційні: театр чашок, театр лопаток, театр ложок, театр пляшок, магнітний театр, театр коробок, конусів, кульок.

Зміст театральних вистав має бути орієнтований на вирішення завдань естетичного та морального виховання. Алгоритм дій вихователя наступний:

1. Вибір літературного твору для інсценізації, або створення вихователем оригінального сюжету для вистави;
2. Попереднє ознайомлення дітей зі змістом твору;
3. Бесіди та ігри за змістом твору;
3. Підготовка декорацій та реквізиту до вистави;
4. Програвання ролей (вправляння у показі вистави дітьми);
5. Показ вистави.

Твори для вистав театру чи драматизації мають бути доступними за змістом, не надто складними за сюжетом, та володіти силою емоційного впливу.

Дітям необхідно прочитати обраний твір, розглянути ілюстрації, поговорити про персонажів твору – їх дії та характеристики, варіанти поведінки. Щоб закріпити отримані дітьми знання слід організувати сюжетні чи рухливі ігри, вправи імітаційного характеру. Обов'язково дітей варто знайомити з тим, що іграшки необхідно правильно «водити»; рухами іграшок підкреслюється передача діалогів; іграшки не можуть «вискакувати», вони з'являються здалеку.

Увесь секрет театралізованого дійства – пересування, переодягання, озвучування персонажів – криється за ширмою, яка є і тлом п'єси, і основним елементом декорацій. Тому обов'язковим елементом театрального осередку є ширми. Їх вихователі виготовляють великі, малі, з різноманітними орнаментами. Ширма має бути одноколірною. На неї можуть прикріплюватися декорації, проте їх має бути небагато і кожний з елементів має бути обіграний. Важливе значення має вибір іграшок. Розмір повинен відповідати співвідношенню об'єктів, колір – бути природнім, фактура –

однорідною, іграшки мають викликати емоції. Найпершим театром дітей має стати театр іграшок. Потім поступово вводяться інші види театрів.

Успішність роботи з формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку значною мірою залежить від особистості вихователя та його ставлення до роботи з дітьми: щоб зрозуміти дитину, треба самому в душі залишатися дитиною. Лише вихователь – друг, партнер, який виразно демонструє власне ставлення до мистецтва, ділиться своїми почуттями може пробудити в душі дитини справжній інтерес до духовних цінностей.

Збагачення духовної сфери дітей дошкільного віку, їх поліхудожній розвиток, який є результатом формування художньо-естетичної компетенції, без спеціального педагогічного стимулювання внутрішніх сил дитини відбувається повільно та менш ефективно. Для оптимізації розв'язання даного завдання необхідне створення наступних **педагогічних умов**:

- відбір доцільного для розв'язання освітніх завдань, доступного й цікавого для сучасних дошкільників змісту;
- єдність і взаємозумовленість розвитку інтересу, збагачення уявлень, удосконалювання творчих і виконавських умінь художньої діяльності, художньо-естетичних і пізнавальних здібностей;
- розвиток у єдності когнітивних, емоційних, вольових і творчих проявів інтересу;
- інтеграція емоційно-естетичного й пізнавального в процесі спілкування з мистецтвом;
- збагачення досвіду дослідницької діяльності, умінь ставити пізнавальні питання, виділяти протиріччя й проблеми;
- варіативність використовуваних методів і прийомів активізації інтересу до творів мистецтва;
- визнання права дитини на власне бачення, трактування творів, подій, явищ, прояв власних інтересів;
- активізація творчої ініціативи, самостійності, переваг дітей, їх індивідуальності;

- послідовна, доцільна й дієва взаємодія із зацікавленими суб'єктами (музейними педагогами, бібліотекарями, митцями); включення (а не залучення) батьків у розв'язання даних завдань;

- насичення предметно-розвивального середовища матеріалами, предметами, що забезпечують ініціювання інтересу дітей до пізнання світу мистецтва, відвідуванню музею, активізують творчу й дослідницьку діяльність, стимулюють колекціонування.

З метою перевірки рівня сформованості художньо-естетичної компетенції дитини пропонуємо орієнтуватися на такі **показники**:

1. Розвинута творча уява і здатність «входити» в умовні ситуації.
2. Захопленість діяльністю.
3. Щирість, правдивість, безпосередність переживання.
4. Наявність спеціальних художніх здібностей (образне бачення, поетичний та музичний слух тощо).
5. Зміна мотивів діяльності, яка приносить задоволення власними результатами.
6. Виникнення потреби у творчості та прагнення її реалізації.

Показники, які характеризують способи творчих дій:

1. Доповнення, зміни, варіації, перетворення знайомого матеріалу, застосування відомого у нових ситуаціях, створення нових комбінацій із знайомих елементів.
2. Самостійні пошуки, спроби кращого вирішення творчого завдання.
3. Знаходження нових, оригінальних прийомів вирішення, самостійність, ініціатива.
4. Швидкість реакцій, винахідливість у діях, орієнтування в нових умовах, побіжність (швидкість), гнучкість.

Показники, які характеризують якість художньої діяльності:

1. Знаходження адекватних засобів виразності для втілення образу.

2. «Індивідуальний почерк» малюнків, своєрідні манери виконання та характеру виявлення свого ставлення.

3. Відповідність малюнків елементарним художнім вимогам.

Поліхудожні вміння, які мають бути сформовані у дитини старшого дошкільного віку:

1. сприймати та емоційно реагувати на художній образ та засоби виразності в творах мистецтва різних видів та жанрів;

2. самостійно створювати індивідуальні художні образи у різних видах художньо-естетичної діяльності;

3. під час індивідуальної та колективної роботи інтегрувати різні види зображувальної діяльності;

4. самостійно передавати сюжетну композицію, використовуючи різні її варіанти (фризову, багатопланову, лінійну) з елементами перспективи;

5. оволодіти комплексом технічних навичок та умінь, мотивувати самостійний вибір матеріалів;

6. брати участь в колективній роботі, планувати свою діяльність, давати мотивовану оцінку результатам.

Отже, формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку передбачає синтез різних видів мистецтва (образотворчого, театрального, музичного), які за кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу у процесі художньо-педагогічного спілкування впливають на розвиток естетичних почуттів, смаків, художніх умінь, стимулюють дитину до самостійної художньої діяльності та формують естетичне ставлення до довкілля. У контексті розгляду проблеми естетичного виховання та аналізу результатів досліджень науковців ми визначили, що проблема формування художньо-естетичної компетенції дітей дошкільного віку є актуальною, вирішення якої частково можливе за умови розв'язання наступних завдань:

- Формування художньо-естетичної культури дітей та батьків.
- Професійний психолого-педагогічний супровід виховання дитини.

- Індивідуальний підхід до організації діяльності дітей з врахуванням їх здібностей та творчого потенціалу.
- Організація спілкування з батьками на партнерських засадах
- Створення розвивального художньо-естетичного середовища.
- Реалізація системи роботи з формування у дошкільників художньо-естетичної культури в процесі художньо-педагогічного спілкування дітей, батьків, педагогів.

З метою реалізації визначених завдань пропонуємо організацію художньо-естетичної діяльності у формі **художніх майстерень** – Музична майстерня, Театральна майстерня, Майстерня живопису, Майстерня рукоділля, Майстерня етикету, Майстерня гри тощо, – у яких дитину залучатимуть до загадкового світу мистецтва.

ДЖЕРЕЛА

1. Арнхейм Рудольф. *Новые очерки по психологии искусства.* – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
2. Веремьев А. Синергетический подход в исследовании системы художественно-эстетического воспитания // *Искусство и образование.* – 2003. – № 2(24). – С. 4 – 13.
3. Виховує мистецтво: активізація творчості дошкільників засобами мистецтва: *Метод. посібник* / Кириченко Н.Т., Науменко Т.І.; МО України. ІЗМН. – К.: ІЗМН, 1998. – 99 с.
4. Волков Н. Н. *Восприятие картины. Пособие для учителя.* / Под ред. И.П. Глинской. – изд. 2-е, доп. – М.: Просвещение, 1976. – 32 с.; 12 л. илл.
5. *Вчимося бачити прекрасне: Метод. рекомендації по озн. діт. мол. шк. та ст. дошк. віку з творами образотворчого мистецтва* / Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Б.Грінченка. Укл. Е.В.Бєлкіна. – 2-ге вид., доп. – К.: Навч. посібники, 1996. – 74 с.: іл.
6. Кубанцева Е. И. *Философские основания музыкально-эстетического воспитания // Искусство и образование.* – 2001. – № 3 (17). – С. 17 – 27.
7. Підкурманна Г. О. *Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання у педагогічному університеті (системний підхід): Монографія.* – СПб: НДІХ СПбДУ, 1998. – 227 с.
8. Семенов В. Е. *Искусство как межличностная коммуникация: (Соц.-психол. концепция).* – СПб.: Изд-во С.-П. ун-та, 1995. – 200 с.

9. *Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 816 с.*
10. *Сухорукова Г. В. Основы образотворчого мистецтва і методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку / Навчальна програма. – К., 1999. – 68 с.*
11. *Тагильцева Н. Г. Развитие самосознания ребенка средствами искусства (Идеи последнего столетия) // Искусство и образование. – 2001. – № 3. – С. 13 – 16.*
12. *Федій О.А. Естетотерапія. Навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп. – К.: «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.*
13. *Театралізована діяльність дошкільників. Художньо-естетичний розвиток. / Упор. Л.А.Шик /Людмила Анатоліївна Шик. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 176 с.*

2.4. Формування художньо-мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку

Організація життєдіяльності дітей за всіма освітніми лініями Базового компонента супроводжується художнім словом. Вихователі мають переглянути свою готовність і необхідність нового осмислення використання художніх творів у практиці роботи сучасних дошкільних закладів. На цей аспект звертають особливу увагу у своїх публікаціях А.Богуш та Н.Гавриш [3; 4], адже художнє слово – це ключовий засіб виховання, розвитку і навчання дітей.

Особливою складовою художньої літератури є *література для дітей*. За визначенням У. Гнідець, «самобутній, самодостатній літературний феномен» [5, 27], тому що має свої закони творення, свої особливості, своїм змістом і формою відповідає світосприйманню та інтелектуальному розвитку дітей різного віку: дошкільного, молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

З огляду на останні наукові дослідження з проблем використання художніх творів в роботі з дошкільниками (М. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Монке та ін.) змістом роботи з художньої літератури є формування художньо-мовленнєвої компетенції дошкільника. *Художньо-мовленнєва компетенція* охоплює чотири складові:

- когнітивно-мовленнєву,
- поетично-емоційну,
- оцінювальну-етичну,
- театральну-ігрову,
- емоційно-естетичну компетенцію.

Кожна з цих складових має конкретний зміст. Так, *когнітивно-мовленнєва компетенція* передбачає наявність знань про письменників, народний фольклор, знання змісту художніх творів, уміння відповідати на запитання, розрізняти та визначати жанри художніх творів (казки,

оповідання, вірша) відтворювати зміст художнього твору в усному мовленні. *Поетично-емоційна компетенція* передбачає уміння виразного читання поетичних творів напам'ять. Зміст *оцінювально-етичної компетенції* охоплює уміння аналізувати вчинки героїв художніх творів, давати їм оцінку, співставляти з власною поведінкою, а відтак передбачає реалізацію виховного потенціалу художньої літератури як джерела формування етичних уявлень, позитивних моральних якостей та моральних почуттів у дитини. Зміст *театрально-ігрової компетенції* передбачає уміння розгортати ігрову діяльність за змістом творів художньої літератури тощо. Завдання кожної складової художньо-мовленнєвої компетенції конкретизовано і чітко викладено у кожній віковій групі [22, 13].

Сумарний кінцевий показник набутих *компетенцій* (лат. *competentia*, від *compete* — взаємно прагну; відповідаю, підходжу) — сукупність предметів відання, завдань, повноважень, прав і обов'язків тощо) випускником дошкільного навчального закладу перед вступом його до школи.

Навчальними планами університету передбачено вивчення студентами спеціальності «Дошкільна освіта» дисципліни «Дитяча література». Це та галузь, яка малодосліджена, не існує єдиного повного підручника з критичним аналізом творчих надбань письменників, розвитку дитячої літератури, формування теорії та критики літератури для дітей. Актуальними залишаються питання розробки нових підходів до удосконалення та реалізації змісту й завдань навчальних програм з курсу «Дитяча література», формування літературної компетентності у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Під час вивчення курсу «Дитяча література» студенти знайомляться з історичними особливостями розвитку дитячої літератури, її періодизацією, з ідейно-естетичним змістом найкращих, вартісних творів українських та зарубіжних письменників, адресованих дітям дошкільного віку, засвоюють основні елементи теорії літератури; аналізуючи художні твори оперують

літературознавчими поняттями змістом основних творів. Такий підхід викликає у студентів інтерес до дитячих книг, бажання вміти в них самостійно орієнтуватися, виразно читати, розповідати про них, тобто готує до того, щоб майбутній вихователь міг ефективно використати літературні багатства для формування особистості сучасної дитини. Адже значну роль у вихованні молодого покоління духовно багатим національно свідомим відіграє дитяча література. Саме через літературу, через рідне слово дитина духовно поєднується з своїм народом, знайомиться з історією, культурою своєї землі, вчиться розуміти Добро Красу, Любов. Художнє слово збагачує дитину досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, а в старшому віці – формуванню високих духовних цінностей.

Під час семінарських занять, індивідуальної навчально-дослідницької та самостійної роботи студенти набувають уміння та навички: аналізувати твори дитячої літератури різних видів та жанрів, виходячи зі своїх теоретико-літературних знань; визначати їх зміст, освітньо-виховне та естетичне значення; використовувати жанри дитячого фольклору та кращі твори письменників у повсякденному житті дітей (прогулянки, спостереження, процеси життєдіяльності, свята); оцінювати дитячі книжки з точки зору педагога, визначати для якого віку вони рекомендуються, який пізнавальний, виховний та естетичний потенціал мають; самостійно підготувати коротке повідомлення про письменника, використовуючи його книги та літературно-критичні матеріали; складати казочки про персонажів слов'янської міфології; писати короткі анотації та рецензії, оформляти тематичну чи авторську книжкову виставку; визначати основні мотиви творчості письменників; самостійно підбирати твори різних письменників до визначеної тематики. Всі ці уміння й навички в майбутньому допоможуть вихователю краще, цікавіше й змістовніше проводити заняття з художньої літератури та розвитку мовлення, використовувати художнє слово під час спостережень, прогулянок, проведенні режимних процесів та у повсякденному житті, прищеплюючи таким чином дитині інтерес до книжки, бажання слухати, а

згодом і самостійно читати літературні твори. Саме в цьому контексті можемо говорити про літературну компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виходячи з тлумачення Г. Беленькою понять «компетентність», «професійна компетентність» [1, 11], подаємо визначення літературної компетентності. *Літературна компетентність* майбутнього вихователя визначається належним володінням комплексом літературознавчих знань, умінь і навичок, що дає можливість фахово й професійно читати твори художньої літератури, вміло їх використовувати в навчально-виховному процесі ДНЗ; творчо мислити, порівнювати, узагальнювати, зіставляти та робити висновки за прочитаними художніми текстами; «мати власну інтерпретаційну точку зору» [10, 26]. Головними компонентами літературної компетенції, на думку Т. Качак, є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна компетенції, які формуються та розвиваються у дітей починаючи з дошкільного віку і протягом подальшого спілкування з книгою [10, 26]. У процесі викладання літератури для дітей, у контексті названих компетенцій, варто звернути увагу на розширення читацького кругозору студентів (вони мають бути обізнані з літературою для дітей як класичною, так і сучасною), формування навичок елементарного аналізу художнього тексту (як прозового, так і поетичного), поглиблення літературознавчої бази. А також важливим є вивчення студентами – майбутніми вихователями поетичних творів напам'ять, оскільки всі процеси життєдіяльності, прогулянки і заняття відбуваються у супроводі художнього слова.

Спинимося на важливості й необхідності використання творів художньої літератури в дитячому читанні. Дошкільне дитинство – це саме той час, коли варто долучати юну особистість до книги. І. Товкач зазначає, що йдеться не про навчання дітей читання, а насамперед про формування пізнавального інтересу до цього процесу, вміння та бажання працювати з книгою, виховання культури читача. Досвід спілкування з батьками та педагогами, багаторічні спостереження за дітьми показують, що при вступі

до школи та у першому класі далеко не у всіх дітей є *бажання тримати в руках книжку* (не говорячи вже про бажання пізнавати чи самостійно читати). У багатьох першокласників відсутні *навички роботи з книжкою* (користуватися змістом, орієнтуватися на сторінках тощо) та *усвідомленого слухання й читання*. «Це не проблема для дитини дошкільного віку, яка не є активним читачем!» - може відповісти опонент. Так, дошкільник за своєю природою – **активний слухач**, але за умови, що дорослі (батьки, вихователі), які його оточують, є *активними читачами*, чим, на жаль, може похвалитися не кожна родина. Крім того, більшість шестирічних малят уже перебувають вже у школі, де є необхідність працювати з підручниками, словниками, довідниками тощо. Тим учням, які не мають навичок роботи з книгою, як правило, важко вчитися. Варто змалку приділяти цьому питанню достатню увагу [23, 14].

В умовах сьогодення формування національної свідомості, успадкування молодим поколінням культурного досвіду українського народу й досі є одним із провідних завдань виховання молоді, оскільки забезпечує плекання громадян-патріотів своєї країни, здатних захистити її незалежність і цілісність. Реалізація цього завдання полягає в особистісно орієнтованому вихованні, підґрунтям якого є загальнолюдські ідеали, скеровані на Істину, Добро, Красу.

Формування духовно розвиненої особистості значною мірою залежить від становлення її ціннісного світогляду. Явищем цінностей у житті людини неперервно цікавиться сучасна наука. Насамперед, – педагогіка. Адже формування тих чи інших духовних складників свідомості належить вихованню. Відомо, що виховання – це планомірний, цілеспрямований педагогічний процес, який здійснюється в межах конкретизованої мети. Зміст виховання зумовлюється потребами часу, суспільними умовами, традиціями та в цілому рівнем економіки, культури і освіти народу. Однією із важливіших засад виховання є віра в добротворення у найрізноманітніших формах діяльності: суспільній, родинно-сімейній та інших. А тому

виховання повинно бути системним, послідовним, основоположним на культурі окремого народу і всього людства водночас.

Завжди актуальним було і є формування в дитини загальнолюдських цінностей, трансформованих через національні чинники. Спостереження та висновки в різних галузях науки (філософії, педагогіки, психології) переконують у тому, що загальнолюдської культури ніколи не існувало, навряд чи можливе її утворення будь-коли. Культура завжди має відтінок національного, виявляючи духовну сутність окремо визначеного етносу, народу, нації. Слушними з цього приводу є думки українського педагога Софії Русової: «Національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості. Національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями» [14, 24].

Саме такий аспект і зумовлює гіпотезу про те, що національне виховання дитини програмує цілісну особистість, невіддільну від загальнолюдських ціннісних орієнтирів, які підносять її як національну інкультурну істоту на якісно новий, вищий ступінь розвитку. І саме освіта покликана всіляко прислужитися формуванню особистості, вкоріненої у національний культурний ґрунт і водночас вільної, відкритої для спілкування з іншими культурами, для сприйняття їхніх ідей та цінностей, здатної синтезувати національні й загальнолюдські цінності, «спроможної дати адекватну відповідь на виклики доби. Один із таких викликів – зміна форм функціонування культурних текстів» [8, 12].

Варто сказати, що загальноприйнятої класифікації ціннісних орієнтирів культурно-етичного життя людини і досі ще не вироблено. Проте все більше наукових дослідників схильні виділяти три найзагальніші орієнтири: Істина – Добро – Краса (І.Бех, Ж.Воронцова, Л.Масол, Н.Нікітіна, В.Соловйов та ін.). Закладені змалку категорії Істини – Добра – Краси лейтмотивом проходять

через усе життя особистості. Доброта, любов до людей, благородство, патріотизм, відповідальність – все це формується в дитинстві. За всієї важливості кожного з названих ціннісних орієнтирів переважна більшість учених вважає категорію Добра домінантним ціннісним орієнтиром у реалізації людської особистості.

Як зазначається у «Філософському словнику», добро – основна моральна цінність [19, 35]. Категорію Добра тривалий період вивчала етика, здебільшого кваліфікуючи її як категорію моральної свідомості. Як відомо, етика – наука про мораль. Мораль підказує людині варіанти вибору духовних цінностей, орієнтованих на певний ідеал. В основі ідеалу приховані як загальнолюдські, так і національні вартості. До загальнолюдських цінностей належать, насамперед, закон творення добра, боротьба зі злом, пошук справедливості, правди, визнання Любові та Краси. Ідеал національного виховання має традиційні, зовнішні ознаки (носіння шароварів, сорочки-вишиванки, козацького оселедця та вус) і державний устрій, світогляд, мораль та рівень культури, національний психологічний характер. Це позначається на звичаях народу, його піснях, творах художньої літератури. Проте, за нашими спостереженнями, виховний процес у сучасних умовах відзначається різким спадом морально-етичного впливу з боку сім'ї, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації. Діти все далі відокремлюються від дорослих, створюючи сумнівні ідеали легкого життя без докладання праці та духовних пошуків. Цілком закономірно серед дітей віддається перевага маскультури сьогодення. Ціннісні орієнтири починають формуватися у дитини вже змалку. Ще в дошкільний період дитина на елементарному рівні опановує моральні категорії: добро і зло, пробує оцінювати під цим кутом зору власні вчинки. Перебуваючи в середовищі дорослих, вона мимоволі засвоює етичні норми поведінки, ставлення до них – позитивне чи негативне. Важко не погодитися з думкою Д. Ельконіна про те, що «виникнення первинних етичних уявлень є процесом засвоєння взірців поведінки, пов'язаних з оцінкою їх дорослими. У ході формування довільних

дій і вчинків дитини-дошкільника виникає новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною, тобто такою, яка опосередковується орієнтаційними образами, змістом яких є суспільні функції дорослих, їхнє ставлення до предметів і один до одного» [20, 294].

Категорія Істини – не менш важливий ціннісний орієнтир у виховному процесі дитини. А дехто з учених зараховує її чи не до найвищих цінностей. Інший ціннісний орієнтир Краси. Як зазначено у “Тлумачному словнику української мови”, краса – це «властивість, якість гарного, прекрасного; врода, вродливість» [16, 362]. Категорію краси вивчає, як відомо, естетика. Це слово грецького походження, що в перекладі означає – “почуттєвий” та “чуттєво сприймаючий”. Краса є джерелом емоційних та естетичних переживань і найбільше впливає на духовність дитини, розвиваючи всі її складові. Згідно із прийнятим у естетиці визначенням, естетичне почуття – це здатність людини відчувати красу. Естетичне почуття не вроджене. Його треба виховувати і розвивати. Чим раніше людина пізнає красу, чим раніше перед нею розкривається світ прекрасного, тим благороднішою та гуманнішою вона виросте. На думку Ж. Юзвак, «Давньогрецькі філософи були переконані, що сприймання людиною краси – необхідна сходинка до пізнання істини, а отже – розвитку інтелекту» [21, 4]. Та й, власне, сама краса, на їхню думку, є головним естетичним явищем і призначена посідати найвищу сходинку в системі цінностей. Отже, у контексті ціннісного орієнтира Краси можна говорити про красу морально-етичного плану у творах, які відображають красу доброти людських вчинків, красу любові до рідних, красу праці, красу любові до рідної землі, тобто красу патріотичних почуттів.

Нащеплення усіх згаданих ціннісних орієнтирів (Істини – Добра – Краси) й забезпечує всебічний гармонійний розвиток особистості, надаючи значущості та ваги для суспільства. Названі ціннісні орієнтири не є вродженими, їх треба нащеплювати дитині. І насамперед може доречно прислужитися дитяча література – художня та науково-популярна. У

літературних творах Добро, Краса, Істина втілені в позитивних, красивих вчинках, намірах персонажів, ситуаціях, в які вони потрапляють і виявляють свою оцінку, певним чином намагаються правильно діяти, також це авторські роздуми і підказки.

Гарна змістовна книжка впливає на розум та емоції людини, на формування позитивних рис особистості. Завдяки читанню художньої літератури, діти ознайомлюються з багатьма сторонами життя людей, з моральними нормами поведінки, особливостями людських стосунків, з минулим рідного краю, хвилюючими сторінками історії, традиціями народу. Діти поглиблюють свої уявлення про природу, тварин, навколишній світ; вчаться відчувати красу і силу слова, прилучаються до культурних здобутків інших народів. Недарма Н.Побірченко підкреслює: «Читаючи художню літературу, дитина вчиться оцінювати життєві явища, об'єкти живої природи, і на цій основі сприймає і оцінює красу навколишнього, красу людських почуттів, осмислює дійсність з погляду загальнолюдських цінностей» [13, 9].

У дошкільному віці малюк знайомиться з книжкою переважно візуально і друковане слово сприймає на слух, а в початкових класах дитина вже самостійно користується книжкою, пізнає її зміст. Читання книжок відкриває кожній людині світ незвіданого. Потрібно, щоб читання було активною працею, яка викликає у свідомості дитини безліч самостійних думок, спостережень і порівнянь. Читання сприяє розвитку інтелекту. Такими здібностями є спостережливість, пам'ять, творча уява і логічне мислення.

Твори літератури – це різновиди художньої літератури (фольклор та авторська література), науково-художня та науково-пізнавальна. З приводу текстів останнього типу, досить слушною є порада К.Ушинського щодо, так званих, “ділових статейок”, тобто науково-художніх та науково-популярних текстів, в яких зображені звичайні речі, що оточують дитину. Такі тексти, на думку педагога, “привчають дітей просто і зрозуміло висловлювати ті прості враження, які дає їм правильне спостереження навколишньої дійсності” [18,

278]. Наприклад, Б.Грінченко з приводу дитячої книжки писав: “У житті сучасної грамотної дитини книжка має вже значення. Як тільки навчилася дитина читати, вона вже придбала нове поле для праці своєї думки. Раніше тільки те або інше оточення, серед якого дитина жила, було для неї цим полем. Тепер її дитячий світогляд значно розширився. У сфері моральних понять ще нічого немає остаточно випрацьованого, свідомо зрозумілого. Книжка зустрічається з майже не торканим моральним світом дитини” [6, 28].

У наш час проблема прищеплення ціннісних орієнтирів особливо загострилась у зв'язку із загальною дегуманізацією людського суспільства і наступом цивілізаційних прагматичних цінностей. Нам здається, що одним з альтернативних способів протиставлення первинних етичних уявлень дитини під впливом духовного негативізму маскультури може стати могутня сила національного художнього слова.

Значимість духовного спрямування художнього слова розкривається в багатогранності різноманітних жанрів поезії та прози, починаючи від фольклорних витоків до сучасної авторської книжки для дітей. Отже, окреслимо першу особливість вивчення дитячої літератури, що сприятиме у свою чергу формуванню літературної компетентності студентів – ***ознайомлення з творами слід проводити у хронологічній послідовності, починаючи з народної творчості*** (фольклору). Це сприятиме системності знань студентів, цілісному сприйняттю дитячої літератури. Розкриємо основні знання, які повинні мати майбутні вихователі у процесі ознайомлення з народним словом.

Одним із початкових етапів формування національної свідомості дитини, прищеплення духовних цінностей з раннього віку є використання самобутності художнього слова українського фольклору. Адже усна народна творчість втілює народну мудрість, народні ідеали. У ній відбивається національна психологія, національна свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони.

Звернемося до програми навчання і виховання дітей дошкільного віку «Дитина». У підрозділі «Художнє слово» у кожній віковій групі дітей знайомлять з народною творчістю – фольклором. Він посідає важливе місце у розвитку мовлення дитини. Його вплив на мовну освіту дітей розкрито у працях вчених, педагогів минулого: О.Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, І. Срезневського, Є. Тихеєвої, К. Ушинського, І.Франка та сучасності: А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, Трифонової, І. Товкач та ін. Стисло розглянемо процес виникнення і становлення фольклору, його вплив на естетичний та мовленнєвий розвиток дітей.

Усна народна творчість (фольклор) має глибоке історичне коріння, пов'язане з еволюційним процесом в цілому та розвитком життєдіяльності того чи іншого народу у взаємодії з оточенням. Важка фізична праця, примітивний побут, спілкування з силами природи відгранювали мужність і характер, мислення і мовлення на певному досвіді світосприймання. Усна народна творчість народжувала витончене слово: художнє, образне, яке полегшувала, робило кращим буденне життя.

Первісним виявом фольклору є, насамперед, пісня. Адже за допомогою живих звуків, які линули з душі, зажуреної чи веселої, народжувалась культура з непідробленими менталітетними ознаками. За піснею, як першоосновою ритму, мелодії слова, знайшли своє самобутнє місце у фольклористиці казка, приказка, прислів'я, загадка тощо.

Ми не ставимо за мету в цій розвідці дослідити витоки та жанри фольклору. Лише побіжно спинимося на головному принципі усної народної творчості: організації переважної більшості фольклорних жанрів – милозвучність, ритмічність та алегоричну повчальність. Як у поезії, так і в зразках прозового фольклору, слова поєднуються у такій художньо-смысловій послідовності, що фрази (речення) можна легко проспівати. За що полюбив український народ Т.Г.Шевченко ще в період його ранньої творчості? Очевидно, за народнопісенний стиль його поезій, що

психологічними колізіями тексту наближалися до життєвих реалій селянина-кріпака, даруючи надію на краще життя.

У науковому трактуванні фольклорних дефініцій прийнятливими вважаються три основні типи ритмічності слова: пісенний, речитативний, говірний. Не зважаючи на різноманітність жанрової тематики, названим типам властиво зміщуватись, переплітатися. Наприклад, у говірних жанрах (прислів'ях, приказках, змовляннях), так само, як у пісенних (колядках, веснянках), можна проспівати цілі вислови. У речитативному спостерігається ритмізований поетичний такт, наближений до мелодійного піснеспіву.

Особливо блискучі взірці версифікації слова (пісенної, речитативної, говірної) втілені у дитячому фольклорі – низці фольклорних жанрів для дітей: загадках, приказках, забавлянках, лічилках, примовках, скоромовках.

Найпростіше уявлення про світ добра маленька дитина отримує з *колискових пісень* – невеликих римованих творів, співаних мамою чи бабусею. Це перші уроки духовності, моральності, що засвоює дитина, з'явившись на світ. Головна їх функція – допомогти матері заколисати дитину, тому вони такі мелодійні та поетичні. Через колискову пісню дитина пізнає світ. Характерною ознакою колискової є те, що вона вирізняється неповторністю імпровізацій, оскільки кожна мама, бажаючи бачити свою дитину здоровою, щасливою, додавала до тексту щось своє, дуже важливе з її погляду.

Таким чином, здавалося б, із простенької пісеньки, дитина вже долучалася до національних цінностей через психосприймання матері, мелодію і поетичний зміст слова. Адже мова індивідуалізована мовленням матері чи бабусі, розкриває досвід цілого народу, в якого є притаманні тільки йому особливі слова – значущі саме для цього народу, як носія певної культури. Маються на увазі так звані, слова – знаки національної культури. Вслухатися тільки: «хата моя, біла хата, рідна моя сторона, пахне любисток і м'ята, мальви ростуть край вікна» (Дмитро Луценко). Слова – знаки національної культури – один із тих чинників, який об'єднує носіїв наявної

культури. Культурно-естетичні асоціації формують концепти слів. Інакше кажучи, крім лексичного значення у слові є ще додаткові своєрідні значення – концепти. Тобто, ідеалізація об'єкту через суб'єктивне сприйняття нашої психіки. Слова-знаки, які містяться в колискових, приказках, прислів'ях, загадках тощо, можуть зіграти якісну функцію в інтеграції дитини в рідну культуру.

Звичайно, частина слів-знаків сприймається дещо архаїчно з погляду сучасного урбанізованого оточення (біла хата, піч, козак, вітряк, верба, ставок, кладочка). Але подібні слова потрібні сучасній дитині, аби відчутти зв'язок з минулим свого народу. Знакові слова залишаються значущими для нашої культури і сьогодні. Вони зрозумілі й доступні дитині саме завдяки фольклору, який допомагає закорінювати дитину у національне розуміння, пробуджує відчуття свого, рідного. Таким чином, студенти повинні знати види колискових, вміти відтворити їх з пам'яті.

За колисковими можна назвати *примовлянки*, які немовля чує з вуст близьких людей, під час годування, перших кроків та ін. Цікаві зразки примовлянок подає Н.Дзюбишина-Мельник у хрестоматії «Золотий колосок». Коли дитинка прокидається, то примовляють:

Потягусі, потягусі,
на (Галю) ростусі.
Щоб (Галочка) росла,
росла-виростала
скоріш в поміч стала [9, 190].

Коли збираються годувати, підохочують:

Гу-ту-ту, гу-ту-ту,
Вари кашку круту,
Підсипай молочка,
Погодуй козачка! [9, 202].

Або коли дитинка починає ходити:

Дибки, дибки, дибочки!
Ходить котик по лавочці,
Водить кішку за лапочки:
Диб, диб, диб [9, 202].

Тож, як бачимо, примовлянки у ранньому віці мають неоціненне значення у всебічному розвитку малюка: вони виконують практично-діяльну, виховну й мовленнєву функції. Повтори, звуконаслідування формують мовлення малої дитини.

Також у цій хрестоматії (або у хрестоматії «У барвистому віночку», упор. Н.І. Богданець-Білоskalенко) знаходимо багато інших зразків дитячого фольклору: вірші, пісеньки, казки, легенди, художні оповідки для практичного використання у виховній роботі з дітьми. Важливим є тематичне виокремлення складних категорій пізнання світу для дитини через простоту художнього слова, як наприклад, про явища природи:

Ой сонечко, сонечко, засвіти!

Буду краще я рости [9, 196].

Або: Ой вітре, вітроньку,
прижени хмароньку,
полий теплим дощиком,
встели землю килимком [9, 201].

З раннього віку, відповідно до програми «Дитина», широко використовують вихователі у навчально-виховному процесі дошкільного закладу дитячі *віршички-пісеньки*. Вони невеличкі за обсягом, іноді можуть бути на 2 рядка. Такі віршички-пісеньки не лише розважають, розвивають пам'ять та інтерес дитини, а й розкривають елементи національних традицій праці та діяльності людини через алегоричні образи птахів, тварин, рослин, квітів. Як-от, найвідоміші з народного фольклору для дітей: «Два півники, два півники», «Ходить гарбуз по городу», «Я лисичка, я сестричка», «Танцювала риба з раком», «Дощ іде, аж із стріхи капає», «Танцювала баба з дідом», «Поросятко груші трусить» [2] та інші. Студенти – майбутні вихователі повинні знати чималу кількість таких поетичних творів напам'ять.

Далі малу дитину знайомлять з *казками*. Спочатку – з кумулятивними (з італійської – нагромадження) такими, як: «Колобок», «Ріпка», «Рукавичка», де однотипні дії повторюються і це сприяє розвитку пам'яті у

дітей, усвідомленню найпростіших залежностей явищ у навколишньому світі. Згодом читають дитині казки про тварин та чарівні казки, слухаючи які, дитина починає розуміти що таке добро і зло. У неї формується думка, що добрі вчинки, зокрема готовність прийти на допомогу, дбайливе, доброзичливе ставлення до живої природи, тобто – Добро в усіх його проявах завжди породжує добро і перемагає зло. Трохи старших дітей знайомлять із соціально-побутовими казками. Загалом, поетика казок сприяє естетичному вихованню дітей, формує художній смак, творче уявлення, любов до рідного слова.

Отже, саме фольклорні твори формують у дитини національну художньо-образну картину світосприймання. Адже у примовлянках, пісеньках, казках, легендах та інших видах дитячого фольклору трапляється так багато знакових для українців слів: калинонька, чорнобривець, рута-м'ята, біла хата, сопілка тощо.

Аналізуючи фольклор для дітей, доходимо висновку: немає якоїсь різкої межі щодо мовного вираження, мовленнєвої привабливості між різними типами жанрів. Ось зразок говірної забавлянки або ще їх називають безкінечними казочками (безкінечниками): Був собі Будько, мав халабудку. // І ставок, і млинок, і капусти шматок, // І штанці портяні, що дерлися по стіні. // Гарна моя байка чи ні? З метою розвитку чуття ритмізованості слова, при бажанні, її можна успішно не тільки продекламувати, а також і проспівати, що спонукає до вивчення безкінечника напам'ять. Таким чином, подібних прикладів можна наводити безліч.

Спинимось на говірних жанрах, які, окрім пісенного ритму, грайливості та дотепності, виражають смислове навантаження; прихований внутрішній філософсько-виховний підтекст. І цей жанр лаконічний, короткий, проте має повчальне значення для дитини. Маємо на увазі *прислів'я та приказки*.

Етимологічне трактування прислів'їв, приказок полягає у спільному префіксі «при», який означає «бути при слові, при казці». Тобто виявляється безперечна потрібність прислів'я, приказки саме в розкритті естетично-

сміслового, морального, національного осмислення предмета чи явища в дидактичному контексті. Сприйняті на слух чи прочитанні самостійно прислів'я і приказки активізують мислительний процес дитини, розвивають уяву про навколишню дійсність. Чималу групу становлять вислови, що з'явилися в результаті спостереження за явищами природи («яблуко від яблуні далеко не падає», «вода камінь точить», «з великої хмари малий дощ»), поведінкою тварин («мовчати, як риба», «як кіт із собакою», «як мухи до меду»). Загалом, прислів'я та приказки відтворюють розвиток світогляду народу. Найдавнішими за походженням є вислови, в яких збереглися залишки дохристиянського світогляду: «вкласти душу», «витрясти душу» (від віри наших предків в одухотворення навколишнього). Низка висловів пов'язана із древніми магічними діями: «заговорювати зуби» (від звичаю замовляти зубний біль), «перемивати кісточки» (від обряду перепоховання покійників, під час якого мили кістки для очищення небіжчика від гріхів), «ні пуху, ні пера» (так говорили мисливці перед полюванням, сподіваючись ввести в оману духів і тварин, що мало сприяти вдалому полюванню).

Багато висловів пов'язано з обрядовою творчістю. Так, наприклад, з весільного обряду походять вислови: «підсунути гарбуза», «сидить як засватана». Частина прислів'їв та приказок виокремилися з пізніших жанрів: байок («Пожалів вовк кобилу, лишив тільки хвіст та гриву»), казок («Хто не робить, той не їсть»), анекдотів («Не мала баба клопоту – купила поросся»), пісень («А в суботу на роботу – то хай іде мама, а в неділю на музику, то вже піду сама»).

Художня витонченість, «округлість» завершеності фрази наближає прислів'я, приказки до афоризмів – стійких фразеологізмів, якими багата українська мова. Вживання їх у мовленні збагачує індивідуальне самовираження мовця, а також впливає на культуру внутрішнього світосприймання. Сократові належить вислів: «Заговори, щоб я тебе побачив». І чим раніше людина усвідомить прагнення розвивати і збагачувати своє мовлення, тим досконалішою особистістю вона буде в

суспільстві. Саме в цьому полягає першочергове призначення дитячого фольклору.

Варто акцентувати увагу вихователів, педагогів на авторському використанні приказок і прислів'їв, казок, колядок тощо. З народних вуст вони поступово посіли вагомий щабель у художніх творах письменників дитячої літератури. Зокрема, Володимира Винниченка, Олени Пчілки, Михайла Стельмаха, Всеволода Нестайка та багатьох інших. До речі, Іван Франко називав прислів'я та приказки скарбом нашої мови, «коштовними перлинами».

Малі жанри фольклору з давніх часів використовуються в педагогіці. К.Д. Ушинський підкреслював їх важливу роль для розвитку малої дитини: з одного боку – за своєю формою вони корисні для навчання рідній мові, з іншого – за змістом – сприяють ознайомленню з життям народу, вихованню [18].

Особливою педагогічною спрямованістю приваблює фольклор для дітей у підручниках для читання К. Ушинського та Б. Грінченка. «Вдало підібрані народні приказки не лише вчили учнів читати, а й виступали важливим виховним засобом: формували любов до рідної землі, моральні цінності. Загадки, що, як правило, склалися з одного речення, були націлені на розвиток у дітей логічного мислення, спостережливості, уваги. Позитивно емоційний фон навчання забезпечували народні жарти, дотепи, гумор тощо» [11, 19]. Згадані педагоги залучали велику кількість прислів'їв, приказок і загадок до своїх підручників з читання в початковій школі. Наведемо деякі з них: Добре роби, добре і буде. З чужого добра не забагатієш. З снання не купиш коня, а з лежі не справиш одежі. Як ми людям робим, так і люди нам; Що пече без вогню? Поле біле, а насіння чорне, хто не вміє, той не посіє [7, 64].

Відомо, що діти починають знайомитися з поняттями «прислів'я, приказка, загадка, скоромовка» уже в дошкільному віці. Далі в початковій школі продовжують вивчати на уроках народознавства, літератури.

Навчаються активно використовувати надбання усної народної творчості у власному мовленні в позаурочний час.

Майбутні педагоги повинні розуміти, усвідомлювати і знати різницю між прислів'ями і приказками (пареміями), їх походження, тематику тощо.

Науково-методична грамотність вихователя, вчителя неодмінно сприятиме правильному формуванню у свідомості дитини загального теоретичного визначення прислів'їв, приказок та інших фольклорних жанрів. Дитина усвідомлює, що прислів'я – це вислів, який у вигляді ритмічно побудованого чи заримованого речення передає багатовікові спостереження людства, окремого народу. Це поведінкові стосунки між членами родини, обрядовий досвід і традиції, спілкування з природою, праця, будь-які явища, що мають вираження мудрим словесним узагальненням, яке навчає. Чимало прислів'їв і приказок не втратило актуальності вже цілі століття. Дітям притаманна природна обдарованість, образне мислення, розвиткові якого великою мірою сприяють прислів'я, приказки, загадки та ін.

До малих жанрів фольклору належить і *загадка*. Значну увагу загадкам, особливо народним, надавали К.Д.Ушинський, Є.І. Тихеева, Є.М. Водовозова. Зокрема К.Д.Ушинський вважав, що відгадування загадок для дітей – це можливість вправляння розуму, корисна розумова справа: "... я дивився на загадки як на мальовничий опис предмета. Яка жива і корисна бесіда може бути закріплена в душі дитини такою загадкою" [18, 245]. Загадки розвивають мислительні процеси у дітей: аналіз, синтез, узагальнення, міркування; вони навчають самостійності мислення. Своєю оформленістю загадки сприяють розвитку мовлення дитини, поетичному сприйманню навколишнього оточення, естетичному вихованню. Наведемо приклади загадок: «Сидить у куточку і тче сорочку» (павук), «Повен хлівець білих овець» (зуби), «Завжди в роті, а не проковтнеш» (язик) [2, 15], або авторські – Жовтобокий карапуз

йшов городом та й загруз.

Бо насіння стільки має,

що аж боки роздимає.

Через те й загруз ... (Г. Храпач).

І, звичайно ж, з логопедичною метою використовують *скоромовки*, які допомагають вправляти дітей у вимові складних звуків та слів рідної мови. Нині існує велика кількість авторських скоромовок, які можна використовувати у повсякденній роботі з дітьми. Наведемо деякі з них:

«Бурі бобри брід перебрели,
забули бобри забрати торби» [2, 16],
«Як дістати м'яч із м'яти,
Щоби м'яти не пом'яти?» (А. Черниш) [2, 518].

Малим жанрам фольклору притаманні невеличкий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, при цьому використовуються художньо-зображувальні засоби мови. Фольклорні твори відзначаються виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Таким чином, за своїми художньо-специфічними рисами фольклор слугує ефективним засобом естетичного та мовного розвитку дітей.

За допомогою методики практичних вправ потрібно навчити малих дітей вживати прислів'я у власній мові, користуватися скоромовками, загадками, тому що вони збагачують мовленнєвий рівень, роблять його образним, живим і цікавим. Цьому буде слугувати особистий приклад вчителя, вихователя. За участю педагога ці фольклорні зразки повинні стати цілеспрямованим заохоченням до заучування напам'ять художньо-образного вислову на ту чи іншу тему. Добрий наставник-педагог постійно підтримує дітей, спонукає їх до спорадичного згадування, відновлювання в пам'яті прислів'їв і приказок та вводити в лексику не епізодично, а систематично. Малі жанри фольклору позитивно впливають на образне мислення дитини, мовленнєві здібності та розкривають талант і творчість у формі малювання, вишивки, графіки та інших видів мистецтва. Власне, це є другою особливістю вивчення літератури для дітей *літературознавчі (теоретичні) знання* студентів. Вони повинні давати визначення, розрізняти жанри дитячого фольклору.

Після фольклору знайомимо студентів з найбільшим пластом – *авторською літературою у хронологічній послідовності*, спираючись на історичні, суспільно-політичні проблеми, на тлі яких розвивалася дитяча література і до сьогодні. Студенти повинні знати основні відомості про письменника, його літературний доробок, мотиви творчості, знати сучасних дитячих письменників. Для покращення сприймання і засвоєння матеріалу пропонуємо на лекціях мультимедійні презентації з цікавими, маловідомими фактами з життя літературних діячів, з цитатами із літературно-критичних матеріалів, відеоінтерв'ю з сучасними письменниками. До семінарських занять студенти готують міні-презентації про письменників, як сучасних, так і класиків тощо.

Нагадаємо основні письменницькі постаті в дитячій літературі (у хронологічній послідовності): Леонід Глібов («Чиж та голуб», «Коник-стрибунець»), Олена Пчілка («Мудра кицька», «Маленька українка», «Кухлик», «Малий музика Моцарт»), Леся Українка («На зеленому горбочку», «Біда навчить», «Лелія»), Степан Васильченко («Золота діжа», «Неслухняний глечик»), Олександр Олесь («Все навколо зеленіє», «А вже красне сонечко припекло», «Ялинка», «Снігурі», «Кицю-кицю»), Марійка Підгірянка («Моя донечка», «Зайчик в тернині», «Колискова»), Юрій Шкрумеляк («Мала українка», «Я дитина українська», «Слово української дитини», «Моя мати», «З Новим роком!»), Роман Завадович («Українська мова», «Великдень», «У мамин день», «Батенькові привітання»), Катерина Перелісна («Веснянка», «Гарне слово», «В автобусі», «Брехлива киця», «Для потішечки», «Писанка», «Христос Воскрес!», «Молитва»), Наталія Забіла («Вередливі жабки», «Стояла собі хатка», «Олівець-малювець», «Метелик», «Лісова криничка», цикл віршів «Пори року», Лісові загадки, казки за народними мотивами), Оксана Іваненко («Чорноморденький», «Бурулька», «Кисличка»), письменники-природолюбів Майк Йогансен («Краби», «Кіт Чудило», «Як мурахи наїлися цукру», «Як окунь сам упіймався») та Олександр Копиленко («Весна прийшла», «Кріт-неборака», «Їдальня для

птахів», «Дивовижна дружба»), поет-гуморист Грицько Бойко («Сашко», «Вереда», «Чому Тимко подряпаний», «Годинник», «Веремій», «Консультант» «Кришталева зимонька»), Платон Воронько («Облітав журавель», «Друзяки», «Кіт не знав», «Кошеня», «Кучерявий баранець», «Як багато знаю я»), Дмитро Павличко («Птиця», «Заєць», «Баран», «Осінь», «Весна», «Обруч», «Нічний гість», «Мрія»), Михайло Стельмах («Заєць спати захотів», «Забудько», «Як журавель збирав щавель», «Черепаха»), Тамара Коломієць («Веснянка», «Променята», «Ручай», «Дні тижня»), Ліна Костенко («Білочка восени», «Вербові сережки», «Соловейко застудився», «Бузиновий цар»), сучасні – Анатолій Черниш, Ігор Січовик, Юрій Тітов, Іван Андрусяк, Зірка Мензатюк та ін. Твори названих письменників та багатьох інших можна знайти у хрестоматії «У барвистому віночку» (упорядник – Н.І. Богданець-Білоskalенко).

Ще одна особливість вивчення дитячої літератури, а разом з тим і складова літературної компетентності, – **системний аналіз творів для дітей**. Студент має виокремити у творі освітню й виховну функції, визначити тему, ідею твору, головного героя, дати йому характеристику, знайти у творі художньо-поетичні засоби, визначити риму тощо.

Остання особливість вивчення літератури для дітей студентами – майбутніми вихователями пов'язана із методичним аспектом. Це **практичне використання літератури** в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Адже літературну компетентність вихователя засвідчують не тільки знання творів та аналітико-критичні навички, а й вміння практично, методично правильно застосувати у роботі з дітьми. Треба зазначити, що літературна компетентність студентів формується й удосконалюється у процесі вивчення дисциплін «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку», «Культура мовлення і виразне читання», згодом під час проходження педагогічної практики. «В освітньому середовищі дошкільного закладу здавна існували й існують і тепер різноманітні форми організованого й неорганізованого ознайомлення дошкільнят з літературою.

Найпоширенішими були заняття з художнього читання й розповідання чи заучування віршів на пам'ять з обговоренням та відтворенням змісту» [4, 5].

Сучасний науковець-практик Н. Гавриш наголошує на урізноманітненні способів ознайомлення дітей з художнім словом поза межами занять. Маючи на увазі не окремі зміни у методиці проведення занять, а у докорінному оновленні, осучасненні як репертуару літературних творів для дошкільнят, так і способів проведення відповідної роботи. Гарні приклади використання літературного тексту як мистецтва слова в інтегрованому просторі дошкільного закладу подає Наталія Гавриш у статті «Художня література в освітньому процесі: сучасні технології» [4]. Зокрема вона пропонує розглянути на певних творах алгоритм організації роботи з текстом, який представляє дітям певну соціальну ситуацію; представити дітям літературний твір як проблемно-пізнавальне поле чи інтелектуальне завдання; використати літературний текст як стимул до дитячої творчості. До того ж пропонує алгоритм опрацювання оповідання, загадки, вірша тощо. Наголошує науковець і на використанні жартівливих текстів, що сприяє створенню доброзичливої, невимушеної атмосфери, підтримці доброї настрою дітей, заохоченню до активної розмови. «Так, якщо виникла суперечка між дітьми через бійку, вихователь може гучно, підкреслюючи малозначність «збитків», іронічним тоном промовити коротенький вірш Грицька Бойка:

У слона болить нога.
Слон сьогодні шкутильга:
Гостював комар у нього,
Наступив йому на ногу» [4, 9].

І щоби вже остаточно позбутися образи й непорозуміння між дітьми, вихователь може залучити їх в ігрову вправу на зіставлення: «Зустрілися слон і комар, і стали один одного хвалити: ти такий, а ти зовсім... (діти допомагають, показуючи розміри жестами). Педагог може також запропонувати вихованцям зобразити мімікою, жестами, ходою, як комар

віддавив слонові ногу. Доцільно використовувати цей текст також і на занятті із закріплення понять про величини» [4, 9].

Отже, як бачимо, розвиток сучасної освіти в усіх її ланках неможливий без застосування художнього слова. І лише використання сучасних форм роботи з літературними творами, відповідність їх добору інтересам і потребам сучасної дитини сприятимуть формуванню у неї художнього смаку, бажання читати книжку і загалом, сприяти формуванню духовно-розвиненої особистості.

Наступний період життя дитини пов'язаний із художнім словом, видрукуванням у книжці, супроводжуваним яскравими живописними зразками малюнків. Знову ж із знайомства з книжкою у сім'ї починається любов до читання, яка пізніше буде розвиватися вихователем і вчителем.

Книжка несе позитивний вплив на формування особистості в дитячому віці, а також впливає на неї як розумово, так і духовно. Батьки повинні враховувати важливу деталь, вибираючи для своєї дитини книжку: книжка є не лише джерелом знань, а й радощів. Хто, як не діти, вміють радіти щиро й неприховано? Бать покликані обов'язками сімейного виховання плекати і розвивати природжену ширість, безпосередність дитини. У великій пригоді стає тут цікава, змістовна, художньо грамотно оформлена дитяча книжка. І хоча дитина ще не вміє читати, лише слухає, але радіє за кожного персонажа, посміхається і часто уявляє себе на місці літературного героя. Ось тут і народжуються перші паростки цінностей у дитячій душі: милосердя, співчуття, бажання творити добрі вчинки під впливом сюжетних колізій гарного художнього твору.

Через книжку, зміст та ідейну спрямованість художнього слова під умілим педагогічним керівництвом вихователів дитина пізнає елементи моральної культури, засвоює духовні цінності народу, краю, в якому живе. Завдання вихователів – постійно спрямовувати дитину на добро заради людей під час роботи з книжкою, постійно вести думку дитини, як ниточку великого клубка духовного багатства в національному аспекті. Промайне

кілька років, і дитина, навчена любити книжку, знайде для себе необхідну саме ту книжку, яка відповідатиме її особистісному рівню усвідомлення бути красивим, добрим потрібним суспільству і державі. Адже з давніх часів книги виховують героїв, діяльних і сумлінних людей. «Ніби якісь казкові птахи, книжки співають про те, яке розмаїте і багате життя, яка смілива людина у своєму прагненні до краси і добра» [17, 3].

Аби відчутти вплив художнього слова, мало любити книжку. Потрібно читати багато. Наше сьогодні «закомп'ютеризувало» як дошкільника так і школяра. А тому перед сім'єю та навчально-виховними закладами нині постає глобальна проблема: втримати книжку в дитячих руках. Часто це нелегко й не так просто. На допомогу приходять видатні вчені-педагоги, досвід яких невичерпний своєю актуальністю. Мудрість істини не підлягає вимірам часу. Ніби сьогодні промовляє В.Сухомлинський, маючи на увазі дитину, яка пізнає світ через книжку: «З першими проявами твого самоусвідомлення, з першими поняттями і думками про довкілля у твою голову і в серце входить ідея добра... Ідея добра стає ніби частиною твого єства, вона невіддільна від твоїх думок, поглядів, переконань» [15, 76]. І доречно тут може прислужитися художнє слово дитячої літератури. Нині існує достатня кількість вартісних збірок, книжок для читання дітям. Педагогу потрібно лише зуміти зорієнтуватися в них і донести це слово до дитини таким чином, щоб у неї виникло не лише бажання тримати в руках книжку з художніми творами (віршами, казками, оповіданнями тощо), а й усвідомлювати прослухане.

ДЖЕРЕЛА

1. *Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г.В. Беленька; Ін-т ппроб.вих. НАПН України. – К., 2012. – 38 с.*

2. *Богданець-Білокаленко Н.І. У барвистому віночку. Хрестоматія. Навч. посібник для роботи з дітьми у дошкільн. навч. закладах/*

Упор.Н.І. Богданець-Білокаленко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 728 с.

3. Богуш А., Гавриш Н. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. Реалізація завдань освітньої лінії «Мовлення дитини» / Алла Богуш, Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 10. – С.8-14.

4. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2011. – № 2. – С. 4-9.

5. Гнідець У.С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва у світлі наукової критики / Ул Святославівна Гнідець // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль: Богдан, 2011. – С. 25-35.

6. Грінченко Б. К вопросу о журнале для детского чтения / Борис Грінченко // Земский сборник Черниговской губернии. – 1895. – Вып.2. – С. 27-50.

7. Грінченко Б. Українська граматка до науки читання й писання / Борис Грінченко. – К., 1907. – 64 с.

8. Дзюба І. Національна культура як чинник майбуття України / Іван Дзюба // Кур'єр Кривбасу. – 2000. – №122. – С. 12-13.

9. Золотий колосок. Збірка фольклорних і літературних творів для роботи з дітьми у дошкільних закладах за програмою “Дитина” / Упор. Н.Дзюбишина-Мельник. – К.: Освіта, 1994. – 623 с.

10. Качак Т. Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи / Тетяна Качак // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. – № 4 (Ч. 1). – С. 25-30.

11. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 188 с.

12. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість / Мар'яна Лановик, Зоряна Лановик. – К.: Знання-Прес, 2001. – 591 с.

13. Побірченко Н.С. Василь Сухомлинський: формування дитячої особистості засобами художньої літератури / Наталія Семенівна Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1.(42) – С. 5-12.

14. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

15. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / Василий Александрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1975. – 235 с.

16. Тлумачний словник української мови: В 4 т. Т2 / Уклад. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 2001. – 539 с.

17. Українська дитяча література / За ред. Л. Кіліченко. – К. –Вища школа, 1984. – 216 с.

18. Ушинський К.Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. тв.: В 2т. Т.2. – К.: Рад. шк., 1983. – 359 с.

19. Философский энциклопедический словарь / Ред. сост. Е.Ф.Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.

20. Эльконин Д.Б. *Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет)* / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

21. Юзвак Ж. *Розвивальна сила краси* / Жанна Юзвак // Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 4-5.

22. Товкач І.Є. *Презентуємо підрозділи програми «Дитина» щодо формування мовної особистості дошкільника* / І.Є. Товкач, А.В. Пасічник // газета «Дитячий садок», березень 2013.– С. 11-13.

23. Товкач І. *Любов до книги плекаємо з малку* / Ірина Товкач // Дошкільне виховання. – 2012. - № 11. – С. 12 – 14

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАВЧАННЯ

3.1. Організаційно-педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти

У сучасних умовах постійного оновлення нормативно – законодавчої бази у сфері освіти, а також інших галузей права, що тісно пов'язані з процесом управління навчальними закладами, перед системою дошкільної освіти постають завдання постійного вдосконалення й систематизації необхідних правових знань і вмінь, які є необхідним елементом професійної компетентності управлінських кадрів.

Враховуючи існуючі наукові напрацювання в цій сфері та перспективний педагогічний досвід, правову компетентність керівника навчального закладу визначено як: високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися, реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності у суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності.

До основних складових правової компетентності відносяться:

- правова освіченість як сукупність знань з проблем права;
- правова спрямованість, що зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал педагогічних засобів розв'язання правових проблем;
- правова готовність як наявність умінь доцільного вирішення конкретних правових питань.

Однак, говорити про правову компетентність, не розібравшись у понятті правової освіти неможливо. На нинішньому етапі розвитку держави і суспільства правова освіта, зазначено у Енциклопедії освіти, здійснюється відповідно до Національної програми правової освіти населення, затвердженої Президентом України ще у 2001 році. Програма передбачає створення необхідних умов для набуття широкими верствами населення правових знань, зокрема умінь і навичок їх застосовувати. Успішна реалізація Національної програми правової освіти в Україні повинна сприяти становленню і розвитку демократичної, соціальної, правової держави, національної правової системи та демократичного правового суспільства [4, с.702].

В останні роки поняття компетенції вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною роллю в освіті. Посилення уваги до проблеми компетенції зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства. Формування компетентності у майбутніх організаторів дошкільної освіти є результатом їх підготовки в педагогічному навчальному закладі, колосальної роботи над собою тощо.

Тому, завданнями нашого дослідження було опрацювання досліджень науковців з проблеми формування правової компетентності керівників закладів освіти загалом і дошкільних, зокрема, аналіз нормативних документів, розкриття організаційно-педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти у процесі навчання у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукова ефективність ідеї не може бути доведеною, справедливо зазначає Л. Ващенко, якщо не з'ясовано смисл термінів та не сформульовані положення. Відтак, науковець доречно радить звернутись до трьох правил, обґрунтованих Б. Паскалем: правило дефініцій, яке забороняє приймати

двозначні терміни без визначень, а використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію; правило аксіом, згідно з яким необхідно виводити в аксіоми лише очевидне; правило доведення, що зобов'язує доводити усі положення, використовуючи лише найбільш очевидні аксіоми чи доведені твердження. При цьому вчений застерігає від зловживання двозначних термінів та ігнорувань мисленнєвих дефініцій, що уточнюють та пояснюють смисл [3, с.36].

Саме тому, на першому етапі метою нашого дослідження було опрацювання дефінітивної характеристики ключових понять дослідження, а саме: «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «правова компетентність». З цією метою нами була використана низка енциклопедій, довідників, тлумачних та енциклопедичних словників.

Категорію «компетенція» Енциклопедія освіти визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. А Новий словник української мови поняття «компетенція» розтлумачує як добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [4, с.409-410.].

Осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенцій і компетентностей, розроблення вимог до компетенцій і їх вимірювання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених (Д.Равен, А.Хуторський, Н.Бібік, Л.Ващенко, І.Єрмаков, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачова та ін.).

Ряд авторів виділяють такі види компетенцій: ключові (мета, рівень змісту освіти); загальнопредметні (певні предмети й освітні галузі); предметні, що стосуються конкретного змісту (А.Хуторський).

Професійна педагогічна компетентність у педагогічній спадщині

Г.Ващенко тлумачиться як педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності, глибока освіченість людини.

На думку М. Чошанова, компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки. Цей термін у більшості випадків вживають чисто інтуїтивно. Частіше ним визначають високий рівень кваліфікації та професіоналізму спеціаліста. Вчений підкреслює, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та умінь відбивається в наступному: 1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються; 2) компетентність охоплює як змістовий компонент-знання, так і процесуальний-уміння; 3) компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто мати критичне мислення.

На переконання Т. Браже структура професійної компетентності спеціаліста визначається не тільки професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, стилем стосунків з людьми, його загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу. Головними напрямками формування компетентності педагога, на думку Б.Любимова, є: емпатійність, здатність до переживання; повага до дітей, потреба віддати їм своє серце; справжня інтелігентність, духовна культура; високий професіоналізм; потреба у постійній самоосвіті та готовність до неї; фізичне та психічне здоров'я, професійна працездатність.

Наступне поняття, опрацьоване нами, було «психологічна компетентність педагога». Енциклопедія освіти це поняття трактує як органічну складову педагогічної майстерності, необхідну умову ефективної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу [4, с. 749-750].

Поняття «компетентність» має міждисциплінарний статус і складну структуру. Найбільш повно проблема формування професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку розкрита у дослідженні Г.Беленької. Нею доведено, що специфіка структури професійної

компетентності вихователя дошкільного закладу полягає у тому, що вона складається з характеристик особистісних якостей людини. Для цілого ряду професій вони не являються провідними за наявності у спеціаліста знань, умінь, відповідальності. Для вихователя ж особистісні характеристики являються навіть більш значущими, ніж його знання, уміння, навички [1, с.14]. Окрім того, Г. Беленькою відмічено, що вихователю притаманні всі риси педагогічної діяльності, але з особливим забарвленням, оскільки вихователь виховує і навчає дітей раннього і дошкільного віку. Перш за все, це усвідомлення найвищої відповідальності за щасливе дитинство дошкільника та його долю. Серед інших якостей – високий рівень розвитку емпатії, емоційна врівноваженість, творча уява, душевна щедрість тощо. Одна з особливостей роботи вихователя дошкільнят полягає у великому навантаженні на його психофізіологічну сферу. Тому до професійно значимих якостей педагога-дошкільника дослідниця відносить високу працездатність, витримку, урівноваженість, психологічну і педагогічну культуру.

Для сучасних наукових досліджень про компетентнісний підхід (Д. Брител, В.Кричевський, О.Овчарук, Ж. Ольховська, П.Фляйсман, Д.Фегер та ін.) – характерним є здебільшого визнання, що компетенція є необхідним складником компетентності, а компетентність є універсальним виміром успішної діяльності фахівця. На думку дослідників (В.Болотова, В.Серикова та ін.) саме цей підхід фокусує увагу не на інформованості особистості, а на її умінні розв'язувати проблеми, що вимагає нової задачі і проектування, і оцінення нового досвіду, рефлексії та контролю щодо ефективності обраного шляху відповідно до розв'язання проблеми, що виникає. Отже, йдеться про «доведену готовність особистості до діяльності»[6, с.143].

У контексті опрацьованої нами проблеми ряд дослідників (М.Михайличенко та ін.) виділяють ще одне поняття «громадянська компетентність» та плідні підходи до оптимізації процесу формування громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої школи.

На нашу думку, заслуговує на увагу позиція польської дослідниці Р.Квасниці, яка вважає, щодо компетенцій студента, наявність яких має вирішальне значення, доцільно відносити, по-перше, комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь; по-друге, комплекс технологічно-аналітичних умінь і навичок. Осмислення феномена громадянської компетентності майбутнього вчителя-гуманітарія привело до висновку, що йдеться про складне інтегроване утворення. Складовими його є такі компоненти: когнітивний (знання і норми, що становлять зміст громадянськості), операційно-процесуальний (професійні знання, уміння і навички, які є визначальними у функціональній готовності до діяльності з громадянської освіти і виховання та практичної реалізації громадянської позиції, громадянських компетенцій), ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації), а особистісний компонент репрезентують здібності і риси, що уможливають процес становлення громадянської компетентності [6, с.143].

Відомі науковці (М.Жикаревич, Ю.Завальський, Г.Овчинников, Т.Пасман, Є. Рутковська, В.Симоненко та ін.) переконані, що для розуміння своєрідності феномена громадянська освіта варто виходити з понять громадянин, громадянське суспільство, громадянськість як ключових. «Особистісний зріз», за влучним висловлюванням Я.Кичука, громадянської освіти пов'язаний із випереджувальним розвитком суспільної свідомості студента, оскільки смисловий стрижень впливу єдиний: взаємозв'язок між людьми – етика, між людиною і суспільством – право, між різними соціальними групами – політика. І тут має бути обрана саме така педагогічна технологія, яка сприяє зацікавленню особистості у підвищенні власної громадянської компетенції, активізації участі як у процесі громадянської освіти, так і громадянської самоосвіти.

У висвітленні проблеми сутності громадянськості, її ролі у розвитку вітчизняної освіти – глибокі коріння в історико-педагогічних дослідженнях (Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, М.Монтессорі, Я.Корчак, С.Френе, Г.Ващенко,

В.Сухомлинський та ін.).

Компетентність керівника навчального закладу як його готовність до управління процесом навчання у школі розглядає В.Бондар, виділяючи структуру компетентності – теоретичну та процесуальну готовність. Структура професійної компетентності вихователя-методиста ДНЗ, на думку К.Крутій, складається з трьох груп показників діяльності: професійно-діяльнісної, психологічно-особистісної та результативної. Н.Денисенко були розроблені показники професійної компетентності педагогів ДНЗ за рівнями їхньої педагогічної майстерності.

До основних складових правової компетентності з урахуванням специфіки управлінської діяльності у сфері освіти відносяться:

- 1) правова освіченість: правові знання (загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні тощо);
- 2) правова спрямованість: визнання значущості правових знань і вмінь у діяльності керівника дошкільного закладу, прагнення їх удосконалення;
- 3) правова готовність: уміння й навички, що забезпечують вирішення професійних ситуацій на правовій основі[10, с.4].

Усі вищевказані компоненти взаємозумовлені і взаємозалежні між собою. Вони інтегруються в єдине утворення – правову компетентність, яка є важливою складовою загальної готовності керівника дошкільного закладу до професійної діяльності.

Важливість правового виховання розглядалась ще у античних філософських працях Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана. Подальший розвиток їх ідей знаходимо у роботах Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, Дж. Локка та ін.

Слід зазначити, що на відміну від західноєвропейської та північноамериканської правової традиції, де правове виховання у великій мірі орієнтувалось на виховання члена громадянського суспільства (Л. Альтюссер, П. Гамарра, В. Ньюелл, Ж. Епін та ін.), за часів Радянського Союзу акцент робився на виховання у громадянина законслухняності (А.

Долгова, Г. Єфремова, В. Камінська, А.Коротун, В. Кудрявцев, Н. Носкова, О.Панова, А. Ратінов та ін.).

Важливість правової освіти і правового виховання особистості, їх державне значення і необхідність для кожного громадянина спричинили появу багатьох наукових публікацій з даної тематики, у яких висвітлено: формування правової компетентності особистості (С. Воєводіна, С. Гурін, Я. Кічук, П. Лежнєв, О. Мігаль, О. Панова, Н. Саприкіна, І. Серяєва, О. Черемісіна та ін.); формування правової культури громадян на державному рівні (І. Осика, А. Скуратівський, В. Співак та ін.); правова підготовка, формування правової культури та правової свідомості майбутнього вчителя (Г. Васянович, В. Владимірова, М. Городиський, І. Дарманська, Я. Кічук, Л. Мацук, М. Подберезський, І. Романова, О. Саломаткін, Н. Яковлева та ін.); формування правової культури старшокласників (В. Дубровський, Л. Твердохліб); формування правової культури і правосвідомості у сфері органів внутрішніх справ (В. Безбородий, П. Білий, С. Кунгожинов, А. Морозов, В. Темченко); формування правосвідомості особистості військовослужбовців-прикордонників України (В. Царенко); формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти (Н. Ткачова).

Дослідженню проблем правового виховання особистості приділяють увагу вчені України та Росії: О. Аграновська, Л. Балін, П. Баранов, В. Головченко, Н. Еліасберг, М. Кейзеров, В. Котюк, В. Оксамитний, М. Подберезський, О. Скакун, М. Смоленський, А. Стаканков, Т. Почтар, О. Татаринцева, В. Тищенко, М. Фіцула, О. Шевчук та інші.

Виявлено, що в сучасній науково-педагогічній, юридичній літературі проблема формування правової компетентності педагогів та керівників навчальних закладів розроблена недостатньо. Лише в останні роки з'явилися дослідження, у яких висвітлена проблема формування правової компетентності педагогів і керівників закладів освіти (О. Бекетова, В. Зверєва, І. Зимня, А. Кац, В. Лізінський, В.Олійник, О. Певцова, М. Поташник, Т. Шамова та ін.). Компетентна у правовому плані особа і керівник, зокрема,

відчуває себе соціально, морально, політично та юридично дієспроможною. Головними ж складовими цього утворення, на переконання ряду дослідників, є моральна й правова культура особистості у поєднанні патріотичних, національних та загальнолюдських її почуттів. Моральна складова охоплює національні і загальнолюдські цінності, а правова є суб'єктивною основою й передумовою становлення правової держави, для якої характерна виняткова роль громадянських якостей. Такі дослідники, як Р.Романов, Г.Рибко, Б.Ступарик та ін. довели, що лише в результаті громадянського виховання особистості в її свідомості, почуттях і діяльності утверджуються громадянські цінності, зокрема, повага до закону, влади. Саме це і є основою формування правової компетентності.

Під компетенціями ряд дослідників розуміють готовність та здібність доцільно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано та самостійно вирішувати завдання і долати труднощі, а також адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

Таким чином, у поняття компетенції входять поняття «здібність» та «готовність». Під здібністю частіше за все розуміють уміння здійснювати якісь дії або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності. Поняттю «готовність» у більшій мірі, на нашу думку, притаманний процесуальний (діяльнісний) компонент «підготовлений до використання». Крім того, готовність передбачає мотивованість особи. В цілому, здібність і готовність визначають успіх у професійній діяльності.

На переконання В. Андреева будь-яка компетенція починається зі слова «вміти», оскільки основою будь-якої компетенції є уміння. Однак важливі не тільки уміння, але і знання, здібності, що відповідають цій компетенції, особистісні якості. Узагальнюючи теоретичні напрацювання науковців, можна стверджувати, що найчастіше компетентність розглядається як певний рівень інтегрування знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей фахівця, який забезпечує ефективність і якість виконуваної ним професійної діяльності.

Говорячи про керівника дошкільного закладу, слід окреслити коло його управлінських компетенцій, а саме:

розуміння природи управлінських процесів, знання основних видів організаційних структур управління, функціональних особливостей і стилів керівництва;

розуміння тенденцій і закономірностей розвитку системи управління закладом освіти, конструювання доцільної власної управлінської діяльності та діяльності педагогічного колективу;

володіння засобами підвищення ефективності управління; здатність до розробки реальних проектів діяльності, програм, планів;

здатність до виділення пріоритетів у діяльності з метою формулювання цілей, завдань;

здатність розібратись у сучасних інформаційних технологіях і засобах комунікації, необхідних для управлінського персоналу;

здатність до координації суб'єктів діяльності для досягнення цілей; знання і дотримання в управлінській діяльності нормативно-правової бази дошкільної освіти України.

Однією з провідних компетентностей у професійній діяльності керівника дошкільного закладу є його правова компетентність, оскільки її сформованість надає особистості можливість вільно орієнтуватись у правових явищах, визначати правові причинно-наслідкові зв'язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини з суспільством та навколишнім середовищем, приймати обгрунтовані життєві та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм.

Правову компетентність керівника освітнього закладу В.Олійник розглядає як: високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися, реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права

як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності [10, с.4].

Наступне поняття, опрацьоване нами, було «правова освіта». Енциклопедія освіти характеризує її як один з головних елементів формування системи духовних і матеріальних цінностей у сфері функціонування правової свідомості населення. Правова освіта є складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення її мети. Правова освіта органічно поєднана з правовим вихованням, спрямованим на формування у громадян належного рівня правової свідомості та правової культури [4, с.702-703].

Для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості правової поведінки та правової компетентності, що значною мірою, на нашу думку, є породженням традиційного вузівського навчання. Трохи вищий цей рівень у організаторів дошкільної освіти.

Ряд дослідників визначають, що основною моделлю, за якою здійснюється підготовка педагогів і яка найбільше усталилась у практиці педагогічних коледжів, інститутів та університетів, є навчально-дисциплінарна модель. Практика побудови навчально-виховного процесу за такою моделлю призвела до наслідків, які психологи назвали «ефектом завченої безпомічності». Цей ефект виникає в розпорядку життя дитини, а згодом і дорослої людини, який чітко планується, виконується і контролюється, що зумовлено тим, що основною метою педагога виступає виконання програми і плану. Суть «ефекту завченої безпомічності» полягає в тому, що дитина, а потім і доросла людина раз - по - раз переконується, що вона не може змінити ситуацію, вибирати, не може своєю активністю вплинути на хід подій і, в решті решт, перестає виявляти цю активність, досліджувати, пробувати, експериментувати, запитувати, відмовляється від пошуку, тобто втрачає ті риси, які є психологічно закономірними. Основні риси, яких набуває спочатку дитина, а з роками зріла людина – слухатись і

виконувати. Соціально-психологічним наслідком «ефектом завченої безпомічності» стає втрата дітьми та дорослими почуття впевненості, віри в себе, життєрадісності, навіть почуття власної гідності і творчого начала. У цьому психологи вбачають коріння майбутньої пасивності чи агресивності як в особистому, так і в родинному, в суспільному, професійному житті, безвідповідальності, байдужості і в цілому низької громадянської і психолого-етичної культури.

З метою запобігання такого становища ряд дослідників радять докорінно змінити підходи до організації навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти загалом та у вищій школі, зокрема, змінити підходи до взаємодії викладачів і студентами у навчальному процесі та поза ним.

Саме тому на наступному етапі дослідження ми звернулись до законодавчих та підзаконних актів з означеної проблеми. Наше опрацювання ряду нормативних документів свідчить про те, що це питання в них яскраво простежується. Так, у ст.42 Закону України «Про освіту» зазначено, що «...вища освіта забезпечує фундаментальну підготовку, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-професійних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей...» [5,с.21]. Національна доктрина розвитку освіти серед пріоритетних напрямів вдосконалення вищої освіти вказує на необхідність «...забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці,... запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання» [8,с. 4].

Означена ситуація висуває значно вищі вимоги щодо рівня підготовки фахівця-випускника ВНЗ. Цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах є основним завданням процесу навчання. Саме тому на наступному етапі метою нашого дослідження було опрацювання організаційно-педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти.

Яскравим прикладом створення належних умов підготовки майбутніх педагогів для дошкільних закладів та організаторів дошкільної освіти, на нашу думку, є організація навчання у Київському університеті імені Бориса Грінченка. З січня 2008 р. проведено масштабну реорганізацію Університету в цілісний муніципальний комплекс. Нашим ректором, д. філос. н., професором, Академіком НАПН України Огнев'юком В.О. був здійснений фактично «революційний прорив» в системі освіти м. Києва, котрий на той час багатьма сприймався доволі скептично. Ніби слідуючи словам Кобзаря: «Єднаймося, браття мої, то в єдності сила наша...» та у відповідності до рішення Київміськради 22 серпня 2007 р. «Про концепцію розвитку цілісної системи підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у м. Києві та комплексні заходи щодо її реалізації» до структури Університету ввійшли муніципальні педагогічні коледжі м. Києва: Київський міський педагогічний коледж імені К.Д.Ушинського, Київський міський педагогічний коледж при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Київський міський педагогічний коледж – всі вони були об'єднані у один педагогічний навчальний заклад - Київський міський педагогічний університет ім. Б.Д.Грінченка. Університет став новою моделлю сучасного ВНЗ, який реалізує освітню мету й завдання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях, розповсюджуючи свій вплив на школу, коледж, професійну підготовку майбутнього фахівця, систему післядипломної освіти, перепідготовку, аспірантуру, докторантуру. Внаслідок цього в Університеті відбулись реорганізаційні зміни, що стосуються його статусу, структури, пріоритетних завдань. Так, з 1 січня 2008 р. затверджена нова структура Університету, згідно з якою розпочали діяльність Інститут післядипломної педагогічної освіти, Гуманітарний інститут, Інститут психології та соціальної педагогіки (з 2013 р. – Інститут людини), Інститут дошкільної, початкової та мистецької освіти (з 2010 р. – Педагогічний інститут та Інститут мистецтв), Університетський коледж. 20 травня 2008 р. було відкрито новий корпус Університету на Оболоні, у якому розпочав роботу Інституту лідерства,

освітнього законодавства і політики (з 2010 р. – Інститут лідерства і соціальних наук, а з 2012 р. – Інститут суспільства).

У жовтні 2009 р. рішенням Київської міської ради КМПУ імені Б.Д.Грінченка перейменовано у Київський університет імені Бориса Грінченка. З 2010 р. Університет – вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, що динамічно розвивається. Нині у його структурі працюють шість інститутів та Університетський коледж, у яких навчається понад 7 тис. студентів, навчально-методичні та науково-методичні центри, науково-дослідні лабораторії, видавництво, науково-виробничий комплекс «Астудія», у складі якого працює навчальна телестудія.

Університет бере активну участь в діяльності міжнародних асоціацій. 18 липня 2010 р., підписавши Велику Хартію Університетів у м. Болонья (Італія), наш навчальний заклад долучився до спільноти європейських університетів. 14-17 червня 2011 р. у м. Мальмо (Швеція) відбулося прийняття Київського університету імені Бориса Грінченка до Європейської асоціації Освіти Дорослих. 19 листопада 2012 р. під час засідання Ради Міжнародної Асоціації Університетів (IAU), що проходила в м. Париж (Франція), наш Університет став членом IAU. 25 січня 2013 р. в м. Стамбул (Туреччина) на засіданні Ради Європейської Асоціації Університетів (EUA) наш навчальний заклад став асоційованим членом цієї організації.

У червні 2012 р. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України оприлюднив рейтинг найкращих вищих навчальних закладів держави, згідно з яким наш Університет посів 7-ме місце серед класичних університетів України за результатами роботи у 2010-2011 н. р. та в 2011 календарному році. У 2013 р. Університет номінувався серед гуманітарних педагогічних, спортивних навчальних закладів і посів 6-те місце. Вступна компанія 2013 р. показала, що серед університетів Києва наш навчальний заклад за статистичними показниками посів 2-ге місце, поступившись Києво-Могилянській академії. Ці високі рейтингові позиції – результат цілеспрямованої діяльності всього колективу Університету [12, с.16-17].

Нині діяльність колективу спрямована на виконання Програми розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2013-2017 р. р. як ВИШУ, котрий є освітнім, навчально-методичним та виробничим комплексом столиці України. Основним пріоритетом було і є питання якості освіти в Університеті.

На думку О.Болотової, чие дослідження присвячене вивченню системи неперервної правової підготовки педагогічних кадрів, права компетентність майбутнього педагога визначається рівнем правосвідомості студента та його правової активності [2,с. 5]. Колосальна робота здійснюється в Університеті у цьому напрямку. Студенти Університету – не пасивні, а активні учасники освітньої політики навчального закладу, мають можливість реалізовувати власні уміння щодо розв'язання проблемних питань освітнього процесу правовими засобами, виступати захисниками прав та інтересів своїх однокурсників щодо удосконалення навчального процесу, розкладу занять, дисциплін за вибором, змістового наповнення аудиторних та поза аудиторних занять, системи оцінювання тощо. Професійне зростання, входження у професію вихователя в сучасній вищій школі починається практично з першого курсу. На п'ятому курсі навчання, на ОКР «спеціаліст» та «магістр» студенти починають глибоко опановувати особливості управлінської діяльності в системі дошкільної освіти, оскільки у дипломі, котрий отримують по завершенні навчання, зазначається кваліфікація: «Організатор дошкільної освіти, вихователь дітей дошкільного віку».

Саме на п'ятому курсі, згідно навчального плану з'являються дисципліни, опанування якими готує студентів до управлінської діяльності в дошкільній освіті, а саме: «Організація методичної роботи в дошкільній освіті», «Основи документообігу в ДНЗ», «Фінансово-господарська діяльність ДНЗ», «Педвзаємодія з різними соціальними інститутами», «Планування роботи ДНЗ» та ін. У процесі викладання цих дисциплін реалізуються міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами: вікова та

педагогічна психологія, загальна та дошкільна педагогіка, фахові методики, менеджмент та ін.

Одним із завдань, котрі ставляться перед викладачами та студентами під час вивчення цих дисциплін є опрацювання нормативних документів з організації освіти в Україні та дошкільної, зокрема, роботи завідувачки та вихователя-методиста дошкільного закладу з різних напрямів управлінської діяльності. Передбачається широке ознайомлення студентів з особливостями роботи з документами, їх класифікацією, метою, структурою та змістом кожного з них, особливостями використання в практичній роботі.

Доволі широке використання методів формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти і у позааудиторний час: підготовка ІНДЗ за практико-орієнтованими питаннями із застосуванням ІКТ («Нормативні документи про планування роботи дошкільного закладу», «Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогами ДНЗ», «Нормативні документи про організацію харчування дітей і працівників дошкільного закладу», «Надання додаткових освітніх послуг в ДНЗ та дотримання вимог нормативних документів з цього питання» та ін.), розробка студентами проектів для здійснення методичної та управлінської діяльності під час виробничої практики («Ділова документація працівників ДНЗ», «Організація атестації педагогів дошкільного закладу», «Організаційно-методична діяльність щодо вивчення, узагальнення та поширення ППД» тощо), підготовка творчих завдань для виробничої практики (підготувати портфоліо нормативних документів на допомогу майбутньому вихователю-методисту ДНЗ; атрибутів для проведення дидактичних ігор та вправ на класифікацію, упорядкувати каталог матеріалів методичного кабінету ДНЗ з певного питання; підготувати пам'ятки аналізу різних форм роботи з дітьми у різних вікових групах; змодельовати тексти інструкцій для проведення різних видів інструктажів з працівниками ДНЗ тощо), участь у пошуковій та дослідницькій діяльності в рамках роботи СНТ і т. ін.

Організація навчального процесу в Університеті передбачає різні види діяльності студентів як теоретичного, так і практичного спрямування. В роботі зі студентами посилено практичну складову підготовки майбутніх фахівців, розширено перелік активних методів навчання, постійно осучаснюються форми проведення занять. Перевага надається активним методам і формам навчання, котрі допомагають студентам відчутти себе суб'єктом навчання, відійти від монологізованих форм навчання, підтримувати прагнення до творчого самовдосконалення, культивувати дух успішності у розв'язанні завдань різного рівня складності. Фахові дисципліни змістовно і організаційно спрямовані на реалізацію у професійній підготовці майбутнього організатора дошкільної освіти професійної позиції «не над, а поруч і разом з педагогами дошкільного закладу». А сповідування в Університеті принципу студентоцентризму, спонукає викладачів здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента, достукатись до його душі і серця, надаючи конкретну підтримку, допомогу. Відповідно доброзичливість та приязність у ставленні студентів до викладачів сприяють перетворенню навчально-виховного процесу у співпрацю більш досвідченого з менш досвідченим.

Щодо форм організації навчально-виховного процесу, то найбільш ефективними є використання дискусій, проблемних ситуацій, дидактичних та ділових ігор, методу проектів тощо. На семінарських заняттях у студентів формуються уміння аналізувати і зіставляти нормативні документи з різних питань організації дошкільної освіти, підготовка до яких вимагає самостійного вивчення методичної літератури, нормативних документів, знаходження кращих форм організації роботи з педагогами в ДНЗ тощо. А найголовніше, на нашу думку, полягає у зміні самої атмосфери у ВНЗ, за якої відбувається вільне спілкування, обмін думками, досвідом, певними напрацюваннями всіх учасників процесу професійного зростання, розвиток рефлексивного мислення, підтримка їх креативності.

Результативним виявилось запровадження, завдяки варіативній складовій навчального плану, низки дисциплін правового спрямування за вибором студентів, а саме: «Правознавство» та «Права людини-громадянина України» на другому курсі ОКР «бакалавр», а також введення в навчальний план на другому курсі ОКР «магістр» таких дисциплін, як: «Інтелектуальна власність», «Цивільний захист», «Охорона праці в галузі» тощо.

Аналізуючи рекомендації розробників проекту «Рівний доступ до якісної освіти» з дослідження механізмів запровадження компетентнісного підходу в систему освіти України, можна зробити висновок, що європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри у вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань у цій галузі. Найвдаліші приклади реформування освіти в цих країнах пов'язуються з підготовкою компетентного випускника вищого навчального закладу, готового до особистісної і соціальної реалізації в умовах посилення конкурентності знань, цінностей, якості робочої сили на світових ринках праці.

Орієнтацією на компетентність підведено своєрідну риску під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи називають надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики.

Компетентнісний підхід дозволяє подолати ці складнощі, посилити результативний компонент освіти, наповнити мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом. Цей підхід передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість у тій чи іншій сфері, професії чи виду діяльності, але й здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу, побудові взаємин з іншими людьми, або під час використання нових технологій чи виконання певних соціальних ролей.

Кращій організації семінарських та практичних занять зі студентами сприяє створення такого унікального підрозділу в Університеті як центр

практичної підготовки з дошкільної та початкової освіти Педагогічного інституту. В чудових умовах, з великим смаком та винахідливістю облаштованих приміщеннях, наближених до умов групи дитячого садка, студенти мають можливість вправлятися у виконанні практичних завдань, подумки облаштовувати предметно-просторове середовище та аналізувати його, виконувати інші завдання практичного спрямування.

В Інституті розширено і оновлено перелік баз практик, адже теоретичні знання студентів стануть їх надбанням лише тоді, коли вони будуть перевірені на практиці в дошкільних закладах, у безпосередньому спілкуванні з досвідченими завідувачками та вихователями-методистами ДНЗ, а також методистами і спеціалістами районних управлінь освіти і науки.

Важливою організаційно-педагогічною умовою формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти є участь наших студентів ОКР «спеціаліст» і «магістр» у ділових зустрічах з досвідченими завідувачками та вихователями-методистами ДНЗ, котрі відбуваються як безпосередньо в Педагогічному інституті, так і в рамках проведення Всеукраїнських та міських заходів, а саме: «Всеукраїнський День дошкільного працівника», Клуб «Дошкілля», міські і районні семінари завідувачів та вихователів-методистів дошкільних закладів міста тощо.

Збагачений таким професійним досвідом майбутній організатор дошкільної освіти і в умовах власної професійної діяльності зможе скористатись знаннями та уміннями, здобутими під час навчання, а зібраний портфоліо нормативних документів ще ряд років після закінчення навчання в Інституті буде слугувати у здійсненні управлінських функцій.

З огляду на своєрідність формуючого впливу саме вищої школи на професійне становлення студентів виняткового значення набуває висновок науковців (Б.Гершунський та ін.) про ступені, за якими формується майбутній фахівець: грамотність – освіченість – компетентність – культура - менталітет. Зазначене може слугувати оптимізації процесу спрямування

педагогічних зусиль щодо випереджувального розвитку й такої особистісно-професійної риси, як правова компетентність майбутнього фахівця.

Отже, формування правової компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти є складним багатогранним процесом, попри те, що результативність цієї діяльності віддалена в часі і ми зможемо побачити та проаналізувати її через ряд років. Здійснювати її буде під силу новій еліті педагогів-дошкільників, що поєднують у професіоналізмі, «культурний капітал та інтелектуальний ресурс».

Народна мудрість стверджує, що час – найоб'єктивніший суддя. Перші захоплення і критичність суджень щодо необхідності здійснення правової освіти організатора дошкільної освіти, звільнили місце всебічному аналізу. Лише аналіз, ретельне обміркування, наукове обґрунтування дадуть можливість робити певні висновки, на основі чого можна робити вибір. А під силу це буде зробити лише педагогам, готовим до самоосвіти та до змін. Правові знання є важливим складником громадянськості, оскільки право людини є та цінність, що відображає повагу до людського життя та її гідності.

ДЖЕРЕЛА

1. Беленька Г.В. *Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / Г.В.Беленька. - К.: Світлич, 2006.- 304 с.*
2. Болотова Е.Л. *Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров / Е.Л.Болотова // Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08.-М., 2007. – 19с.*
3. Ващенко Л. М. *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л. М. Ващенко. - К.: Тираж, 2005. - 380 с.*
4. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень].-К.: Юрінком Інтер, 2008.-1040с.*
5. *Закон України «Про освіту». - К.: Генеза, 1996.- 36 с.*
- 6.Кічук Я. *Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я.Кічук // Вісник львівського університету. Серія «Педагогіка».- 2008.- Вип.23.- С.141-147.*
7. Михайличенко М.В. *Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу / М.В. Михайличенко // Автореф. дис. канд. пед. наук, Кіровоград, 2007.- 17 с.*

8. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. - 2002. - №7. - С.4 – 8.
9. Олійник В.В. Теоретичні передумови формування правової компетентності керівників навчальних закладів / В.В. Олійник // Освіта на Луганщині. – 2006. – № 2 (25). – С. 30–34.
10. Олійник В.В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / В.В. Олійник // Автореф. дис. канд. пед. наук, Запоріжжя, 2008.- 16 с.
11. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху (у контексті гуманізації школи) / С.П. Тищенко // Педагогіка і психологія: наук.-теор. журнал АПН України. - 2001.- №3-4. - С.81-89.
12. Я – студент: навч. посіб. / [Огнев'юк В.О., Жильцов О.Б., Караман С.О., та ін.; за заг. ред. Огнев'юка В.О.]. – 3-є вид., зі змінами. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013.-248 с.

3.2. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності

Зростання з боку суспільства вимог щодо професійної діяльності педагога вимагає якісно нових теоретичних і методичних підходів до його фахової підготовки, формування таких професійних умінь і навичок, які дадуть можливість випускникам вищих педагогічних навчальних закладів органічно включитися в педагогічну роботу. А успішне оволодіння дослідницькими вміннями допоможе застосовувати здобуті знання, сучасні педагогічні досягнення, інноваційні технології у повсякденній практичній діяльності. Тобто, як підтверджують дослідження, в нинішніх умовах гостро постає проблема «оволодіння студентами вмінням здійснювати пошук необхідної інформації, генерувати цікаві ідеї, розробляти інноваційні технології» [28, 54].

Визначимо сутність складного термінологічного педагогічного поняття *«дослідницька діяльність вихователів ДНЗ»*. Перед аналізом окресленої дефініції вважаємо за доцільне визначити зміст його складників, а саме: категорій «діяльність», «професійна діяльність педагога» та «дослідницька діяльність». Кожне з цих понять може бути охарактеризовано достатньо повно, однак, зважаючи на предмет нашого дослідження, обмежимося коротким викладом.

Методологічною основою нашого дослідження є теорія діяльності, фундаментальність напрацювань якої пов'язується з працями О. Леонтьєва [31], С. Рубінштейна [36] та інших учених – психологів, педагогів, філософів.

Так, у філософській літературі поняття «діяльність» розглядається як «специфічно-людське ставлення до світу; процес, під час якого людина творчо перетворює природу, займаючи позицію суб'єкта діяльності, а освоєні нею явища природи виступають як об'єкт цієї діяльності» [41, 119]. Згідно з іншими філософськими визначеннями, діяльність – це «специфічна форма

суспільно-історичного побуту людей, цілеспрямоване перетворення ними природної та соціальної дійсності» [13, 98].

Психологічну теорію діяльності розгорнуто у працях Л. Виготського [10], О. Леонтьєва [31], С. Рубінштейна [36]. З позицій психологічних теорій діяльність розглядається як особлива форма активності людини, під час якої формується свідомість, і яка, в свою чергу, свідомістю регулюється. Ці підходи розкрито й деталізовано в «Психологічному словнику» [34, 101]. «Педагогічний словник» поняття «діяльність» визначає так: це «форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини. Діяльність складається з дрібних одиниць – дій, кожній з яких відповідають своя конкретна мета і завдання, до її складу входять також мотиви, засоби, умови і результат» [29, 37].

У нашому дослідженні дотримуємося підходу, за яким поняття «діяльність» характеризується як «форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини, яким відповідають певна мета і завдання, мотиви, способи, умови і результат» [33, 13].

Незважаючи на значні досягнення у філософії та психології щодо вивчення феномена діяльності, до цього часу ціла низка питань залишаються дискусійними. До розряду невирішених належить також проблема видів діяльності. Ґрунтовне вивчення психологічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що у наш час учені виділяють чотири види діяльності, а саме: перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтовану та комунікативну [6; 11; 31; 36]. У зазначених видах діяльності реалізуються всі можливі типи зв'язків між суб'єктом і об'єктом. Однак, як вважає М. Каган, вони не в змозі відтворити стосунки між суб'єктами. На цій основі саме він запропонував доповнити види діяльності комунікативним [25, 110–111]. Усі види діяльності мають складні форми зв'язків, що виражаються в їх складних гетерогенних структурах.

Найбільш яскравим прикладом поєднання всіх зазначених видів діяльності, стверджує М. Каган, є «педагогічна діяльність – практично-перетворювальна діяльність, але одночасно – і науково-просвітницька, й ідеологічна. Водночас вона тією чи іншою мірою охоплює спілкування – справжнє спілкування, під час якого учні для педагога є уже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, незважаючи на різницю у віці, розвитку інтелекту, ерудиції, життєвому досвіду» [36, 110–111].

Таким чином, «педагогічна діяльність» є похідним поняттям від категорії «діяльність» і розглядається в наукових дослідженнях одночасно як гностична, комунікативна, організаційно-методична, і як вид творчості.

У нашому дослідженні підтримуємо думку С. Мартиненко, яка вважає, що *професійна діяльність педагога* є «складною, багаторівневою, динамічною й розвивальною системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на реалізацію основної мети виховання, що реалізується у процесі розв'язання різноманітних педагогічних задач» [33, 28]. До основних етапів реалізації педагогічної мети ми відносимо цілепокладання, цілездійснення, цілествердження. Враховуючи ці етапи, співвідносячи загальну структуру діяльності людини зі структурою професійно-педагогічної діяльності, подаємо останню таким чином: мета виховання (педагогічні задачі); професійно-педагогічна спрямованість (мотив); концептуальна модель і план розв'язання кожної педагогічної задачі; процес переробки поточної інформації та дій щодо розв'язання педагогічних задач; перевірка результатів і корекція дій.

Встановлено, що інваріантною складовою професійної діяльності майбутнього вихователя ДНЗ є *діяльність дослідницька*. Нами визначено, що ця категорія окреслює значне коло різних значень та розглядається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, у науково-педагогічній літературі зустрічаються поняття: «дослідницька діяльність педагога»,

«науково-дослідницька діяльність педагога» і «дослідницько-педагогічна діяльність», які вживаються як синоніми.

Розглянемо кілька досить важливих підходів щодо тлумачення сутності окресленої діяльності педагога.

Так, зокрема, О. Савченко дослідницьку (пошукову) діяльність визначає як активну пізнавальну діяльність у здобутті нових знань, способів пізнання, яка потребує пізнавальної самостійності. Академік визначає форми дослідницької діяльності: «розв'язання пізнавальних і проблемних завдань, евристичні бесіди, методи аналогії, дискусії (диспути), самостійне ознайомлення з новим матеріалом, дослідницькі завдання, проектна діяльність» [37, 494].

На думку Г. Клобак, дослідницько-педагогічна діяльність – це узгоджена із закономірностями процесу пізнання самостійна пошуково-творча діяльність майбутнього педагога в структурі його професійної діяльності, яка спрямована на підвищення ефективності всіх її компонентів і здійснюється з використанням спеціальних (відносно дослідницько-педагогічних завдань) методів педагогічного дослідження [27, 531]. Вчена вважає, що основою дослідницької педагогічної діяльності є сформовані дослідницькі вміння педагога, які дають змогу проводити дослідження, а також керувати дослідницькою роботою учнів (студентів) [27, 531].

П. Горкуненко тлумачить поняття «дослідницька діяльність» як «інтегральне особистісне утворення, яке охоплює спрямованість на відповідну діяльність (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтири), професійно-операційну підструктуру (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і самовизначення), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують високу результативність діяльності» [14, 78].

В. Базелюк дослідницькою діяльністю зокрема вважає діяльність, яка «забезпечує тим, хто навчається, продуктивну та мисленнєву діяльність на самому високому рівні творчості, а також засвоюваність знань на рівні

знань – трансформацій при ефективному проявленні творчих здібностей» [4, 54].

Г. Пустовіт стверджує, що «дослідницька діяльність має послідовний характер» і пов'язана з «вирішенням учнями творчого дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, аналіз його результатів та остаточне узагальнення, формулювання висновків)» [5, 46].

Т. Гончарук підкреслює, що дослідницька діяльність – це «особливий вид діяльності, що виникає в результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Окреслений вид діяльності охоплює аналіз одержуваних результатів (акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація тощо) й оцінку розвитку ситуації, прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій» [5, 46].

Отже, вважаємо, що *дослідницька діяльність* є різновидом науково-дослідної, що організовується педагогом на лекціях та спрямовується на здобуття нових знань шляхом проведення спостережень, дослідів, вимірювань тощо відповідно до навчальних програм. Оскільки поняття «дослід» виходить за межі традиційного навчального процесу, в зазначеній діяльності може застосовуватись будь-який інший її різновид: пошукова, інформаційно-ознайомлювальна, конструкторська, ігрова тощо. Таким чином, нами встановлено, що дослідницька діяльність є особливим видом діяльності. З метою визначення сутності дослідницької діяльності майбутніх вихователів ДНЗ виділяємо її зміст та етапи й розгортаємо їх у *табл. 1.1*.

З урахуванням зазначеного в *табл. 1* нами встановлено, що в основу дослідницької діяльності майбутніх вихователів ДНЗ покладено взаємодію

суб'єктів, яка полягає в спільній праці, пізнанні, спілкуванні.

Таблиця 1

**Зміст та етапи дослідницької діяльності майбутніх вихователів
ДНЗ**

<i>n/n</i>	<i>Дослідницька діяльність педагога</i>	<i>Дослідницька діяльність студента</i>
	Обирає тему, об'єкт дослідження	Обирає тему індивідуальної (групової) дослідницької діяльності
	Формулює мету дослідницької діяльності	Визначає мету власної діяльності
	Розробляє сюжет та етапи дослідження	Ознайомлюється з основними етапами дослідницької діяльності
	Структурує змістові та технологічні компоненти дослідження	З'ясовує, усвідомлює та аналізує дослідницьку задачу
	Ставить дослідницьку проблему (задачу) перед дитиною	Висуває гіпотетичні припущення (ідеї) щодо вирішення дослідницької задачі
	Формулює загальне завдання та передбачає результати дослідницької діяльності	Визначає етапи спільної та індивідуальної діяльності
	Планує методи роботи студентів і заходи, спрямовані на вирішення завдань	Вибирає способи та засоби власної діяльності
	Готує ресурси (виконавців, обладнання, інформаційні чи інші матеріали, які будуть використовуватись у дослідницькій діяльності)	Ознайомлюється з можливими ресурсами, пропонує власні
	Розробляє правила, систему заохочення, оцінювання та корегування дослідницької діяльності дітей	Відкриває нові знання
0	Готує методичні рекомендації та правила індивідуальної чи спільної діяльності дітей для виконання проектних завдань	Самостійно описує індивідуальну частину дослідницької діяльності
1	Координує (контролює) діяльність дитини	Консультується з вихователем
2	Узагальнює отримані результати	Оформлює науково-дослідну роботу, аналізує та оцінює результати групової дослідницької діяльності

Наукові дослідження (Б. Ананьєв [2], М. Скаткін [38], Г. Щукіна [43]) доводять, що навчальний процес удосконалюється завдяки включенню в нього цілого спектру видів діяльності: пізнавальної, трудової, комунікативної, ігрової, художньої, суспільно-корисної, які мають місце

також і в дослідницькій діяльності. Провідним аспектом дослідницької діяльності студента є пізнавальна, яка тлумачиться психологами як найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків і являє собою складний процес переходу студента від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей – до системи знань.

Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження дав можливість встановити, що метою дослідницької діяльності є стимулювання пізнавальної активності, яка, в свою чергу, забезпечує інтелектуальний розвиток студента. У дослідницькій діяльності під керівництвом педагога (чи з його консультацією) студент розкриває нові для себе знання й факти, здійснює відкриття, які мають суб'єктну значимість. До того ж оволодіння новими знаннями відбувається в умовах активної розумової діяльності. Так, лише під час роботи з інформаційними джерелами студент здійснює аналіз, конкретизацію, порівняння, систематизацію та узагальнення.

Процес пізнання як складова дослідницької діяльності зазвичай супроводжується емоційними переживаннями новизни, незвичності навчальної ситуації та відчуттям особистої цінності. Таким чином, знання наповнюються доступними для студента поняттями і, як наслідок, стають більш стійкими. Зауважимо, що в пізнавальній діяльності не так яскраво відчувається результат, як, зокрема, в трудовій, однак вплив самого процесу на особистісний розвиток студента складно переоцінити.

Окрім пізнання, важливою є також трудова діяльність, під впливом якої відбувається найбільш сприятливе й успішне формування особистості. У трудовій діяльності студент пізнає важливі соціальні процеси, набуває трудових умінь і навичок. Водночас інтелектуальний і творчий характер трудової діяльності, передбачений дослідницькою діяльністю, наповнює навчальні поняття конкретним змістом, удосконалює способи пізнавальної діяльності. Реальність результату дослідницької діяльності дозволяє студенту відчути задоволення від власної роботи, а також сприяє утворенню й

розвитку важливих мотивів діяльності: соціальних, пізнавальних, мотивів самоствердження. Елементи трудової активності, що відображені в дослідницькій діяльності, стимулюють успішне формування духовності та моральності особистості, визначають готовність до свідомої праці.

У роботі над дослідницьким завданням важливе місце посідає спілкування, яке є необхідною умовою формування і розвитку суспільства й особистості, що відбувається на кожному етапі дослідницької діяльності: студент отримує раціональну інформацію; формує способи розумової діяльності; наслідує і запозичує емоції та почуття інших; отримує досвід роботи в групі. Засобами спілкування регулюються стосунки між суб'єктами дослідницької діяльності на основі спільних цілей, формуються моральні якості особистості, розвиваються комунікативні вміння студентів, самопізнання.

Важливими в аспекті питання, що досліджується, є й інші види діяльності. Так, використання прийомів ігрової діяльності та її розвивального потенціалу в дослідницькій діяльності створює атмосферу активності, творчого пошуку, емоційності та невимушеності. Художня діяльність надає можливість долучитися до безпосереднього спілкування з мистецтвом, яке заповнює сферу пізнання природи, людини, суспільства. Суспільно корисна діяльність сприяє збагаченню освітнього процесу соціальною мотивацією та моральним смислом.

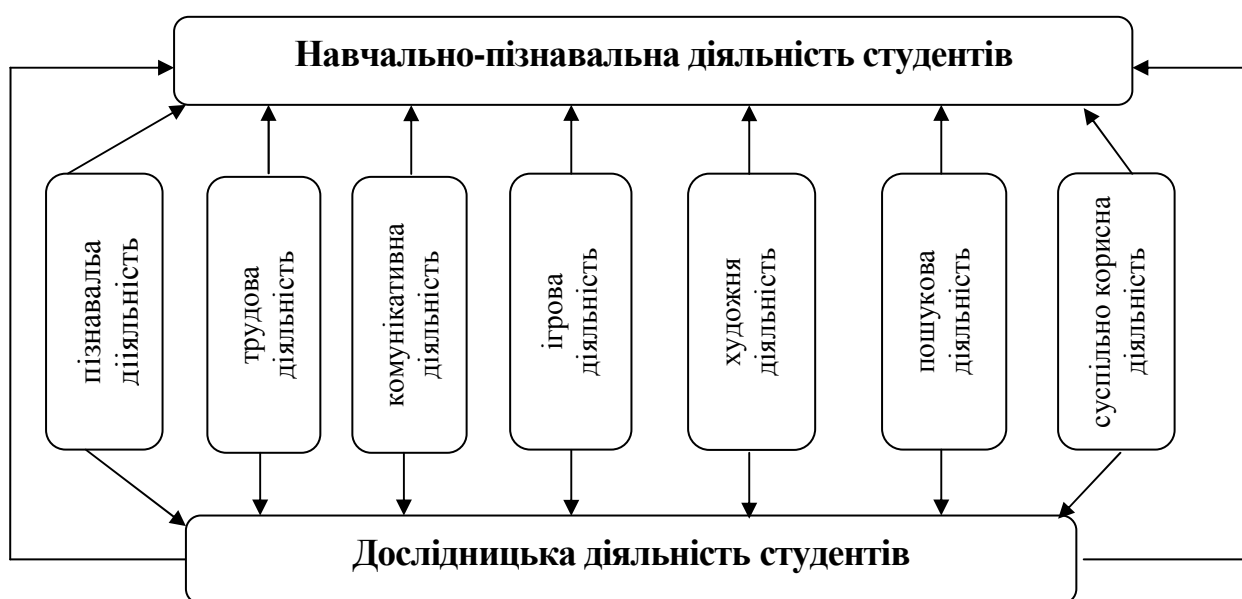
Для студентів – майбутніх вихователів ДНЗ різні види дослідницької діяльності мають особливе значення, оскільки кожен з них активізує молодих дослідників, формує в них самостійність, розкриває природні здібності, збагачує життєвим досвідом, підвищує інтерес до пізнання. Взаємозв'язок між видами діяльності відбувається в різноманітних поєднаннях. Так, у прикладній дослідницькій діяльності, окрім трудової, мають місце й інші види діяльності: пізнавальна (на етапі планування дослідницької діяльності), комунікативна (на всіх етапах), ігрова (на етапі презентації результату) тощо. Залежно від цілей дослідницької діяльності студентів різні види дій, що

складають означену діяльність, можуть бути скомбіновані, вони збагачуються додатковими умовами, обмеженнями, допоміжними етапами (для засвоєння навичок, якими педагоги вже володіють, а студентам ще потрібно навчатися).

Отже, дослідницьку діяльність варто розглядати як інтегративну діяльність, що охоплює собою різні види діяльності – пізнавальну, трудову, комунікативну, ігрову, художню, пошукову, суспільно корисну (схема 1).

Схема 1

Дослідницька діяльність як інтегративна модель навчально-пізнавальної діяльності студентів



Варто також зазначити, що теоретичною й методологічною основою дослідницької діяльності вихователя ДНЗ є система педагогічних дослідницьких знань, що є підсистемою знань загальнопедагогічних, формою функціонування яких є вміння здійснювати дослідницьку діяльність з дітьми дошкільного віку, тобто основою є дослідницькі вміння. Зупинимось детальніше на їх природі та змісті. Для того, щоб розтлумачити дефініцію «дослідницькі вміння майбутнього вихователя ДНЗ», вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «вміння» та «педагогічні вміння».

Теоретичний аналіз засвідчив, що поняття «вміння» розглядається дослідниками як: готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети та умов, у яких необхідно діяти [37]; здатність

належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [12]; можливість здійснювати певну дію, операцію [16]; здатність людини, яка ґрунтується на знаннях і навичках, успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності у змінних умовах її протікання [17]; можливість здійснювати на професійному рівні певну діяльність [22]; заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність [24]; можливість ефективно виконувати дії згідно з цілями та умовами, в яких доводиться діяти [26].

Вивчення джерельної бази дослідження дало можливість пересвідчитися, що у психолого-педагогічній літературі існують різні точки зору щодо визначення сутності та змісту категорії «педагогічні вміння», зокрема вихователя ДНЗ. Так, на думку О. Щербакова, педагогічне вміння – «надбана людиною здатність на основі знань і навичок виконувати визначені види діяльності в умовах, що змінюються» [42, 228]. Водночас учений стверджує, що вміння можуть бути різних рівнів і мати різну мету. Він визначає педагогічні вміння як «володіння складною динамічною сукупністю психічних і практичних дій, які спрямовані на творче виконання професійних функцій педагога і які забезпечують високий рівень його майстерності як вихователя» [42, 228]. Водночас під педагогічними вміннями О. Абдулліна розуміє «форму функціонування теоретичних знань» [1, 35]. А. Боброва зазначає, що для кожної особистості майбутнього викладача це вміння може бути подано спочатку як процес (той, що сприймається, спостерігається і поступово стає зрозумілим), потім – як спосіб діяльності (усвідомлене володіння послідовністю дій) і як здібності (внутрішня здібність, яка полегшує діяльність) [8, 160]. Цікавою є також думка В. Сластьоніна, який тлумачить поняття, що розглядається, як «сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях» [39, 112].

Отже, незважаючи на різницю у формулюваннях, можемо зробити висновок про те, що педагогічні вміння розглядаються вченими з кількох позицій, а саме: по-перше, як здатність діяти на основі отриманих знань; по-

друге, передбачають використання в діях раніше отриманого досвіду; по-третє, у своєму складі містять розумові та практичні дії; по-четверте, кожному вмінню властива певна структура особистісних якостей. Педагогічні вміння, з одного боку, складають практичну основу діяльності педагога, розвивають педагогічні здібності, які забезпечують високий результат професійної діяльності, а з іншого боку, є засобом їх загальної реалізації у навчально-виховному процесі.

У результаті аналізу джерельної бази нами також було встановлено, що існує декілька досить важливих підходів до класифікації педагогічних умінь. Однак узагальнення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що переважна більшість учених (С. Балашова, В. Сластьоніна та ін.) дослідницькі вміння визначають як структурний компонент педагогічних [5; 39].

З огляду на предмет дослідження, вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на тлумаченні дослідниками дефініції «дослідницькі вміння» та їх класифікацій, що уможливить розкриття сутності та змісту одного з базових понять розвідки, а саме термінологічного утворення «дослідницькі вміння майбутніх вихователів ДНЗ». Так, С. Бризгалова тлумачить дослідницькі вміння як спосіб реалізації «окремої діяльності» [9, 245]. І. Зимня, О. Шашенкова дослідницькі вміння трактують як «здатність самостійних спостережень, досвідів, пошуків у процесі вирішення дослідницьких завдань» [23, 98]. В. Андрєєв визначає дослідницькі вміння як «уміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання» [3, 45]. В. Базелюк подає дослідницькі вміння як «здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу» [4, 20]. На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю

систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних задач [32, 197].

У контексті нашого дослідження визначаємо *дослідницькі вміння майбутніх вихователів ДНЗ* як уміння, що забезпечують здатність до самостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності, набуття нових знань і застосування їх відповідно до окресленої мети дослідницької діяльності.

Нами встановлено, що різні підходи до визначення поняття «дослідницькі вміння» зумовлюють і різну їх класифікацію. Одним із концептуальних підходів до визначення структури дослідницьких умінь є опора на компонентний склад науково-пошукової діяльності. Згідно з компонентами цієї діяльності значна кількість авторів виділяє відповідно такі групи дослідницьких умінь: операціональні, інтелектуальні, конструктивні (В. Єлманова); пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні (Л. Горбунова); прогностичні, діагностичні, конструктивні (М. Лазарев); перспективно-пізнавальні, методичні, операціонально-логічні, інструментально-прикладні (І. Каташинська) [40, 230].

Підставою для класифікації дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ є визначені нами складові дослідницької діяльності майбутніх учителів: педагогічна діагностика (К. Інгенкамп, Б. Бітінас, Н. Голубєв, К. Заріков, С. Мартиненко, І. Смолюк та ін.); моделювання діяльності вчителя (О. Абдулін, В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.); застосування сучасних педагогічних технологій (В. Монахов, Г. Селевко та ін.). Крім цього, наукова діяльність не можлива без інформаційного пошуку та аналізу і синтезу. Саме тому ми виділяємо такі *групи вмінь*: аналітико-синтетичні та інформаційні (вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію; вміння здійснювати інформаційний пошук у системі Internet; уміння описувати педагогічні явища; вміння використовувати науковий тезаурус); діагностичні вміння

(вміння визначати конкретний предмет діагностики; уміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі; вміння самодіагностики рівня готовності до педагогічної діяльності); прогностично-проектувальні вміння (вміння моделювати педагогічну діяльність; уміння передбачати наслідки педагогічного процесу; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків); креативно-інноваційні вміння (вміння знаходити нове в педагогічних явищах; уміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння прогнозувати дослідно-експериментальну роботу) [35; 40].

Таким чином, для майбутніх вихователів ДНЗ дослідницькі вміння є інтеграцією їх дослідницьких здібностей, професійних теоретичних знань, практичних і комунікативних умінь. Специфіка дослідницьких умінь полягає в тому, що до їх складу входять різні за характером дії – когнітивні та технологічні, тому оволодіння дослідницькою діяльністю передбачає одночасно й розвиток когнітивних операцій (аналіз, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків тощо) та засвоєння дослідницьких процедур для збирання та обробки необхідної інформації, тобто дослідницька діяльність ставить перед вихователем ДНЗ досить високі вимоги – він повинен досконало володіти аналітико-синтетичними, інформаційними, діагностичними, прогностично-проектувальними та креативно-інноваційними вміннями.

Зазначені вимоги стосовно особистості вихователя ДНЗ, що характеризують його як суб'єкта дослідницької діяльності, можуть успішно формуватися в процесі спеціально організованого навчання та самостійної педагогічної діяльності. Для того, щоб спеціально організоване навчання було ефективними, на нашу думку, варто звернути особливу увагу на питання щодо співвідношення понять «уміння» та «навички», яке на сьогодні залишається одним із дискусійних. Так, характеризуючи структуру вміння, О. Леонт'єв зазначає, що кожна дія складається з операцій, шляхом яких реалізується певний спосіб її виконання. Вони є технічною складовою дій,

операціями змісту дій як способу його виконання, що виникають на основі трансформації та автоматизації дій. О. Леонт'єв наголошував, що «навичка – це передусім просте, стереотипне повторення попереднього досвіду, натренована, автоматизована дія. Вміння – це процес використання наявних знань і навичок для виконання будь-якої діяльності. Вміння вирізняються більшою гнучкістю, об'ємністю та рухомістю. Якщо навички як операція залежать від певних умов, об'єктів, то вміння виступає не як просте повторення минулого досвіду, а як перенесення дій у змінні умови» [31, 124–126].

Згідно з теорією Д. Ельконіна та В. Давидова інтервали між вміннями та навичками – динамічні: дія у процесі вдосконалення і часткової автоматизації трансформується в операцію. Таким чином, учень оволодіває найпростішою дією (вмінням), яка, автоматизуючись, перетворюється в операцію (навичку) і стає компонентом більш складної дії (вмінням). Водночас учені виділяють групу вмінь, які не можуть автоматизуватися і перетворитись у навичку. М. Данилов, називаючи вміння «знанням у дії», вважає, що під час виконання вправ вміння «автоматизується» і переходить у навичку [15, 197–198]. Це допоможе встановити механізм формування дослідницьких умінь на кожному з трьох рівнів – діяльності, дії та операції, з урахуванням тих уточнень і доповнень, які стають можливими під час комплексного аналізу природи вмінь. Таке розв'язання питання щодо співвідношення навичок і вмінь видається найбільш конструктивним.

Вважаємо також, що у процесі навчання важливо виробити у студентів чітке розуміння психологічних механізмів формування дослідницьких умінь. Аналіз дисертаційних досліджень, присвячених проблемі формування дослідницьких умінь, засвідчив, що існує достатньо обґрунтована думка про формування вмінь шляхом засвоєння теоретичних знань із подальшим тренуванням їх під час виконання практичних вправ, завдань тощо. Така модель формування вмінь є найбільш поширеною у ВНЗ.

На основі проведеного аналізу уточнено й розширено поняття

«формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ», яке розглядається як цілеспрямований процес передавання та засвоєння теоретичних знань у ході систематичного виконання дослідницьких завдань, результатом якого є готовність майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності.

Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження дав змогу стверджувати, що готовність до професійної педагогічної діяльності розглядають у різних аспектах, а саме: як стан мобілізації психологічної і психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [21, 137]; як розуміння через інші психолого-педагогічні поняття (певний рівень ціннісних орієнтацій) (В. Ядов) [44, 87]; у якості розвиненої системи переконань, поглядів, ставлень мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налаштованості на певну поведінку; як професійну діяльність (Г. Батишев) [7]; як професійний саморозвиток (О. Ігнатюк) [24] та самореалізації фахівців (С. Єлканов) [20].

Вважаємо за доцільне з'ясувати смислове наповнення поняття «готовність», яке вчені тлумачать різнобічно. На думку К. Дурай-Новакової, професійна готовність є результатом у загальному значенні професійної підготовки; підсумком процесів профорієнтації, професійного спрямування, ознайомлення з вимогами та умовами професії (її визначають за поняттям «ідентифікація» та «адаптація» і трактують як професійну освіту та самоосвіту), професійне виховання та самовиховання, професійне самовизначення; якістю особистості – певний регулятор педагогічної діяльності (особистісна складова ефективної діяльності студента – майбутнього педагога); а також професійна готовність до педагогічної діяльності розглядається як різновид установок [18, 28].

М. Дьяченко окреслює готовність як певну сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що слугує здатністю до виконання певної діяльності на досить високому рівні [19].

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що у дослідженнях, які стосуються готовності до педагогічної діяльності, висвітлюється характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори та умови, дидактичні й виховні засоби, що забезпечують становлення педагога. Вивчення стану проблеми в науковій літературі засвідчило, що найбільшу увагу дослідники приділяли змісту й специфіці дослідницької діяльності загалом. У багатьох працях аналізувались якості та властивості особистості, притаманні дослідникові, але розроблення змісту готовності до педагогічної дослідницької діяльності не стало предметом наукового вивчення. Розуміючи актуальність проблеми формування дослідницьких умінь майбутнього педагога до вивчення особистості дитини, констатуємо, що узагальнення досвіду та перевірка власних методичних розроблень потребують визначити структуру і конкретизувати зміст цього складного особистісного утворення, виходячи зі специфіки дослідницької діяльності й вимог, які ставляться сьогодні до особистості майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів.

Професійна готовність є передумовою ефективної діяльності педагога, результатом спеціальної підготовки. *Готовність* – це закономірний результат професійної підготовки (розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання, професійного самовизначення студентів). Професійна готовність до дослідницької діяльності є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, першою і основною умовою реалізації можливостей особистості під час практичної роботи.

Готовність майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності ми розглядаємо як результат підготовки до цього виду діяльності і як складову їхньої фахової підготовки загалом, що складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, має специфічне призначення та інтегративно входить до загальної системи професійно-педагогічної готовності. Такий вид готовності не лише проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а й

формується та розвивається в ній. Вона складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, кожний з яких тією чи іншою мірою самостійний, має специфічне призначення та інтегративно входить до загальної системи професійно-педагогічної готовності вихователя ДНЗ, тому останню можна розглядати як окремий цілісний феномен.

У структурі готовності визначаємо три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний та дослідницький.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає природну потребу студента в збагаченні власного досвіду знаннями про новий вид діяльності; виявлення інтересу (цікавості) до дослідницької діяльності; усвідомлення важливості дослідницької діяльності для педагогічного процесу; спрямованість особистості вихователя ДНЗ на розв'язання проблем пов'язаних із засвоєнням та відображенням дослідницької діяльності у своїй педагогічній діяльності. Мотиваційна складова є провідною, системоутворювальною, навколо неї концентруються когнітивна й операційна складові досліджуваної готовності.

Змістово-процесуальний компонент передбачає наявність у студентів структурованих нами у п'ять груп дослідницьких знань.

Першу групу складають знання щодо експериментальних методів, які застосовуються в педагогіці, а також вимірювання й вимірювальні шкали в дидактиці та педагогіці. Ці знання є методологічною основою практичної педагогічної дослідницької діяльності.

Другу групу складають знання стосовно критеріїв, які забезпечують педагогу опанування операціональною стороною професійної діяльності, а саме: вивчення індивідуальних особливостей дітей з метою розвитку їхніх здібностей.

Третю групу складають дослідницькі знання критеріїв, які дають змогу визначити види педагогічного досвіду, методи його вивчення й узагальнення та критеріїв оцінювання.

Четверту групу складають знання щодо використання основних принципів педагогічного дослідження, а також застосування системного, діяльнісного, особистісного і діалектичного підходів у педагогіці.

П'яту групу складають знання з обліку та подання показників.

Продуктивність будь-якої діяльності, як відомо, залежить від ступеня оволодіння процесом розгортання цієї діяльності. Отже, домогтися високої результативності у дослідницькій діяльності можливо за умови сформованості у майбутніх вихователів ДНЗ дослідницьких умінь, тобто зазначені вміння складають основу *дослідницького компонента* означеного феномену.

Виокремлений компонент передбачає також наявність: умінь застосовувати традиційні та інноваційні методи навчання студентів у дослідницькій діяльності; комунікативних умінь, що дозволяють досліджувати, моделювати, прогнозувати, реалізовувати процес спілкування в різних соціальних і вікових групах; умінь та прийомів роботи в колективі (виконання різних ролей у груповій роботі, взаємодопомога та взаємопідтримка учасників дослідницької діяльності); умінь враховувати потреби оточуючих (при плануванні та виготовленні продукту, що має соціально ціннісне або прикладне значення); умінь приймати оцінку інших (здійснення само- та взаємооцінювання дослідницької діяльності за визначеними критеріями).

Таким чином, у структурі професійної діяльності педагога *готовність до дослідницької діяльності* розглядаємо як показник його здатності повному здійснювати пошукову роботу, вирішувати актуальні проблеми, результат сформованості дослідницьких умінь і навичок (*рис. 1.1*).



Рис. 1.1. Структура формування дослідницьких умінь у майбутніх вихователів ДНЗ

Отже, розглянуті й проаналізовані зміст та етапи дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дали змогу з'ясувати сутність кожної розглянутої категорії, їх багатозначність, практичну спрямованість, простежити взаємозалежність. Урахування сутності поданих дефініцій, змістової наповненості кожної із складових готовності майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності дає змогу поліпшити фахову підготовку формування дослідницьких умінь, що сприятиме особистісно-професійному розвитку та саморозвитку педагога-дослідника.

ДЖЕРЕЛА

1. *Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов, слушателей дисциплин ун-тов и пед. ин-тов / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.*
2. *Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. : Т. 1 / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 267 с.*
3. *Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / Валентин Иванович Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.*
4. *Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Г. Базелюк. – К., 2008. – 247 с.*
5. *Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь / С.П. Балашова // Почат. шк. – 1999. – № 6. – С. 46–47.*
6. *Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я. Басов. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 350 с.*
7. *Батищев Г. Введение в диалектику творчества / Г. Батищев. – СПб. : РХГИ, 1997. – 464 с. – (Сер. «Философы России XX века»).*
8. *Боброва В.Г. Теоретические вопросы проблемы профессионально-педагогических учений / В.Г. Боброва // Профессионально-педагогические умения и пути их формирования. – Воронеж : ВГПИ, 1985 – С. 20–33.*
9. *Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика : моногр. / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 245 с.*
10. *Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. тр. / Л.С. Выготский ; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологи ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 510 с.*
11. *Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Гавриш ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 32 с.*
12. *Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.*
13. *Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.*
14. *Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – 265 с.*
15. *Данилов М.А. Процесс обучения / М.А. Данилов // Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – С. 197–198.*

16. Дубасенюк О.А. Інноваційні технології – основа модернізації університетської освіти / О.А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. – Житомир, 2004. – С. 3–14.

17. Дубасенюк О.А. Наукова школа – центр підготовки майбутніх учителів-дослідників / О.А. Дубасенюк // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої класифікації : зб. матер. Першої міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2002. – С. 399–403.

18. Дурай-Новакова К. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

19. Дьяченко М. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Университетское, 1985. – 208 с.

20. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

21. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

22. Журавський В.С. Глобальні проблеми розвитку освіти та особливості їх прояву в Україні / В.С. Журавський // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу : матер. 1-ої Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2004. – С. 5–11.

23. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск : ИЦПКПС, 2001. – 98 с.

24. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : моногр. / О.А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с.

25. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

26. Киричук В.О. Технологія психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учня ПТНЗ: психолого-педагогічна діагностика, аналіз, моделювання, програмування корекційно-виховного процесу / В.О. Киричук, І.М. Гапоненко. – Х. : Прапор, 2002. – 200 с.

27. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ – ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 531 с.

28. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов) : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія

педагогіки» / Князян Маріанна Олексіївна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського (Одеса). – О., 1998. – 178 с.

29.Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.

30.Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

31.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 346 с.

32.Лисенко Н.В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лисенко Неллі Василівна. – К.; 1996. – 44 с.

33.Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : моногр. / С.М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

34.Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

35.Раєвська І.М. Орієнтовна модель розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти / І.М. Раєвська // Наук. праці Донецького нац. техн. ун-ту ; Сер. «Педагогіка, психологія і соціологія». – Донецьк, 2009. – Вип. 6. – С. 88–92.

36.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с. ; Т. 2. – 322 с.

37.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

38. Скаткин М.И. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / М.И. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

39.Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

40. Фалько М.І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фалько Марина Іванівна ; Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2005. – 230 с.

41.Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

42.Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1987. – 266 с.

43.Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

44. Ядов В. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: Методологические проблемы социальной психологии : сб. науч. тр. / В.О. Ядов. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.

3.3. Формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір

Сучасна суспільно-політична інтеграція українського суспільства в європейський простір, економічне співробітництво та активна взаємодія та комунікація вітчизняних науковців у сфері міжнародного співробітництва унеможлиблює відокремленість системи вищої педагогічної освіти України та її модернізацію без урахування міжнародного досвіду. В умовах таких стрімких трансформацій суспільно-політичного та економічного життя перед вітчизняною системою професійної підготовки фахівців дошкільної освіти постає завдання підготовки конкурентоспроможного, творчого, активного та компетентного вихователя, здатного не тільки до творчої самореалізації, але й до постійного професійного розвитку, вдосконалення, освіти впродовж життя. Оскільки міжнародна інтеграція та глобалізація є важливим інструментом виконання нових вимог та викликів, які постають перед сучасною освітою, сприяє взаємозбагаченню та взаємодоповненню професійної педагогічної освіти у різних країнах, то питання формування професійної компетентності майбутніх вихователів у контексті інтеграції в європейський освітній визначається як актуальне та потребує окремого компаративного аналізу.

Концептуальні положення щодо модернізації системи освіти України в цілому відображено в законодавчо-нормативних документах: Закон України «Про освіту» (1991), Закон України «Про вищу освіту» (2014). Важливими засадничими положеннями для вітчизняної педагогічної освіти є також і накази Міністерства освіти і науки України, в яких сформульовано вимоги щодо євроінтеграції: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Про затвердження плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009-2012 роки» (2009), «Про затвердження галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної

освіти» (2013) та ін. Зазначені документи актуалізують проблему пошуку механізмів адаптації вищої педагогічної освіти України до європейських вимог щодо підготовки педагогів різних освітніх ланок.

Науковий інтерес даного дослідження стосується розробки механізмів адаптації вітчизняної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти на основі дослідження особливостей процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Європи. Стратегія наукового пошуку полягає у тому, що вивчення концептуальних засад професійної підготовки дошкільних педагогів, дослідження теоретичних та методичних основ формування їхньої професійної компетентності у країнах Європи уможливить розробку нової концепції професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні, яка відповідатиме загальноєвропейським тенденціям розвитку педагогічної освіти; сприятиме розширенню, уточненню та узгодженню змісту ключових понять та сприятиме удосконаленню навчальних програм професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Здійснення комплексного аналізу формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти неможливе без урахування наукового доробку з проблеми модернізації педагогічної освіти: В. Андрущенко, О. Анісімова, Г. Балла, І. Беха, О. Грицай, І. Зязюн, В. Кременя, І. Підласого, О. Чалого та інших. Зокрема, І. Зязюн, підкреслюючи необхідність раціоналізації реформування та оновлення змісту педагогічної освіти, зазначив, що в ринкових умовах працівникам освіти і керівникам необхідно «сфокусувати свої зусилля, вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також врахувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з другого, – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству. Рівень прогресу, якого можна досягти без примусу, залежить від розуміння двох вихідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього

систему освіти. Друге – має існувати зв'язок між прогресивними змінами в суспільстві і філософією реформи системи освіти» [3]. Доцільність змін концепції педагогічної освіти в Україні у напрямі європейської стратегії розвитку обґрунтував В. Кремень який неодноразово вказував на хронічне відставання національної системи освіти від потреб соціального розвитку: «На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, щоб дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їх основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення» [5, с. 4]. Концептуальні положення наукових праць науковців стали вихідними засадами розвитку професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Фундаментальними дослідженнями проблеми якісного оновлення та удосконалення змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти стали наукові доробки Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, З. Борисової, Н. Гавриш, Л. Завгородньої, Є. Карпової, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Г. Сухорукової, І. Рогальська-Яблонської та інших.

Сучасна наукова періодика нараховує чимало компаративних досліджень з проблем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи, здійснених вітчизняними науковцями (В. Базуріна, В. Гаманюк, О. Голотюк, В. Грачева, Я. Морітз, В. Семилетко, Л. Пуховська та інші), що свідчить про актуальність та потребу пошуку шляхів трансформації вищої педагогічної освіти до стандартів запроваджених у країнах Європи. Професійна підготовка вихователів у Європі, Америці була предметом комплексних досліджень. Зокрема, О. Сулима в своїх працях презентує особливості компетентнісного підходу підготовки вихователів у Німеччині [11]; О. Бевз в контексті дослідження особливостей організації роботи з обдарованими дітьми частково торкається особливостей професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у США [1, с. 112.]; в контексті дослідження розвитку

системи дошкільної освіти у США, Н. Мельник частково розкрила особливості ступеневої підготовки педагогів для дошкільних закладів [6, с. 187-190].

Підготовка фахівців дошкільної освіти в країнах Європи досить широко представлена в працях провідних сучасних європейських вчених: П. Оберхюмер, І. Шрейер, М. Ньюман, М. Келлі, Дж. Кемілі та ін. Тож, за нашим переконанням, джерелом поступу в цьому напрямі є аналіз зарубіжних наукових дискусій стосовно формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Європи, як країн, у яких система педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти функціонує на високому рівні, забезпечуючи якість надання освітніх послуг зазначеної галузі.

Звертаючись до проблеми формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів, важливо насамперед визначити концепцію професійної підготовки дошкільних педагогів в європейському освітньому просторі. В процесі здійснення аналізу концептуальних засад освіти дошкільних педагогів у європейському освітньому вимірі спробуємо встановити особливості термінологічного поля професійної педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в працях європейських та вітчизняних дослідників, в нормативних документах, в звітах європейської комісії в галузі освіти і культури тощо. Системний підхід та комплексний аналіз формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в європейському освітньому вимірі забезпечить уточнення змісту понять та демонструватиме специфіку цього процесу.

Концептуальні засади європейської педагогічної освіти були об'єктом дослідження багатьох провідних сучасних українських науковців-компаративістів. Концепцію педагогічної освіти в країнах Європи в контексті визначення тенденцій розвитку освіти та освітніх систем аналізували у своїх наукових працях К. Балабанов (тенденції розвитку освіти і науки у Європейському Союзі), Т. Десятов (тенденції реформування вищої освіти в

країнах Східної Європи), А. Сбуруєва (тенденції реформування середньої освіти англomовних країн), О. Локшина (тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу); в контексті аналізу розвитку та модернізації системи освіти в країнах Європейського Союзу проблему концепції педагогічної освіти представлено у наукових доробках О. Бочарової (реформування вищої освіти у Франції), Т. Заднюк (університетська освіта у Німеччині), Т. Кучай (навчання вчителів іноземної мови у Великій Британії); вагоме значення мають дослідження концептуальних засад педагогічної освіти в контексті аналізу професійної підготовки вчителів дослідження М. Мясковського (професійної підготовки вчителів у Австрії), Ю. Кіщенко (Англія), А. Соколова (Уельс), О. Аксентьєва, В. Лащихіна, О. Романенко (Франція), Н. Козак, Н. Махиня (Німеччина), О. Локшина, Л. Пуховська (європейські країни та країни Західної Європи).

Серед європейських науковців вагомий внесок у розробку та дослідження ідеї концептуалізації педагогічної освіти внесли Х. Дžadж (H. Judge) – перспективи розвитку педагогічної освіти в міжнародному контексті; Ф. Бухбергер (F. Buchberger), А. Гривс (A. Greaves), Д. Калос (D. Kallos), П. Лейдерен (P. Laderriene), Т. Сандер (T. Sander) – перспективи поступу педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу та Європи.

Серед праць, присвячених концепції професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Європі особливий науковий інтерес у контексті нашого дослідження становлять наукові розробки П. Оберхюм (P. Oberhuermer) – розвиток та концептуалізації освіти дошкільних педагогів у міжнародному контексті.

За дослідженням О. Локшиної у європейському освітньому просторі склалось кілька провідних концепцій педагогічної освіти:

- концепція Ч. Банаха, яка характеризує підготовку вчителя як відкриту та інноваційну у формуванні пізнавальних, мовних, ціннісних, інтерпретаційних, інтерперсональних, комунікаційних

компетенцій; еластичну систему, що передбачає впровадження у педагогічне мислення різноманітності та варіативності; гуманізаційну і гармонійну у виконанні різних ролей; наукову, інтеграційну та інтердисциплінарну в межах змісту та організації підготовки; безперервну самоосвіту для постійного вираження педагогічних ідей [13, с. 111];

- концепція Л. Шульмана, під керівництвом якого група вчених Стенфордського університету визначила сім категорій навчання майбутнього вчителя, які називають «базою знань учителя»: спеціальні знання (зміст дисциплін, що буде викладатися); загальні педагогічні знання (наголос на широких принципах організації навчального процесом та управління ними при викладанні свого предмета); технологічні знання (знання і розуміння шкільної навчальної програми з особливим акцентом на тих програмах і матеріалах, якими вчитель послуговується як «виробничими інструментами»); педагогічний зміст знань (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма розуміння змісту вчителем); знання учнів, їх характеристик; загальні знання освітнього контексту (від малої групи чи класу, управління шкільними округами та фінансування їх до особливостей громад та культур); знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософської та історичної основи [8, с. 64–65];

- концепція «навчання через практику», яку представляє Д. Фіш, висвітлює проблеми сучасної педагогічної освіти. Найбільший акцент автор робить на взаємозв'язку теорії з практикою. Вона стверджує, що кожна теорія базується на практиці і придатна лише тоді, коли вдосконалює реальну практику і вимагає починати підготовку педагогів саме з педагогічної практики [20, с. 59–60];

- інше бачення особливостей підготовки вчителя знаходимо у «Теорії підготовки педагогів» А. Т. Пірсона. Автор вважає, що праця педагога є інтерактивною діяльністю у тому розумінні, що ситуація, створена, згідно з початковими намірами вчителя, впливає на них і викликає їх зміну. Кінцевий результат процесу навчання може бути дуже віддаленим від задуму, який дав

йому початок. Враховуючи це, для педагога дуже важливо знати, як змінювати свої початкові рішення щодо вимог конкретних ситуацій. Такі положення взято за основу концепції [24, с. 145–147].

Сформовані у сучасному європейському освітньому просторі концепції педагогічної освіти безумовно знайшли свій відбиток в концепції професійної підготовки дошкільних педагогів на європейському континенті. Так, за дослідженням П. Оберхюм, педагогічна освіта майбутніх фахівців дошкільної освіти в європейському вимірі покликана формувати комплекс педагогічних компетенцій та компетентностей педагога до яких належать:

- вміння концептуалізувати і розробляти «програми-діалоги (іншими словами програми співпраці та взаємодії)» з батьками, постачальниками і представниками місцевого співтовариства з метою забезпечення потреб як окремих дітей так їхніх сімей відповідно до конкретного місця розташування центру розвитку дітей, дитячих садочків, ігрових груп тощо;

- вміння представлення і легітимації професійну практику перед стоянковою аудиторією (наприклад, місцевих політиків, зацікавлених громадян);

- здатність цілісно та комплексно реалізовувати різні форми управління центрами для дітей дошкільного віку, формувати культуру прийняття рішень, що полягає у раціональному підході розв'язання завдань, а також раціональності управління ресурсами.

- здатність розробляти широкий спектр ролей участі батьків у діяльності різних форм дошкільної освіти;

- вміння розробляти конкретні стратегії для залучення батьків і батьків дітей етнічних меншин та різного національного походження;

- готовність організовувати різні постійнодіючі освітні заходи для дітей спільно з їхніми батьками та іншими представниками родини.

- здатність до комунікації з батьками, їх підтримка та створення умов для формування групи батьків взаємопідтримки та допомоги.

- вміння співпрацювати з іншими професійними агентствами на

регулярній основі (наприклад, освітні, медичні, лікувальні послуги).

- спроможність до професійного розвитку (вивчення досвіду колег, критичне самооцінювання, забезпечення якісного освітнього процесу в різних за формою та типом власності установах, які надають освітні послуги для дітей дошкільного віку), а також готовність та вміння здійснювати інноваційну експериментальну діяльність з різними підходами по відношенню до розвитку якості та оцінки освітнього процесу, до якого залучені діти раннього та дошкільного віку [21].

Визначаючи зміст поняття «педагогічна компетентність», «професійна компетентність», «формування професійної компетентності дошкільного педагога», варто зосередитись на аналізі кожного з понять та їхнього потрактування у різних контекстуальних значеннях, як у працях зарубіжних дослідників так і в наукових роботах вітчизняних учених.

Зазначимо, що дефініція компетенції, яка часто вживається в європейській науковій літературі, повинна розглядатися як цілісне поняття – це динамічне поєднання знань, умінь (розуміння) і навичок, що презентовано в наступних характеристиках компетенції:

- те, що може бути продемонстровано на певному рівні досягнень уздовж професійного зростання;

- здатність відповідати комплексу вимог, спираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях – комплексне використання системи загальних знань (також по-замовчуванню); когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції такі як мотивація, ціннісні орієнтації, емоції [17, с. 7]. З цієї точки зору, компетентність відрізняється від майстерності, яка визначається як здатність здійснювати комплекс дій з легкістю, точністю і пристосованістю);

- поєднання знань, умінь та навичок, цінностей і особистісних характеристик, що надає педагогу можливість діяти професійно і адекватно до ситуації, розвивати її поетапно [19].

Серед міжнародних досліджень і європейських проектів щодо визначення компетенцій у галузі освіти та професійної підготовки педагогів важливо проаналізувати результати діяльності таких:

- Проект Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Визначення та відбір компетентностей» (DeSeCo – [Definition and Selection of Competencies](#));

- Тюнінг проект (the TUNING project);

- Проект Організації економічного співробітництва та розвитку «Огляд міжнародного навчання та освіти» (OECD's TALIS) [17].

Перший з них – проект DeSeCo – пов'язаний з концепцією «Освіти протягом життя», оскільки спрямований на визначення ключових міжкультурних компетенцій, що стануть основою для довготривалого означення компетентностей, які необхідні для успішного життя і функціонування в суспільстві. Кожна ключова компетенція, може бути кваліфікована як така, яка повинна примножувати соціальні цінності і особисті досягнення майбутнього педагога; повинна відповідати важливим вимогам різноманітних життєвих ситуацій; і має бути життєво необхідною для всіх учасників освітнього процесу. DeSeCo класифікує три широкі взаємопов'язані між собою категорії компетенцій, які базуються на загальних цінностях демократії і стабільного розвитку:

1. інтерактивне (взаємопов'язане) використання засобів:

1а. використання мовних символів і інтерактивного тексту (спілкування, грамота, матемаграмота)

1б. взаємопов'язане використання знань та інформації (наукова грамотність)

1с. взаємопов'язане використання технологій

2. взаємодія в гетерогенних групах:

2а. добре відношення до інших (співпереживання, емоційне саморегулювання)

2b. співпраця (презентування та вміння слухати ідеї; вміння динамічно вести дискусії; створювати об'єднання; вести переговори; розглядати різні думки під час прийняття рішень тощо).

2с. розв'язувати та вирішувати конфлікти

3. вміння діяти автономно

3а. діяти в масштабах загальної ситуації (розуміння системи шаблонів, правил, очікувань, виявлення наслідків дій для вибору адекватних дій).

3б. формувати і реалізовувати життєві плани та особисті проекти

3с. відстоювати свої права, інтереси, обмеження, потреби.)

Експерти проекту DeSeCo визначають компетенцію, як категорії, яка має також значення «спроможність» і трактується як динамічний утворення особистості, яке виходить за рамки вихідного наукового значення, містить і охоплює кількісні та якісні показники, відповідно яких визначаються як основні вимоги до навчання, систематизації знань так і до творчих умінь та навичок [18, с.435]. Таке визначення зорієнтоване на потенціальну можливість безперервного розвитку і професійного зростання, пов'язане з цілями і завданнями безперервної освітньої перспективи, що і конкретизує вимоги до кожної з трьох сфер (областей) компетентностей.

Підходи до аналізу педагогічних компетенцій вивчаються у контексті різних навчальних планів та програм педагогічної освіти, особливо загальної педагогічної освіти. Проектом «TUNING», який являє собою конкретний підхід до реалізації Болонського процесу в європейських вищих навчальних закладів і в різних предметних областях, було розроблено методологію для планування, здійснення та оцінки програм навчання на всіх трьох ступеневих рівнях педагогічної освіти (бакалавр, магістр, доктор), що робить їх більш сумісними і співвідносними з механізмами забезпечення якості освіти. Особливості педагогічної компетенції подано у заключній доповіді проекту «TUNING». Дослідження пов'язує процес формування педагогів врахування відмінностей між новачком і досвідченим педагогом, що дає розуміння особливостей спеціальних педагогічних знань та етапів професійного

розвитку і інтересу. Експертами проекту визначено підрівні, на яких формуються різні педагогічні компетенції:

- для 1-го циклу освітніх (ступеневих) програм, базового, середнього та вищого підрівнів важливим є процес формування спеціальних педагогічних знань, які розвиваються повільно, вимагаючи як мінімум трьох-п'яти років підготовки, а фактично, це вимагає організації цілеспрямованого, багато повторюваного процесу навчання та наявність високоякісного зворотного зв'язку; цей аспект формування професійної компетентності педагога є досить важливим на початку професійної діяльності майбутнього педагога, це водночас критичний та відповідальний період, саме тому враховується в нещодавніх реформах педагогічної освіти і національній політиці в різних європейських країнах. Протягом першого циклу освітніх програм, за твердженням експертів проекту «TUNING», відносяться: *розвиток шаблонів типових дій і педагогічного репертуару (зміст діяльності); чутливість до соціальних вимог певної аудиторії і визнання її динамічності (швидкозмінності); гнучкість та імпровізація; розуміння проблем; знання в певній сфері та предметні специфічні знання у розпізнаванні зразків розв'язання педагогічної ситуації тощо;*

- для 2-го рівня освітніх програм важливим є організація подальшого професійного вдосконалення, кар'єрного розвитку та активізації наукового пошуку. Протягом першого циклу освітніх програм формуються компетенції вищого і спеціалізованого підрівнів, а саме: *поєднання розуміння, чуттєвості і знання; здатність планувати зміни для постійного вдосконалення.*

Компетенції у проекті описуються також як динамічне поєднання пізнавальних і метапізнавальних умінь: знання і розумінням; знання як діяти; знання як бути. У звіті проекту «TUNING» підкреслюється важливість формування загальних, суміжних (додаткових) компетенцій педагога, серед яких виділяють такі як інструментальні (*пізнавальні, методологічні, технічні, мовні*), міжособистісні (*індивідуальні здібності вираження почуттів,*

здібності до критики та самокритики, соціальні навички) і системні (поєднання розуміння, чуттєвості і знання; здатність планувати зміни для постійного вдосконалення). Формування означених компетенцій буде забезпечувати не лише якісне формування професійної компетентності педагога, але є механізмом інтеграції освітньої системи різних країн до європейського виміру педагогічної освіти [26].

Проект Організації економічного співробітництва та розвитку «Огляд міжнародного навчання та освіти» (OECD's TALIS) ґрунтується на існуючих дослідженнях щодо питання професійного педагогічного розвитку та педагогічного впливу, пов'язує педагогічні компетенції та компетентності зі змістом педагогічних знань; освітньої філософії та стилів (конструктивістський проти структурного); усвідомлення та відчуття само-ефективності і мотивації, формуючої оцінки та зворотнього зв'язку [23]. Експерти проекту забезпечення ідеї безперервності педагогічної освіти та професійного розвитку вбачають у реалізації двох вимірів педагогічної освіти: первинний вимір стосується постійної рефлексії (відображення) оновлення та розширення практики; вторинний – стосується особливостей, пов'язаних з модернізацією педагогічної професії: лідерські риси, пов'язані зі сприйманням педагога як члена професійного співтовариства – як дослідника, як особи, яка отримує зворотну характеристику (оцінку) від колег, як новатор, а також як активного співробітника і керівника. За переконанням науковців, залучених до проекту, саме комплексне поєднання цих вимірів забезпечуватиме формування професійної компетентності педагога [23]

Зазначені в дослідженні П. Оберхюм поняття «педагогічна компетенція» та «компетентність педагога» теж потребують уточнення та пояснення з огляду на те, що вони є широкоживаними у наукових працях й інших європейських дослідників. Так, загальноприйнятими потрактуваннями означених понять є визначення, які були запропоновані групою науковців, залучених до Міжнародного проекту викладання та навчання (Teaching and

Learning International Study (TALIS)) [16]. Відповідно до запропонованого визначення, *педагогічні компетенції* зосереджені на ролі педагогічної дії і безпосередньо пов'язані з майстерністю навчати [16, с. 5]. Педагогічна компетентність таким чином, включає позицію педагога (обов'язки, впевненість, довіра, повага), здібність мислити (аналітичне та концептуальне мислення), очікування (рух з метою вдосконалення, пошук інформації, ініціатива), а також лідерство (гнучкість, відповідальність, прагнення до освіти), що свідчить і підкреслює важливість індивідуального і колективного розуміння ефективності власної діяльності. В свою чергу, *компетентності педагога* передбачають більш широке розуміння та сприйняття педагогічного професіоналізму, можна сказати що під зазначеним поняттям розуміють багатогранність ролі педагога на кількох рівнях – на рівні особистості, освітнього закладу, місцевої громади, мережі закладів підвищення кваліфікації. Всі означені рівні, відіграють вирішальну роль для компетентності педагога, оскільки пов'язані з прагненням до постійного професійного розвитку, активізації інноваційної діяльності та розширення співпраці кожного педагога з різними організаціями та соціальними інституціями [16, с. 5].

Питання формування професійних педагогічних компетентностей досить активно розробляється та досліджується в сучасних вітчизняних наукових дослідженнях і пов'язане, насамперед із становленням нової освітньої системи в умовах євроінтеграційних процесів, зміни світоглядних орієнтацій, розширення громадянської і національної свідомості. Професійну педагогічну компетентність та компетенції досліджували провідні українські вчені. В. Кремінь наголошує на тому, що велике значення для удосконалення професійної компетентності має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів, виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [4, с. 17]. Л. Пуховська, досліджуючи різні аспекти

педагогічних компетентностей сучасного європейського вчителя встановила, що в європейському освітньому вимірі розрізняють різні групи педагогічних компетентностей, найбільш поширеними є такі: педагогічні й предметні компетентності, компетентності щодо інтеграції теорії та практики, компетентності щодо співробітництва і взаємодії. Щодо інших груп компетентностей (оцінювання якості, мобільності, управління), то вони є поширеними на рівні концепцій, але маловідомими в національних курикулах (навчальних планах) [9].

В одній із своїх статей Л. Пуховська зазначає, що: «...науковці у всьому світі продовжують активно дискутувати щодо розведення таких термінів як «competence», «competences», «competency», «competencies», які вперше були розроблені у сфері менеджменту і використовувались як взаємозамінні. Що стосується терміну «competence», то в нього є багато значень, які передаються такими термінами як «компетентність», «уміння», «здатність», «спроможність», «потенціал» тощо. Рух цих термінів в освіті свідчить про компроміси і узагальнення, які наповнюють його інтерпретацію» [9]. Останнім часом міжнародна наукова громада сходиться на тому, щоб тлумачити компетентності як здатності або спроможності (capacities). Компетентність розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, творчих уміннях, схильностях. Зокрема, така думка розвивається в роботах С. Фейман- Немсер, Г. Грант та інших вчених, які пов'язують це тлумачення з потенційними можливостями неперервного розвитку вчителів у світлі навчання упродовж життя [14].

Ідея ключових компетентностей педагога розвивалась в європейських документах та проектах у контексті розбудови концепту ключових компетентностей, починаючи від прийняття Лісабонської стратегії, та в ході засідань Європейської Ради в Лісабоні (2001), Стокгольмі (2001). Європейська Рада запропонувала перелік базових умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві знань. Одночасно було визнано, що зміст понять «вміння» і «навичка» є більш вузькими порівняно із сутністю поняття

«компетентність», оскільки останнє включає такі складові, як знання, вміння, ставлення, риси, якості, цінності тощо. З огляду на це на засіданні в Барселоні (2002) було запропоновано перелік базових компетентностей: грамотність (навички читання, письма та лічби), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, інформаційно-комунікаційних технологій, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальна культура [9].

Важливими для дослідження професійних компетентностей фахівців дошкільної освіти є й результати наукової роботи А. Сбруєвої, яка охарактеризувала компетентності педагога відповідно до трьох груп чинників, що впливають на формування компетентностей в цілому:

а). соціальні зміни, якими зумовлена необхідність формування таких компетентностей учителя – *компетентності у сфері громадянської освіти учнів* (готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного та професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного оточуючого середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо); *компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів*, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань (мотивація до отримання знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі уміння; комунікативні уміння тощо); *встановлення зв'язків між компетентностями*, що передбачають уміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя);

б). зростаюча різноманітність учнівських контингентів та зміни у шкільному середовищі, зміни які вимагають від учителя врахування нових умов

здійснення навчального процесу (*уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження*; цілеспрямована організація навчального середовища та сприяння успішності навчального процесу; робота в командах з учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того ж контингенту учнів); *у позакласній роботі вчитель повинен оволодіти такими компетентностями* (укладання нових навчальних програм, участь в організаційному розвитку школи, в розробці нових форм оцінювання знань учнів; уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальними партнерами); *вчитель повинен вміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес* та в професійну практику в цілому.

г). зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя, вимога яка передбачає дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу [10].

Здійснений аналіз дає підстави для формування висновків про те, що формування професійних педагогічних компетенцій в контексті європейського освітнього простору є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної освіти, провідними організаціями визначено вісім пріоритетних (ключових) компетентностей, які передбачають оволодіння майбутнім педагогами не тільки теоретичних курсів та набуття практичних навичок, але й формування соціальної, особистісної готовності до здійснення професійної діяльності. Особливого значення дослідниками міжнародних організацій надається проблемі особистісної мотивації та адаптивності до діяльності за різних соціокультурних умов, що передбачають насамперед не тільки толерантність у взаємодії з дітьми, але й знання рідної та іноземної мов, як засобу спілкування та комунікації з ними.

Здійснюючи аналіз компетентності дошкільних педагогів було виокремлено дослідження Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, яке передбачало визначення особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Європи. У рамках вивчення зазначеного

аспекту проблеми європейські дослідники П. Обехемер, І. Скрейер, М. Ньюман встановили, що в країнах Європи існує чимала кількість фахівців дошкільної освіти, професія яких позначається різними визначеннями і термінами, в залежності від країни, послуг, які вони надають, закладів, де вони працюють, їхньої кваліфікації та функціональних обов'язків тощо [22]. Причому, варто зазначити, що ці терміни можуть різнитися навіть в межах однієї країни: “вчитель”, “дошкільний педагог”, “асистент педагога”, “сімейний педагог” [12, с. 196-198.]. У нашому дослідженні, коли ми говоримо про походження термінів, пов'язаних з професійною освітою фахівців дошкільної галузі, використовуємо та маємо на увазі загальноприйняте значення зазначеного поняття «фахівці», що охоплює всіх осіб, і чоловіків і жінок, які працюють в установках з надання послуг по догляду, вихованню, навчанню та розвитку дітей дошкільного віку (ЕСЕС settings), а також, які забезпечують освіту дітей передшкільного віку. Ці послуги надають центри по догляду за дітьми раннього та дошкільного віку, ясла, дитячі школи, дитячі сади, різні види інтегрованих за віковою ознакою центрів (age-integrated centres) і центри сімейного догляду за дошкільниками (family day care), працівники яких надають освітні послуги вдома. У дослідженні, використовуючи термін “практикуючі фахівці”, ми посилаємось на термінологічні поняття, які використовуються в кожній конкретній країні Європи, обґрунтовуючи свою позицію тим, що в кожній країні один термін може мати різні аспектуальні значення, що власне і є особливістю компаративістики. Завдання – зберегти та передати найбільш коректне, точне значення кожного терміну, який використовується в наукових працях та освітніх системах країн обраних для аналізу.

Поняття «підготовка практикуючого педагога дошкільної освіти» (practitioner preschool education) використовується у дослідженні з метою охоплення широкого спектру форм професійної підготовки та безперервної освіти, які забезпечують компетентність фахівців дошкільної галузі. Вираз «підготовка практикуючого педагога дошкільної освіти» або ж, тотожний

цьому виразу, «формування професійної компетентності дошкільного педагога» вживається також як і похідний термін, значення та сутність якого охоплює багато різних аспектів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, а саме: базова професійна підготовка (кваліфікаційна або не кваліфікаційна професіоналізація або профмаршрути (professionalising routes), які особа пройшла перед тим як приступила до роботи в дошкільному навчальному закладі)); безперервна професійна освіта вже під час перебування особи на роботі в дошкільному закладі (виробничі курси (in-service courses), консультування (counselling), колективний педагогічний супровід (team supervision), тьюторінг або робота під супроводом досвідченого педагога-практика (tutoring), педагогічне керівництво (pedagogical guidance) тощо) [6].

В межах компаративного аналізу важливо зазначити потрактування *«професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу»*, запропоноване Г. Беленькою, яка визначає його як 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. Науковець зазначає, що: *«...структурними компонентами професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості. Такі якості в результаті набуття особистістю професійного досвіду закріплюються і з часом посідають серед компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у вищому навчальному закладі професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності»* [2].

Особливе значення в формуванні професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у Європі мають *вимоги до компетентностей* дошкільних

педагогів, які сформульовано у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, відповідно якого компетентність формується в чотирьох вимірах. Це означає, що на кожному етапі системи професійної підготовки дошкільних педагогів відбувається формування певного рівня, а саме: індивідуальний рівень; інституційний та рівень команди; міжінституційних рівень; рівень управління.

В контексті критичної рефлексії індивідуальний рівень професійної компетентності педагога дошкільної освіти полягає у прагненні до постійного творчого зростання, прагненню постійно підвищувати рівень знань, удосконалювати практику і формувати нові цінності. Зазначимо що, в реальному житті, вони нероздільні та впливають один на одного. Врахування цього аспекту є досить важливим в умовах складної і динамічної діяльності педагога, щоденна практика стає найважливішими аспектом професійної компетентності дошкільного педагога. Таким чином, він стає компетентним, що є результатом безперервного процесу навчання: процес, за допомогою якого власні навички стають предметом вдосконалення, знання піддаються перевірці в залежності від зміни контекстів діяльності дітей та самого педагога.

Інституційні вимоги передбачають розробку компетенцій педагога дошкільної освіти у напряму співпраці, співіснування та співкооперації з колегами. В цьому аспекті мова йде про вимоги до педагогічного колективу в цілому і вміння кожного окремого педагога працювати в команді.

Міжінституційні та міжвідомчі вимоги зумовлюють системний підхід до професіоналізації працівників дошкільного навчального закладу. Це означає, що вимоги до педагога формуються відповідно до соціокультурної ситуації в межах певної територіальної арени.

І, зрештою, вимоги до компетентності з управління. Система також включає в себе аспекти загального управління. Аспекти, що характеризують компетентного управлінця освітнього процесу в групі та в дошкільному навчальному закладі взагалі. Знання ситуації професійної підготовки в

місцевому, регіональному, національному і міжнародному контекстах; знання прав дітей та сімейного законодавства; анти-дискримінаційна практика; знання стратегії з подолання бідності і соціально-культурної нерівності тощо [14, с. 32-44].

Запропонована система професійної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти охоплює всі сфери діяльності фахівця, який працює в системі дошкільної освіти. [25, с. 327]. Такий концептуальний підхід розширює традиційне розуміння професійної педагогічної компетентності дошкільного педагога (як індивідуальної якості), дозволяє її аналізувати як інтегровану з інституційної в управлінську складову професії. У цьому контексті компетентність розуміється як якість особистості, яка формується і розвивається від знанневої сфери до набуття практичних навичок, оволодіння професією та рефлексія; як ядро системи професійної підготовки практикуючого педагога дошкільної освіти в країнах Європи. Рефлексія, яка відображає потребо-орієнтований підхід до компетентності педагогів дошкільної освіти не може не стосуватись особистісної складової – діти, педагогічний колектив, батьки, місцеві громади формують «ринкову потребу» в тій чи іншій компетентності фахівця. За таким же принципом формується загальні суспільні вимоги до професії дошкільного педагога. Тобто, концептуальність професійної компетентності розширюється і визначається вже більш загальновідомими термінами: знання, вміння, навички, і в цьому контексті компетентність буде вживатись з метою охоплення всіх аспектів, які характеризують освітню складову професійної діяльності дошкільного педагога [6].

Вищезазначене дає підстави підсумувати, що профілі (як їх називають європейські науковці) офіційних вимог компетентності зорієнтовані, насамперед, індивідуально на кожного фахівця. Хоча деякі профілі компетентності спрямовані також на розв'язання проблеми функціонування працівника в системі дошкільної освіти певної європейської країни. Водночас, за твердженням місцевих експертів, загальноприйняті офіційні

вимоги, які орієнтуються на індивідуальні професійні якості, не можуть забезпечити врахування локальних особливостей місцевості, в якій працює фахівець, що в свою чергу впливає на якість послуг в системі дошкільної освіти. Розв'язання проблеми науковці та практики вбачають у реалізації комплексу таких заходів:

- підтримці практикуючих фахівців і майбутніх практикуючих фахівців;
- стимулюванні загальнодержавної та регіональної політики щодо дошкільних закладів;
- супроводі у формуванні лідерства на ринку послуг;
- педагогічному супроводі практикуючих дошкільних педагогів та майбутніх працівників сфери дошкільної освіти;
- створенні рекомендації щодо професійного зростання та формування інших структур у дошкільній галузі з метою її розвитку та вдосконалення, з метою формулювання та удосконалення рамок професійної компетентності практикуючих педагогів дошкільної освіти.

Здійснюючи аналіз якості дошкільної освіти в контексті її взаємозв'язку з професійною компетентністю дошкільних педагогів науковці Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури також дійшли висновку про те, що поза увагою європейських рамок професійних компетентностей залишають компетентності, пов'язані з професійною співпрацею з родиною. Тобто університетська підготовка орієнтована здебільшого на знаннєву та практичну сферу діяльності майбутнього дошкільного педагога в системі «педагог- дитина», тоді як система «педагог- сім'я дитини», «педагог-місцева громада» нівелюються [23]. Варто зазначити, що у вітчизняній системі підготовки ця тенденція також спостерігається і теж не повинна залишатися поза увагою фахівців, які здійснюють підготовку майбутніх вихователів.

За дослідженням Г. Бєленької, вимоги до компетентності вихователя ДНЗ в Україні визначені Галузевими стандартами вищої освіти, що містять

перелік професійних компетенцій, а кваліфікації та посаді вихователя відповідає освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» [2]. Здійснений Г. Беленькою аналіз змісту фахових компетенцій, представлених у Галузевих стандартах вищої освіти, засвідчив, що алгоритм побудови освітньо-професійної програми підготовки фахівця за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»: виробничі функції, типові завдання діяльності, професійні уміння є виправданим, оскільки вибудований на засадах компетентнісного підходу і передбачає постійне залучення студентів до практичних ситуацій вирішення професійних завдань [2].

Водночас дослідниця зазначає, що розвиток системи дошкільної освіти потребує від сучасних вихователів нових фахових умінь, що пов'язані з поширенням інклюзивної освіти, упровадженням в освітній процес комп'ютерних технологій, педагогізацією батьків, що обумовлює необхідність перегляду змісту галузевих стандартів та формує потребу в узгодженості системи фахової підготовки педагогів дошкільного фаху з європейською системою, що має лише два освітні рівні (бакалавр та магістр) і відрізняється від вітчизняної як за змістом, так і термінами підготовки фахівців [2].

В європейських країнах національні профілі компетентності дошкільних педагогів, або ж вимоги до професійної компетентності, в цілому мають переваги, проте наявний ризик, що надмірно вузькі, детальні та приписні профілі, обмежують динаміку розвитку професійних компетентностей. Країни, в яких профілі компетентностей є більш загальними і ширшими, в характеристику яких включено структуру знань, загальні навички, які передбачають рефлексивні та рефлексивні педагогічні вміння, дошкільні заклади та заклади професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, мають лише базисні орієнтири, а тому залишається широке коло для дискусій з питань конкретизації певного виду компетентностей. Загальною позитивною тенденцією в вирішенні питання вимог до педагогічних компетентностей у багатьох країнах Європи є відхід

від чіткої рамки компетентностей, але й водночас в рамках профкомпетентностей зазначено знання і навички майбутнього працівника дошкільної освіти, описано характеристику когнітивної складової компетентності. У цьому аспекті, зауважимо, що в контексті реалій української системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти європейські профілі компетентностей дошкільних педагогів доцільно визначати як рекомендації чи орієнтири професійних компетентностей вихователів, що забезпечуватиме врахування вітчизняних особливостей підготовки майбутніх вихователів.

Висновки. Компаративний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти засвідчив, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в цілому в європейських країнах склались різні концепції формування професійної педагогічної компетентності та компетентності дошкільного педагога. Основними концептуальними засадами професійної підготовки дошкільних педагогів є формування комплексу професійних компетентностей відповідно до чотирьохрівневої системи професійної підготовки дошкільних педагогів (індивідуальний рівень, інституційний (рівень команди), міжінституційних та рівень управління). Для європейських країн притаманним є різний підхід у формуванні вимог до компетентності дошкільних педагогів: в одних країнах існують загальнонаціональні офіційні вимоги до компетентності педагогів як до професії так і до базової професійної підготовки, в іншому – існують лише офіційні національні вимоги до професії, а до базової підготовки відсутні (або ж навпаки); є країни, в яких взагалі ніяких вимог не сформовано – ні до професії, ні до освіти дошкільних педагогів у цілому.

Дослідження особливостей формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в європейському контексті дозволило встановити, що важливим чинником, який впливає на якість дошкільної освіти в країнах Європи, є також суперечність між вимогами ринку праці до професійних навичок практикуючих педагогів дошкільної освіти та їхньою спроможністю

до подальшої експериментальної, інноваційної діяльності та до професійного й особистісного розвитку, що формуються в умовах університетської освіти. На переконання сучасних європейських дослідників, не доцільно брати за орієнтир професійної компетентності лише «потреби ринку», адже результатом педагогічної освіти повинен бути професійний компетентний фахівець, який здатен до гнучкості, відповідно до вимог не тільки «сьогоднішнього» ринку праці, але й готового інноваційно працювати з «завтрішніми» дітьми та їхніми сім'ями. Правильне вирішення суперечності це – баланс між вимогами ринку праці та вищими навчальними закладами як плацдармами, в яких здійснюються навчання, формується професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільної освіти. Оптимальний варіант вирішення проблеми вимог – інтерактивна взаємодія та конструктивний підхід між професійними навчальними закладами та роботодавцями.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в Україні та європейському освітньому просторі. Окремого вивчення потребують методичні підходи формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти в Європі; подальшого уточнення та характеристики потребують рівні професійної педагогічної компетентності фахівців дошкільної освіти в європейських країнах; розробка та удосконалення Галузевих стандартів вищої освіти з урахуванням європейських концептів професійної педагогічної підготовки дошкільних педагогів може стати перспективою подальших компаративних досліджень.

ДЖЕРЕЛА

1. Бевз О. П. *Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки само розвиваючої особистості в освіті США* / О.П. Бевз // *Педагогіка і психологія.* - 2006. - №2 (51). – С. 107 – 114.
2. Беленька Г. В. *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія* / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.

3. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12-13.
4. Кремень В. Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип. 11. – Київ – Ченстохова: Вид-во «Віпол», 2000. – С. 11-30.
5. Кремень В. Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року / За редакцією С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 3-4.
6. Мельник Н. І. Забезпечення якості дошкільної освіти в контексті аналізу професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи / Н. І. Мельник // Наука і освіта : педагогіка і психологія : наук. пр. журн. – № 10/СХХVII. – Південноукр. нац. пед. ун. імені К. Ушинського, 2014. – С. 135–140.
7. Мельник, Н. І. Дошкільна освіта сполучених штатів: історія і сучасність: моног. / Н. І. Мельник. – Умань: Видавець «Сочінський», 2012. – 330 с.
8. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
9. Пуховська Л. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті [Електронний ресурс]: / Л. Пуховська // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – Електронні дані. – Київ : Київ. обл. ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів, Інститут педагогіки НАПН України, Міжн. освітнім фондом ім. Ярослава Мудрого. – Вип. №3 (21), 2013 р. – ISBN 966-8358-22-8, УДК 1.37. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736 (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
10. Сбруєва А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань [Електронний ресурс]: – Вісник Житом. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – № 37. – с. 38-42. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2076/> (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
11. Сулима О. В. Інтернаціоналізація як провідна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти Німеччини [Текст] / О. В. Сулима // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. - 2011. – № 3. – С. 112-120.
12. Adams, K. What's in a name? Seeking professional status through degree studies within the Scottish early years context /K. Adams // European Early Childhood Education Research Journal, 2005. – №16 (2). – P. 196-209.
13. Banach Cz. Konceptcje i idee edukacji nauczycieli / Cz. Banach // Edukacja. – 1997. – № 1. – S. 111.

14. *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture: Final Report.* – London and Ghent, September 2011. – 63 p.; Feiman-Nemser, S. *From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching* / S. Feiman-Nemser // *Teachers College Record.* –2001. – № 103 (6). – P.1013-1055.
15. *Directorate-General for Education and Culture: Final Report.* – London and Ghent, September 2011. – 63 p.
16. *Creating Effective Teaching and Learning Environments.* [Електронний ресурс]: *First Results from TALIS.* Paris: OECD Publications. – 2009. – Режим доступу <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>. – (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
17. Francesca C. *Literature review Teachers' core competences: requirements and development* / Francesca Caena // *Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'.* – European Commission : *Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius, April, 2011.* – P. 7-10.
18. Grant, G.E. *The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases* / G. Grant // *Teaching and Teacher Education, 1992.* – 8 (5/6). – p. 433-400.
19. Koster, B. and Dengerink, J. *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands* / B. Koster, J. Dengerink // *European Journal of Teacher Education, 2008.* – 31:2. – p. 135-149.
20. Kwiatkowska H. *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki* / H. Kwiatkowska. – Warszawa : IBE, 1997. – S. 236.
21. Oberhuemer P. *Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries* [Електронний ресурс]: – Volume 2, Number 2: Fall 2000. – Режим доступу: escr.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html. – (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
22. Oberhuemer, P. *Professionals in early childhood education and care systems* / Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. – *European profiles and perspectives.* – Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers. – 2010. – <http://www.vbjk.be/files/CoRe20Research20Documents%202011.pdf>. – (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
23. OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.* 2005. – [Електронний ресурс]. – Chapter 2, pp.19-28. – Режим доступу: http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html. – (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.
24. Pearson A. T. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli* / A. T. Pearson. – Warszawa : Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – S. 181.
25. Timar, T. *Educational Reform and Institutional Competence* / T. Timar, D. Kirp // *Harvard Educational Review.* – 1987. – Vol.57, No. 3 P. 308-330.

26. *Turning Education Structures in Europe. General brochure*
[Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу : <http://tun-ing.unideusto.org>.
- (дата звернення 24.06.2015 р.). – Назва з екрана.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Автори монографії переконані, що вирішення питання формування професійної компетентності фахівця будь-якої галузі дозволить піднятися суспільству на новий щабель розвитку. Професія вихователя в цьому ключі є визначальною, оскільки діти – це та сила, яка здатна змінити світ. Головне завдання батьків та вихователів дітей дошкільного віку – сформувати у підростаючої особистості життєву компетентність. Любов батьків та професійна компетентність педагога є тими золотими ключами, що відкривають для дитини світ, у якому вона не губиться, не лякається, а впевнено реалізовує свій творчий потенціал. Професійна компетентність вихователя здатна перебороти штампи, шаблони, стереотипи суспільства. Власне вона дає натхнення та впевненість у результатах професійної діяльності, бажання експериментувати, апробувати нові ідеї. Вона забезпечує формування партнерської взаємодії педагога з вихованцем, у якій не має місця особистісній домінанті дорослого. Запорукою успішності дитини у житті є майстерність педагога, яка гармонізує три основні вектори розвитку особистості: етичний, здоров`ятворчий, естетичний.

Механізми формування професійної компетентності як готовності і здатності фахівця приймати ефективні рішення під час професійної діяльності полягають у розумінні сутності даного поняття як інтегрованої особистісної складової у структурі діяльності. Звідси беруть витоки і засади професійної підготовки вихователя: вплив на особистісну сферу, проблемний підхід у навчанні, формування професійних компетенцій на засадах апелювання до почуттєвої сфери, практико-зорієнтоване навчання та наявність ситуації вибору у вирішенні професійних завдань. Найефективнішою формою роботи у реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів є педагогічна практика, яка створює умови для набуття діяльнісного досвіду у вирішенні професійних завдань. Перспективами подальшої роботи є вирішення завдань професійної мотивації студентів до майбутньої діяльності, реалізації компетентнісного підходу у роботі з дітьми дошкільного віку, пошук шляхів підвищення рівня професійної компетентності практиків дошкільної освіти.